

Financiamiento de la educación superior y endeudamiento externo en América Latina: tendencias y alternativas de solución¹

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIX, núm. 2, pp. 9-54

Carlos Muñoz Izquierdo²

RESUMEN

En este artículo se analiza la evolución de la educación superior en América Latina, durante los primeros años de la presente década. Se proyecta el crecimiento de esa demanda hasta el año 2000; se estiman los recursos financieros necesarios para satisfacerla, así como el impacto que tendrán sobre el financiamiento de la educación los endeudamientos externos de los países latinoamericanos.

Finalmente, se analizan diversos cursos de acción que podrían seguirse para asegurar un adecuado financiamiento para este nivel educativo.

ABSTRACT

This article analyses the evolution of higher education in Latin America in the early years of the 1980s. The article shows the following items: projection —up to the year 2000— of the demand for higher education; estimation of the amounts of money required by such demand; incidence of the foreign debt upon educational budgets in Latin America. Finally, different ways and means, which might secure the financing of higher education are discussed.

¹ Agradezco al Dr. Jorge Padua, de El Colegio de México, las importantes observaciones que hizo a una versión anterior de este estudio. Asimismo, expreso mi reconocimiento a Rolando Magaña y a Arturo Reyes (del CEE), por la ayuda que me proporcionaron durante el procesamiento de los datos que aquí utilizo.

² Licenciado en Economía (ITAM); cursó el doctorado en Planificación Educativa en la Universidad EUA Stanford. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente coordina el Programa Institucional de Investigación sobre Problemas Educativos de la Universidad Iberoamericana.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A. Introducción

Este artículo se propone responder las siguientes preguntas:

1. Cómo ha evolucionado la educación superior de los países latinoamericanos y del Caribe durante los últimos años, y cuál ha sido el monto de los recursos canalizados hacia el financiamiento de la misma.
2. Cuáles han sido algunos de los efectos que las restricciones financieras observadas durante los últimos años han generado en las instituciones de educación superior.
3. Cuál será la dimensión de la demanda por educación superior en la Región al finalizar la próxima década —en el supuesto de que aquélla siga evolucionando de acuerdo con las tendencias observadas durante los primeros años de la década actual—; cuál será el monto de los recursos financieros que permitirían satisfacer esa demanda; y cómo se relacionarán esos recursos con el crecimiento económico que probablemente experimenten los diversos países durante el periodo 1988-2000.
4. Cuáles son los mecanismos y fuentes de financiamiento que podrían generar recursos adicionales para la educación superior; qué ventajas ofrecen estos mecanismos y cuáles son las principales limitaciones de los mismos.

El artículo parte del supuesto de que no cambiarán substancialmente las políticas económicas que se han instrumentado en los países latinoamericanos durante la presente década. Esto se hace con el fin de reflexionar sobre los cursos de acción que convendría seguir para que, en caso de que el supuesto se cumpla, estos países estén en condiciones de evitar en lo posible las restricciones al financiamiento de la educación superior que esas políticas les puedan imponer.

Como se sabe, los países latinoamericanos y del Caribe han estado expuestos a fuertes desequilibrios externos. Para contrarrestar estos problemas, han recurrido a frecuentes devaluaciones

de sus monedas locales. Estas devaluaciones, a su vez, han provocado importantes presiones inflacionarias.

Ante tales presiones, los citados países han instrumentado políticas que provocaron fuertes reducciones en la inversión, el empleo y, en general, en la actividad económica.³ Además, ellos han tenido que importar la mayoría de los bienes de capital y la tecnología en que se ha apoyado el desarrollo económico que han alcanzado hasta ahora. Todo esto ha provocado importantes incrementos en los niveles de endeudamiento externo. En consecuencia, los países han tenido que desviar hacia el servicio de sus deudas, proporciones significativas de las divisas que, en otras condiciones, hubieran podido canalizar hacia su propio crecimiento.

B. Clasificación de los países según sus coeficientes de endeudamiento externo

Para tomar en cuenta lo anterior, en este estudio los países de la Región fueron clasificados en tres grupos, de acuerdo con la relación existente entre la deuda externa de cada uno y su respectivo producto interno bruto (PIB). Esta clasificación se hizo de acuerdo con la hipótesis de que el coeficiente de endeudamiento externo es uno de los principales factores que condicionarán las tasas de crecimiento que puedan alcanzar las economías de los países de la Región durante los próximos años.

En el cuadro 1 (véase Anexo estadístico) aparecen tanto la evolución experimentada por los PIB de los países entre 1980 y 1986, como las tasas de crecimiento de esos productos durante el mismo lapso (durante el cual, como es sabido, se empezó a manifestar con mayor fuerza la recesión económica en la Región). A la izquierda del nombre de cada país aparece el número del grupo al que corresponde cada uno (los números van del 1 al 3). El valor 1 fue

³ Un análisis detallado de estos programas puede encontrarse en Villarreal, René, 1984, pp. 221 y ss.

asignado a los países que tienen los coeficientes de endeudamiento más bajos —es decir, aquéllos cuyos coeficientes son menores o iguales al valor obtenido al restar, al coeficiente promedio, el 50% de la desviación estándar de la distribución correspondiente.⁴ El valor 3 fue asignado, en cambio, a los países que tienen los coeficientes de endeudamiento más altos (estos coeficientes son mayores o iguales a la cifra obtenida al sumar, al coeficiente promedio, el 50% de la desviación estándar). Por tanto, el valor 2 fue asignado a todos los demás países, es decir, a aquéllos cuyos coeficientes de endeudamiento se encuentran al centro de la distribución que sirvió de base a esta clasificación.

En los tres últimos renglones del cuadro citado, aparecen los valores promedio que, para las respectivas columnas, corresponden a cada uno de los grupos de países que quedaron formados de acuerdo con el método descrito. Ciertamente, como se puede observar, la tasa de crecimiento anual que en promedio corresponde a los productos *per cápita* de los países menos endeudados (grupo 1) durante el periodo 1980-1986, fue negativa (-1.19). Sin embargo, los PIB's *per cápita* de los países más endeudados (grupos 2 y 3) decrecieron con mayor intensidad durante el mismo lapso (ya que las tasas correspondientes se situaron, en promedio, en -1.71). Estos resultados confirman que el crecimiento económico de estos países está fuertemente condicionado por los sus coeficientes de endeudamiento externo, por lo que es necesario considerar esta variable al intentar predecir el crecimiento que los países de la Región podrán experimentar en la próxima década.

II. MARCO CONCEPTUAL

Los recursos financieros necesarios para asegurar el desarrollo de determinado nivel educativo, en algún espacio sociogeográfico y durante cierto periodo, pueden ser estimados a través de modelos

⁴ Tanto el promedio como la desviación estándar fueron calculados a partir de la distribución de los coeficientes de endeudamiento de todos los países que pudieron ser clasificados (por haber sido posible disponer de la información necesaria para hacerlo).

que permiten proyectar la demanda escolar a partir del comportamiento previsible de determinadas variables.

Algunos de estos modelos estiman la llamada demanda privada (también conocida como “demanda social”) que será generada por las familias. Para ello examinan la evolución que, dentro de determinados escenarios de planeación, podrán experimentar algunos indicadores cuyos efectos en la demanda son suficientemente conocidos (por ejemplo, crecimiento natural de la población, expansión de los niveles educativos antecedentes al que se esté examinando, migraciones internas y externas, distribución del ingreso, costos directos de la educación, costos de oportunidad, etc.). Otros modelos pretenden, en cambio, estimar la demanda educativa, como fenómeno derivado de los perfiles de recursos humanos necesarios para asegurar las metas de crecimiento económico que cada país desee alcanzar dentro de determinado plazo. Esos modelos parten de previsiones sobre la evolución del PIB, la participación que tendrán los diversos sectores y ramas de la economía en dicho producto, y la productividad del trabajo, ya que —según la teoría en que se apoyan dichos modelos— esos fenómenos son los que principalmente determinan los perfiles de los recursos humanos requeridos.

De acuerdo con las teorías subyacentes en estos métodos, las estimaciones que parten de enfoques macroeconómicos y las que se basan en el comportamiento de las familias, deben producir resultados semejantes (toda vez que, de acuerdo con dichas teorías, las decisiones familiares se basan en el comportamiento de las tasas de rendimiento de las inversiones educativas). Sin embargo, la experiencia ha demostrado que es muy difícil que dichas estimaciones generen resultados convergentes; ya que la demanda privada por educación está, de hecho, determinada por otras dinámicas (y no sólo depende del comportamiento de los rendimientos de las inversiones en educación). Por esta razón, es necesario estimar esta demanda en forma independiente.

El que la demanda que habrán de atender las instituciones de educación superior no evolucione —al menos en el corto y mediano plazos— de acuerdo con los requerimientos de recursos humanos derivados del desarrollo económico de cada país, indica que este fenómeno se comporta de acuerdo con las previsiones de la

“teoría del bien posicional”. Para operacionalizar esta teoría, es necesario partir de indicadores como las presiones demográficas manifestadas en el crecimiento del número de estudiantes que van egresando de los niveles escolares precedentes; la capacidad efectiva que tienen las familias para soportar los costos directos y de oportunidad que se asocian al hecho de mantener a sus hijos en las instituciones de educación superior; y el grado de rigidez o flexibilidad que tengan las políticas de admisión establecidas por las propias instituciones que ofrecen educación superior.⁵

Los efectos de las variables mencionadas pueden ser observados a través de las tendencias que haya experimentado el crecimiento de la matrícula durante determinado lapso. Por esta razón, las estimaciones que se presentan están basadas en la evolución que tuvo la matrícula en educación superior (de los países de la Región) durante los primeros años de la presente década (como ya se dijo a partir de esos años se empezaron a manifestar con mayor intensidad las condiciones de inflación-recesión y contracción de los gastos públicos que aún están afectando a las economías de dichos países).

Las estimaciones resultantes, por tanto, no suponen cambios importantes en las variables socioeducativas que determinan la generación de esta demanda. Además, de esto se infiere que la demanda proyectada podrá corresponder, en todo caso, a la que mantenga —en el nivel en que actualmente se encuentran— las relaciones entre la formación de recursos humanos y las necesidades que al respecto se generen en las economías de la Región.

⁵ Cabe advertir que, durante los periodos de recesión, los costos de oportunidad tienden a disminuir como consecuencia de la escasez de empleos a que se enfrentan los egresados del sistema educativo. Esto, a su vez, puede generar —al menos transitoriamente— mayores presiones demográficas sobre el sistema educativo. Los costos directos, en cambio, tienden hacia el alza (si junto con la recesión se presentan fenómenos inflacionarios). Estos incrementos en los costos directos contrarrestan, en cierta medida, las presiones generadas como consecuencia de la disminución de los costos de oportunidad. Por otra parte, si los desequilibrios económicos son corregidos mediante políticas ortodoxas de ajuste, la distribución de los ingresos familiares tiende hacia una concentración creciente; la cual, finalmente, tiende a contraer la demanda privada por educación superior (dado el menor número de familias que siguen teniendo la capacidad económica necesaria para soportar los costos directos implícitos en la adquisición de la educación de este nivel).

III. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REGIÓN DURANTE EL PERIODO 1982-1985

En este capítulo se analiza el desarrollo que experimentó la educación superior de los países latinoamericanos y del Caribe durante el periodo 1982-1985. Para lograr este propósito, se observa la evolución de los “índices de satisfacción de la demanda potencial” correspondiente a este nivel educativo (tales índices se obtienen mediante las relaciones existentes entre el número de matriculados en educación superior y el número total de jóvenes que en cada país se encuentran en edades comprendidas entre los 20 y los 24 años, ya que a estas edades corresponden normalmente los estudiantes de educación superior).

El cuadro 2 recoge la información pertinente. Al elaborarlo, los países fueron agrupados de acuerdo con el tamaño de sus respectivos coeficientes de endeudamiento externo. Como se puede observar, las tasas a las que evolucionaron los índices de satisfacción de la demanda por educación superior de los países más endeudados (grupo 3) son significativamente menores que las que miden la evolución de los coeficientes correspondientes al grupo 2. Este comportamiento podría ser explicado, en cierta medida, por las reducciones en los gastos sociales que los países más endeudados han tenido que hacer, ante las presiones financieras debidas al peso que en ellos ha alcanzado el servicio del endeudamiento externo (desde luego, estas restricciones pueden estar actuando en forma conjunta con otros fenómenos socioeconómicos —tales como las reducciones en los niveles de vida de las clases medias— que restringen el crecimiento de la demanda educativa).

IV. ALGUNOS EFECTOS DE LAS RESTRICCIONES ECONÓMICAS EN EL FUNCIONAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A. Introducción

Para examinar en forma detallada los efectos que las políticas de ajuste económico producen en las instituciones de educación superior, sería necesario contar con datos ampliamente desagregados.

gados y diacrónicos. Desafortunadamente, las condiciones en que se realizó este estudio no permitieron obtener información internacional que reuniera estos requisitos. La que está disponible es escasa y no abarca el periodo en que se agudizaron las restricciones económicas en la Región.

Por lo anterior, se optó por analizar los datos correspondientes a un sólo país (México). La situación en que éste se encuentra (en relación con el endeudamiento externo) permite observar —a través del estudio de un caso— los principales efectos que dichas restricciones están generando en la enseñanza superior que depende del financiamiento gubernamental.

La educación pública de nivel superior que se imparte en México es administrada a través de tres “subsistemas” o grupos de instituciones. El primero de éstos comprende a las universidades (que, a su vez, se subdividen en dos grupos: las instituciones autónomas y las que dependen de los gobiernos de los estados). El financiamiento de todas ellas procede, en forma fundamental, del gobierno federal. El segundo subsistema comprende a las instituciones dependientes directamente del mencionado gobierno (éstas son, mayoritariamente, las que imparten diversos tipos de educación tecnológica de nivel superior). Por último, el tercer subsistema comprende a las instituciones (también dependientes del gobierno federal) que imparten educación normal; es decir, las que se dedican a formar profesores para la enseñanza primaria y secundaria.

Para hacer el análisis se eligieron tres variables: el crecimiento de la matrícula, la evolución del subsidio asignado por el gobierno federal a las instituciones y la relación entre las dos variables anteriores (es decir, el subsidio federal asignado por alumno matriculado). Se buscó la información correspondiente a los años que precedieron al periodo económicamente crítico, así como a aquellos otros que corresponden a dicho periodo. Los datos crudos fueron tomados de los anexos al *VI Informe de Gobierno* de Miguel de la Madrid (1o. de septiembre de 1988). Por otra parte, la información correspondiente a los subsidios federales fue deflactada mediante la aplicación de los índices de precios al consumidor publicados en los *Informes Anuales* del Banco de México.

Los datos fueron analizados en dos niveles: por un lado, se observó el comportamiento de cada uno de los subsistemas insti-

tucionales arriba mencionados; por otro, se indagó la situación en que se han encontrado dos instituciones de enseñanza superior que funcionan en la capital del país, y cuya matrícula acumulada representa casi el 50% de la que corresponde al subsistema universitario nacional. Los análisis aparecen en los cuadros 3 y 4.

B. Resultados

1. Análisis por subsistemas

a) Crecimiento de la matrícula

Al analizar el ritmo de crecimiento de la matrícula se observa que, globalmente, el registrado entre 1982 y 1985 (14.7% en el trienio) fue sensiblemente inferior al ritmo que se había obtenido entre los años 1978 y 1981 (25.9% en dicho lapso). Estos años, como se sabe, son anteriores a los del periodo crítico.

La disminución en la dinámica de crecimiento afectó en primer lugar al subsistema de enseñanza normal (cuyo crecimiento relativo disminuyó del 92.8% al 14.2% entre los dos trienios considerados).⁶ En segundo lugar, se manifestó en el subsistema universitario (cuyo crecimiento relativo trienal descendió del 30% al 14.1%).

b) Evolución de los subsidios del gobierno federal

Por otra parte, el análisis del comportamiento de los subsidios otorgados por el gobierno federal a las instituciones de educación superior, revela que —una vez descontada la inflación— los subsidios correspondientes a 1985 fueron inferiores (en un 35.1%) a los que el gobierno canalizó hacia estas instituciones en 1981. La disminución se sintió con mayor fuerza en el subsistema de edu-

⁶ El movimiento observado en 1981 fue excepcional, pues a partir de esa fecha, las instituciones formadoras de maestros de educación preescolar y primaria sólo recibieran alumnos que hubieran cursado previamente el bachillerato. Como consecuencia de esa medida, las mencionadas instituciones dejaron de recibir alumnos durante un periodo de tres años.

cación normal (en donde fue de 64.1%). En los dos subsistemas restantes el efecto fue semejante al registrado globalmente.

c) Evolución de los subsidios por alumno matriculado

Por último, se observa que los subsidios federales otorgados en promedio por alumno matriculado en los respectivos subsistemas, también descendieron sensiblemente (a precios constantes) entre 1981 y 1985; lo que ocurrió a pesar de la disminución registrada—durante el mismo lapso— en el ritmo de crecimiento de las matrículas de dichos subsistemas (el descenso fue de 46%).

2. *Análisis a nivel institucional*

a) Crecimiento de la matrícula

Como se puede apreciar en el cuadro 4, en el que se analiza el comportamiento de estas variables en dos universidades públicas, el descenso en el ritmo de crecimiento de la matrícula sólo lo experimentó una de las dos instituciones estudiadas (entre los trienios 1978-1981 y 1982-1985, este indicador disminuyó, en ese caso, del 77.2% al 29.3%).

b) Evolución de los subsidios del gobierno federal

En cambio, el monto de recursos financieros asignados por el gobierno federal a estas universidades disminuyó en las dos instituciones (a precios constantes) entre 1981 y 1985 (los descensos fueron de 33% y de 31.4%, respectivamente; por lo que resultaron similares a los observados en forma global).

c) Evolución de los subsidios por alumno matriculado

Por último, los subsidios asignados por alumno inscrito también disminuyeron sensiblemente en las dos universidades seleccionadas, entre los años considerados (los respectivos descensos fueron de 41% y 46.6%).

C. Discusión

Los análisis efectuados permiten observar más detalladamente los fenómenos analizados en el capítulo anterior, en relación con el ritmo al que aumentó la matrícula en las instituciones de educación superior, durante el periodo económicamente crítico.

Desde luego, los resultados obtenidos con respecto a la disminución en el ritmo de crecimiento de la matrícula, pueden ser atribuidos a factores asociados tanto con la oferta como con la demanda por esta educación (el impacto de cada uno de estos grupos de factores, sólo podría ser estimado si se conociera la evolución del número de aspirantes a ingresar a la educación superior, que no ha sido posible matricular en este nivel educativo por limitaciones de cupo).

Por otra parte, el hecho de que las matrículas hayan seguido creciendo (aunque a ritmos más lentos) durante el periodo económicamente crítico, a pesar del descenso registrado —a precios constantes— en los subsidios gubernamentales, explica la disminución en el valor de los subsidios otorgados a las instituciones por alumno matriculado. Esta disminución, a su vez, podría ser interpretada a simple vista como una indicación de que las instituciones están utilizando sus recursos en una forma más eficiente; ya que se puede afirmar, con seguridad, que no se incrementaron en forma significativa, durante el lapso considerado, los recursos institucionales procedentes de otras fuentes de financiamiento.

Así, es muy probable que las instituciones se estén esforzando por optimizar sus recursos —ante la estrechez financiera que ha sido característica del periodo aquí considerado. Sin embargo, es necesario considerar, además, que las políticas sociales instrumentadas durante el periodo analizado, provocaron una sensible reducción en las remuneraciones al factor trabajo (de hecho, los salarios mínimos descendieron, en términos reales, en un 33% entre 1981 y 1985).

Como se mostró en este capítulo, los subsidios federales a la educación superior se redujeron, también en términos reales, en una proporción semejante. Por tanto, esta reducción puede ser atribuible a la disminución que experimentaron los salarios de los trabajadores de la educación (factor que, como se sabe, es el más

importante en la función de producción educativa). Conviene advertir, al respecto, que dicha reducción puede estar repercutiendo negativamente en la calidad de la enseñanza impartida por las instituciones de educación superior, ya que los trabajadores mejor calificados pueden estar abandonando las funciones académicas.

Ahora bien, si es indiscutible la necesidad de utilizar más eficientemente los recursos, también se debe considerar que el uso más intensivo de los mismos no siempre corresponde a una utilización más adecuada. La igualdad entre estos dos términos sólo se logra cuando existe alguna capacidad instalada subutilizada, o cuando se introducen tecnologías adecuadas. Desafortunadamente, no hay evidencias de que las instituciones educativas de la Región estén utilizando, al menos en una escala significativa, tecnologías educativas que permitan mantener la calidad en condiciones de mayor intensidad en el aprovechamiento de los recursos.

Por tanto, los datos expuestos obligan a considerar, con la mayor dedicación posible, la necesidad de revertir las tendencias en el financiamiento de la educación superior, que han sido provocadas por el peso que ha tenido, sobre las finanzas públicas, el servicio de la deuda externa.

V. PROYECCIÓN DE LA DEMANDA POR EDUCACIÓN SUPERIOR

A. Bases de la proyección

Como se hizo notar en el capítulo II, la demanda que deben atender las instituciones de educación superior no evoluciona —en el corto y mediano plazos— de acuerdo con los requerimientos de recursos humanos que genera el desarrollo económico de cada país, sino que más bien lo hace de acuerdo con lo predicho por la “teoría del bien posicional”.

Así pues, de acuerdo con las premisas establecidas en el capítulo mencionado, la proyección que aquí se hace de esta demanda —y, por ende, la estimación del número de alumnos que probablemente estarán inscritos en las instituciones de enseñanza superior de los países de la Región en el año 2000—partió del supuesto de que durante los próximos años la dinámica de dicho fenómeno se

comportará en la misma forma en que —durante los primeros años de la presente década— evolucionó (o involucionó) la función que relaciona la matrícula en educación superior de cada país con la población total del mismo.

Conviene recordar que el periodo seleccionado para inferir las tendencias del fenómeno corresponde al de la recesión económica por la que han atravesado los países de la Región. El apoyar la proyección en las tendencias observadas durante ese periodo en la función mencionada implica, entonces, aceptar el supuesto de que —durante los próximos años— el monto y la distribución de los ingresos familiares, así como los costos (directos y de oportunidad) de la educación, seguirán siendo afectados por la crisis económica. Asimismo, ello implica considerar plausible que las instituciones de educación superior procuren, a través de sus políticas de admisión, que el ritmo de desarrollo social (representado por la relación entre la matrícula en este nivel educativo y la población de cada país) no sea menor al obtenido durante los años mencionados (o, en todo caso, que este desarrollo no sufra un deterioro más acelerado del experimentado durante el mismo lapso).

B. Proyección de la demanda

El procedimiento seguido para proyectar la demanda por educación superior —así como los resultados obtenidos al respecto— aparece en el cuadro 5, elaborado tomando en cuenta la clasificación de países basada en los respectivos coeficientes de endeudamiento externo.

Como ahí se puede observar, las relaciones entre las cantidades de estudiantes matriculados y las poblaciones totales evolucionaron, en los países del grupo 1 (entre 1980 y 1985), a tasas que oscilan entre -4.67% y 3.81% (con un promedio de 0.1). En los países del grupo 2, esas relaciones evolucionaron a tasas ubicadas entre -0.84% y 7.05% (con promedio de 2.0%). Por último, en el grupo 3, ellas fluctuaron entre -5.46% y 6.98% (con promedio de 1.3%).

Las tendencias observadas en el comportamiento de estos indicadores sirven de base, por las razones anteriormente expues-

tas, a las proyecciones que se hacen —hacia el año 2000— de las relaciones que habrá entre la matrícula en educación superior y la población total de cada país. Estas relaciones, conjugadas con las proyecciones poblacionales que aparecen en el Informe sobre la Situación Educativa de América Latina y el Caribe (preparado por la UNESCO para la reciente Reunión de Ministros de Educación y Cultura de la Región), y que se reproducen en la penúltima columna del cuadro 5, permitieron finalmente obtener las proyecciones de matrículas que se muestran en la última columna del mismo cuadro.

Cabe advertir, por otra parte, que las estimaciones para los diversos países no partieron de un mismo año-base (las fechas en que se inician las proyecciones están indicadas en la segunda columna del cuadro 8, y corresponden a los últimos años para los que se disponía, en cada país, de la información relativa a la distribución de los gastos educativos entre los diferentes niveles de los respectivos sistemas escolares. La información correspondiente aparece en los cuadros 6 y 7). Teniendo esto en cuenta, puede consultarse la última columna del cuadro 10, en la que se registran las tasas de crecimiento a las que fueron proyectadas las matrículas en educación superior (entre los años-base —que en los cuadros reciben la denominación de años de referencia— y el año 2000).

En el cuadro 10 se observa, entre otras cosas, que las matrículas correspondientes a los países menos endeudados (grupo 1) fueron proyectadas a una tasa promedio de 3.1% anual; que la tasa que en promedio corresponde a las matrículas de los países del grupo 2 (endeudamiento intermedio) es de 5.63%; en tanto que la de los países más endeudados es de 3.44%.⁷ En resumen, las matrículas correspondientes a los 16 países para los que se dispone de la información necesaria pasarán de 4 millones de estudiantes (en los años-base) a 11 millones en el año 2000.

⁷ Se debe tomar en cuenta que estos promedios no son ponderados.

C. Estimación y proyección de los gastos públicos en educación superior

1. Estimación de los gastos por alumno

Como se señaló en el inciso anterior, los cuadros 6 y 7 contienen la información que sirvió de base a las estimaciones de los gastos públicos en educación superior por alumno matriculado. Estos gastos unitarios fueron estimados como sigue: a partir de los datos correspondientes a las erogaciones gubernamentales destinadas a la educación (cuadro 6) —mismas que en las fuentes consultadas están registradas en dólares constantes— y de las proporciones de éstas que son canalizadas hacia los diversos niveles de los sistemas escolares, fue posible inferir los valores absolutos de los gastos canalizados por los respectivos gobiernos hacia la educación superior.⁸

2. Proyección de los gastos públicos en educación superior

Esta proyección parte del supuesto de que los gastos por alumno permanecerán en el mismo nivel en que ya se encontraban en las últimas fechas para las cuales se dispuso de la información a que se refiere el citado cuadro 10. Este supuesto tiene la finalidad de medir el impacto que el crecimiento de la demanda tendrá sobre los gastos en educación superior, independientemente de los efectos que podrían derivarse del comportamiento de otras variables —relacionadas con el uso de los recursos educativos y con los precios de los factores utilizados (tales efectos fueron considerados en el capítulo IV de este artículo).

Al conjugar las proyecciones de matrícula con los gastos por alumno, se obtuvieron los resultados que aparecen en la columna "D" del cuadro 10. En resumen, los gastos correspondientes al conjunto de países para los que se dispone de la información

⁸ Por esta razón, las estimaciones que se hacen en seguida también son expresadas en dólares constantes.

necesaria, pasarán —entre los años-base y el año 2000— de 2 158 a 5 164 millones de dólares (a precios de 1970).

3. Análisis de los resultados

En el mismo cuadro 10 se comparan las relaciones que —en los años de los que parten las proyecciones— se observaron entre los gastos públicos en educación superior y los PIB de los respectivos países, con las relaciones entre esas mismas variables que se alcanzarían en el año 2000, de acuerdo con las estimaciones expuestas en el inciso anterior (consúltese, también, la información de los cuadros 8 y 9). En los últimos renglones del cuadro 10 se muestran los valores promedio que corresponden, respectivamente, a cada uno de los grupos de países que ya han sido definidos.

Como se puede observar, los países del grupo 1 (a los que corresponden los menores coeficientes de endeudamiento) tendrán que elevar —en promedio— en un 75% (de 0.41% a 0.72%) el porcentaje del PIB necesario para atender la demanda de educación superior en el año 2000. Por su parte, los países del grupo 2 casi tendrían que quintuplicar este porcentaje promedio (pues el indicador pasará de 0.61% a 2.87%). Finalmente, los países del grupo 3 (con los mayores coeficientes de endeudamiento externo) tendrán que dedicar a la educación superior, en promedio (también en el año 2000), un porcentaje de sus PIB's que representa 3.14 veces el que estaban dedicando a esta finalidad en los años de los que parten estas proyecciones (pues dicho porcentaje pasará de 1.26% a 3.96%).

Estos resultados significan que, especialmente los países que soportan mayores cargas financieras por el servicio de sus respectivas deudas externas, deberán incrementar durante los próximos años sus gastos en educación superior más rápidamente que los respectivos PIB's (para poder atender las demandas aquí previstas).

Para analizar con mayor detalle el impacto que podrán tener en el financiamiento de la educación superior los diversos coeficientes de endeudamiento externo, al final del cuadro 10 se muestran las medianas de los porcentajes de los PIB que cada grupo de países deberá dedicar a la educación de este nivel (se utiliza la mediana

en lugar de las medias aritméticas, debido al sesgo observado en las distribuciones correspondientes).

Las estimaciones de las medianas obtenidas para el grupo 1 (las cuales descienden ligeramente: de 0.41 a 0.30) indican que los países “típicos” de este grupo 1 (o los de menor endeudamiento relativo) podrán seguir dedicando a la educación superior proporciones de sus PIB semejantes a las que actualmente canalizan hacia esta finalidad. En cambio, los países “típicos” del grupo 2 (cuyas medianas pasarán de 0.52 a 1.07) deberán dedicar a la educación superior en el año 2000, proporciones de sus PIB's que representarán más del doble de las que actualmente asignan a la misma. A su vez, las proporciones de los PIB's que los países representativos del grupo 3 dedican a esta educación, aumentarán todavía con mayor intensidad (ya que las medianas estimadas pasarán de 1.32 a 3.43). Esto será atribuible, más que al aumento esperado en la demanda por educación superior,⁹ al estancamiento previsto en las economías de dichos países (el cual puede ser explicado, a su vez, por la incompatibilidad entre el crecimiento económico y el servicio de la deuda externa. Cabe recordar, una vez más, que las tasas en que se basan las proyecciones de los PIB's, son las que fueron observadas, en los respectivos países, durante los primeros años de la presente década).

Por último, para poder apreciar más fácilmente el comportamiento de estos coeficientes, en los últimos renglones del cuadro 9, se estiman las medianas de las relaciones porcentuales que se esperan entre los porcentajes de los PIB que se dedicarán a la educación superior en el año 2000, y los porcentajes destinados a esta finalidad en los años-base (esas relaciones se obtienen al dividir la columna “E” del cuadro 10 entre la columna “C”). Los resultados obtenidos son consistentes con la hipótesis subyacente: en efecto, los diversos factores por los que se multiplicarán los porcentajes de los PIB's dedicados al financiamiento de la educación superior,

⁹ En realidad, las proyecciones relativas al crecimiento de la demanda, al estar basadas en el comportamiento observado durante el periodo de recesión económica, implican, en varios casos, un crecimiento más lento que el de la población total de los países respectivos.

en los países representativos (o típicos) de cada uno de los grupos aquí considerados, son los siguientes: 2.23 para el grupo 1; 2.79 para el grupo 2; y 3.39 para el grupo 3.

Así pues, para evitar que se generen brechas entre el crecimiento de los y el de los gastos públicos en educación superior, los países de la Región tienen que elegir entre dos cursos de acción. Por un lado, tendrían que reducir los subsidios a otros niveles educativos (o, en todo caso, los recursos que dedican a otros conceptos del gasto social) —lo que, además de injusto, sería políticamente desaconsejable—; por otro lado, podrían introducir cambios en las políticas de financiamiento de la educación de este nivel. La discusión de esta opción es el objetivo que persiguen los siguientes capítulos de este estudio.

VI. ALTERNATIVAS DE FINANCIAMIENTO QUE SE PROPONEN MEJORAR LA EFICIENCIA Y LA EQUIDAD EN LA DISTRIBUCIÓN DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS A CORTO PLAZO

Las políticas en el campo del financiamiento de la educación pueden perseguir otros objetivos, además del de conseguir recursos complementarios para el desarrollo de esta actividad. Entre esos objetivos se encuentra, en primer lugar, procurar una mayor eficiencia y equidad en la distribución de las oportunidades educativas; y, en segundo, buscar una mayor equidad en la distribución del ingreso, a largo plazo. En este capítulo se analizarán las políticas que pueden producir efectos más inmediatos.

A. Disminución o supresión de los subsidios públicos a la educación superior

Ya ha sido demostrado que los subsidios gubernamentales —gracias a los cuales las instituciones de enseñanza superior pueden ofrecer una educación que en algunos casos resulta prácticamente

gratuita— generan efectos regresivos en la distribución del ingreso.¹⁰ Esto se debe, en primer lugar, a que los sectores sociales de menores ingresos no tienen un acceso equitativo a la educación superior; y, en segundo lugar, al importante peso que tienen los impuestos indirectos en los ingresos fiscales de los países poco desarrollados (impuestos que, por su propia naturaleza, recaen indiscriminadamente sobre todos los contribuyentes).

Por lo anterior, una de las políticas que han sido sugeridas para procurar una mayor eficiencia y equidad en el uso de los recursos, consiste en reducir (o aun suprimir) los subsidios públicos a la educación superior. Desde hace más de tres décadas, se inició la discusión —que aún no termina— acerca de la conveniencia de transferir a los estudiantes (o a sus familias) una mayor proporción de los costos de la educación superior que —por estar subsidiada por los respectivos gobiernos— les es ofrecida a precios que no reflejan el valor real de las erogaciones necesarias para obtenerla.

Quienes defienden esta medida aducen, entre otras cosas, que ella puede contribuir a un aprovechamiento más racional de los recursos educativos (de acuerdo con las predicciones de la teoría de los precios), y que también puede conducir hacia una distribución más equitativa de los fondos destinados por los gobiernos a la educación (ya que quienes reciben los beneficios de los subsidios a la educación superior no proceden, generalmente, de los sectores sociales mayoritarios). Además, apoyan su opinión en la duda de que estos subsidios puedan ser justificados por medio de otros efectos en el sistema económico (o externalidades), pues mencionan algunos estudios empíricos que, al estimar las tasas de rendimiento generadas por los subsidios a la educación superior —a través de incrementos en los impuestos sobre la renta de los egresados—, han llegado a la conclusión de que estos rendimien-

¹⁰ Ver, por ejemplo, José Angel Pescador, 1977.

tos no son claramente satisfactorios.¹¹ Es conveniente, sin embargo, hacer las siguientes consideraciones:

1. En relación con la equidad en la distribución de oportunidades

En el corto plazo, la supresión de los subsidios a la educación superior puede ser aconsejable desde un punto de vista meramente asignativo (pues con ella podría evitarse que se sigan canalizando más recursos públicos a los sectores sociales de ingresos medios y altos, que a los grupos de menores ingresos). Empero, esta medida resultaría contraproducente en el largo plazo, ya que —si todos los demás factores permanecen constantes— ella contribuiría a una mayor desigualdad en la distribución del ingreso, al favorecer las tendencias hacia la polarización socioacadémica que se ha venido generando entre las instituciones de educación superior. Este fenómeno, a largo plazo, causaría un mayor distanciamiento entre los ingresos de quienes egresen de las diversas instituciones que imparten esta enseñanza. Además, como es lógico, cualquier cambio en el financiamiento de la educación que tienda hacia una reducción de los subsidios, tendrá que afrontar y resolver las innumerables dificultades políticas que, por su propia naturaleza, dicho cambio ocasionaría sin duda alguna.¹²

Cabe, desde luego, la posibilidad de que los subsidios no sean suprimidos totalmente, sino que se repartan en proporción inversa a los recursos económicos de las familias de los estudiantes. Sin embargo, las dificultades técnicas y administrativas implicadas en una propuesta de este tipo, la hacen enormemente complicada.¹³

¹¹ Entre los autores que apoyan la reducción a los subsidios se encuentran Psacharopoulos y Woodhall (1987). Ellos citan algunas estimaciones de los rendimientos fiscales, generados por los subsidios a la educación, que fueron realizadas en Chile, Francia y Malasia por Mary J. Bowman, Benoit Millot y Ernesto Schiefelbein (los resultados correspondientes fueron publicados en 1984).

¹² La experiencia obtenida en México en relación con este asunto ha sido ampliamente analizada. Se ha llegado a la conclusión de que los intentos del gobierno con el objeto de reducir los subsidios a la educación superior han resultado inútiles (Cfr. Daniel Levy, 1979).

¹³ Un ejemplo de la complejidad de un mecanismo que tienda a distribuir los subsidios en forma inversa a los recursos familiares, puede encontrarse en C. Muñoz Izquierdo, 1966.

Además, en la práctica, ella sería equivalente al establecimiento de una sobretasa al impuesto progresivo sobre la renta familiar (con la salvedad de que dicha tasa sería proporcional al número de hijos inscritos en instituciones de educación superior). Por supuesto, la instrumentación de esta medida fiscal podría apoyarse en la infraestructura administrativa preexistente.

2. *En relación con los rendimientos fiscales de los subsidios a la educación superior*

Del hecho de que los subsidios destinados a la educación superior no estén generando las cantidades de ingresos fiscales (impuestos sobre la renta) que serían necesarias para recuperar dichos subsidios en el largo plazo, no se deduce *ipso facto* la conveniencia de suprimirlos. Es necesario considerar, desde luego, que no toda la educación superior que demanda está destinada a ser utilizada con fines productivos; toda vez que dicha educación también es necesaria para alcanzar otros objetivos de índole social, cultural y política. Además, es probable que entre los factores que expliquen las tasas relativamente bajas de rentabilidad fiscal de los subsidios, se encuentren:

- a) Las diferentes propensiones a participar en la fuerza de trabajo —y a concluir estudios superiores— que se han observado tradicionalmente entre las personas de diferente sexo;¹⁴
- b) una inadecuada planeación de la educación superior.

En relación con las tasas de perseverancia en la educación superior y de participación en la fuerza de trabajo, es necesario advertir que, en virtud de diversos cambios que ya se están observando en nuestras sociedades, es muy posible que las propensiones mencionadas tiendan a igualarse a través del tiempo. En efecto,

¹⁴ Al analizar los factores determinantes de la deserción escolar en el nivel superior, se ha encontrado que el género (masculino o femenino) de los estudiantes es la variable que tiene la mayor capacidad explicativa del fenómeno estudiado (Cfr. Felipe Martínez Rizo e Irma Carrillo Flores, 1988).

las mujeres (especialmente si son egresadas de la educación superior) participarán cada vez más en la fuerza de trabajo; lo que indudablemente elevará los rendimientos fiscales de los subsidios que se destinen a la educación de estas personas.

Por otra parte es posible que, en ciertos casos, la baja rentabilidad de los subsidios sea atribuible a que éstos hayan sido canalizados hacia actividades poco productivas (como pueden ser aquéllas en que los mercados de trabajo se encuentran saturados). Este problema es de naturaleza fundamentalmente técnica, por lo que puede ser evitado mediante una adecuada planeación de la educación superior. Por tanto, para lograr un aprovechamiento óptimo de los recursos públicos —de lo que dependerá la obtención de rendimientos fiscales que permitan recuperar los subsidios— no es indispensable recurrir al mecanismo de los precios.

B. Crédito educativo

Para evitar en lo posible que la reducción en los subsidios públicos a la educación superior acentúe las desigualdades en la distribución de las oportunidades educativas, han sido propuestos otros mecanismos —además de la diferenciación de los derechos de matrícula, que puede ser una de las modalidades que se elijan al decidir disminuir los subsidios a la educación superior.

La propuesta que ha recibido mayor atención (tanto de los economistas como de quienes toman decisiones) consiste en establecer un sistema crediticio que permita garantizar, a los estudiantes de escasos recursos, el acceso a las instituciones educativas cuyos subsidios hayan sido reducidos o suprimidos. Los créditos correspondientes, de acuerdo con quienes sugieren esta medida, podrían ser recuperados a través de los ingresos adicionales que obtengan los estudiantes —a partir del momento en que éstos se incorporen a la población económicamente activa.¹⁵

¹⁵ Aunque la idea de otorgar préstamos para la educación tiene otros antecedentes, cabe citar a M. Friedman, 1955, quien propuso este mecanismo como una alternativa global al financiamiento público de la educación superior.

En la Región latinoamericana y del Caribe, la sugerencia de facilitar el acceso a la educación superior a través de estos mecanismos ha sido favorablemente acogida desde hace varios años. Esto lo demuestra, entre otras cosas, el que desde 1950 haya sido fundado con estos fines, en Colombia, el ICETEX (Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior); y el que, en 1966, se haya celebrado en Lima (bajo los auspicios del Instituto Peruano de Fomento Educativo) el Primer Seminario Latinoamericano de Fomento y Crédito Educativo. En la actualidad, esta idea está ampliamente difundida, como se puede observar en la “Reseña de las Instituciones de Crédito Educativo en América Latina” que fue presentada ante un seminario organizado en 1976 por el Banco Interamericano de Desarrollo.¹⁶

Por lo anterior, la literatura sobre el tema es abundante, lo que dificulta la elaboración de un análisis somero de la misma. Ante este panorama es conveniente señalar en forma sintética que, si bien existen elementos que pueden apoyar la conveniencia de recurrir en ciertos casos —y bajo determinadas condiciones— a estos mecanismos, también es necesario tomar en cuenta dos importantes advertencias que se han hecho, a partir de sendas investigaciones empíricas realizadas al respecto:

- El crédito educativo no asegura necesariamente una equitativa distribución de las oportunidades educativas.
- El costo financiero de los créditos puede resultar excesivamente oneroso.

En relación con la primera advertencia, es necesario considerar que, mientras el crédito educativo sea implantado en sistemas en los que coexistan instituciones educativas fuertemente subsidiadas por el gobierno, con otras cuyo financiamiento dependa de las cuotas pagadas por los estudiantes, existirá la posibilidad de que los préstamos sean canalizados hacia el pago de colegiaturas en

¹⁶ Cfr. A. Franco Arbeláez, 1978, pp. 396 y ss.

instituciones privadas.¹⁷ De esta manera, los recursos crediticios, en lugar de contribuir a una distribución más equitativa de la educación, pueden favorecer la polarización socioacadémica de las instituciones; lo que, a su vez, tenderá a conservar las desigualdades en la distribución del ingreso.

Por lo que hace al costo financiero de los créditos, se han hecho estimaciones de las que se desprende que el establecimiento de un mecanismo de este tipo debe hacerse en forma sumamente cautelosa. Así por ejemplo, el capital necesario para ofrecer crédito a la milésima parte de la población de un país (un estudiante por cada mil habitantes) puede ser equivalente al 2% del correspondiente PIB; y la recuperabilidad de los créditos puede ser menor al 50% de los créditos otorgados.¹⁸ Así pues, un mecanismo de este tipo puede resultar al menos tan costoso como el de subsidiar la educación. Además, su administración puede requerir recursos adicionales a los que actualmente se dedican a la educación superior.

C. Mecanismos de financiamiento compartido

Existe, por último, la propuesta presentada por un expresidente del Banco Interamericano de Desarrollo (cuando todavía estaba al frente de esa institución), ante un seminario que organizó el mismo Banco para analizar los problemas financieros de la educación en América Latina. Dicha propuesta consiste en crear en los países de la Región ciertas instituciones que permitan captar y canalizar a la educación superior, recursos procedentes de diversas fuentes.¹⁹ Estas instituciones serían semejantes a algunas que ya han sido establecidas para financiar y administrar la seguridad social. Los recursos de éstas son aportados por diversas fuentes: el gobierno, los obreros y los empleadores. Ellas, a su vez, ofrecen servicios a todos los trabajadores de las empresas que les aportan recursos.

¹⁷ Cfr. Jean Pierre Jallade, 1977.

¹⁸ Cfr. José Domínguez Urosa, 1978.

¹⁹ Cfr. Antonio Ortiz Mena, 1976.

La propuesta mencionada contempla, por una parte, la posibilidad de reducir el crecimiento de los subsidios directos a las instituciones de educación superior; y, por otra, incluye la posibilidad de ser combinada con mecanismos crediticios. Por tanto, le son aplicables las observaciones hechas en los dos incisos anteriores de este mismo capítulo. Además, ella sólo podría beneficiar, en todo caso, a la población incorporada de alguna manera al empleo formal. Difícilmente podría abarcar, por tanto, a los grupos sociales que no estén incorporados en forma estable a alguna empresa integrante de los sectores organizados del sistema productivo.

VII. ALTERNATIVAS DE FINANCIAMIENTO QUE SE PROPONEN MEJORAR LA EQUIDAD EN LA DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO A LARGO PLAZO

En este capítulo se discutirán, por último, algunas alternativas orientadas hacia el logro de una mayor equidad en la distribución del ingreso. Estos objetivos sólo pueden ser alcanzados a través de estrategias que conjuguen un conjunto de políticas que, en forma sistémica, se apoyen entre sí. Estas son de naturaleza educativa, social y financiera, como se podrá apreciar en seguida.

A. Políticas educativas

Estas políticas son necesarias para impedir que las oportunidades de recibir la educación se correlacionen en forma directa con los estratos socioeconómicos a que pertenezcan los alumnos admitidos. Si no se evita esta correlación, el desarrollo de la educación superior contribuye a perpetuar intergeneracionalmente las desigualdades sociales existentes en un periodo determinado. La correlación mencionada no puede evitarse, sin embargo, a corto plazo. Por tanto, es necesario ir estableciendo metas progresivas; lo que a su vez exige diseñar, instrumentar y evaluar diversos programas.

En términos generales, estos programas deberían ser desarrollados en la enseñanza media. Sin embargo, en una primera etapa (es decir, durante los años en que sigan ingresando a la educación superior los alumnos que no fueron beneficiados por estos progra-

mas), ellos también tienen que ser instrumentados en la enseñanza superior.

Desde la perspectiva de la morfología del sistema educativo, tales programas serían comparables a los “truncos comunes” o a los tramos dedicados a los “estudios generales” actualmente existentes en algunas instituciones. Sin embargo, se distinguirían en cuanto a la naturaleza de sus funciones. En efecto, los estudios que actualmente se realizan (en algunas instituciones) durante los primeros años de la enseñanza superior, no cumplen eficazmente sus funciones propedéuticas, sino que más bien contribuyen, de hecho, a eliminar a los alumnos que no han llegado suficientemente preparados a este nivel educativo. En cambio, los programas que se deben desarrollar en el futuro, se propondrían desarrollar equilibradamente todas las características y habilidades necesarias para un adecuado desempeño en la enseñanza superior. Por tanto, tales programas contribuirán, entre otras cosas:

- Al desarrollo de las estructuras cognitivas asociadas con el razonamiento formal (abstracción, análisis, síntesis, etcétera);
- al desarrollo de actitudes favorables a solucionar los urgentes problemas nacionales (lo que necesariamente implica la preocupación por la independencia del país y el deseo de incrementar su propia cultura);
- al desarrollo de los rasgos de la personalidad indispensables para el progreso académico (autoaceptación, adecuada autovaloración, confianza en las propias capacidades, equilibrio emocional, capacidad para diferir la satisfacción de algunas necesidades); y
- a la adquisición de los hábitos que permiten aprovechar estas actitudes y características (esfuerzo, tenacidad, perseverancia, etcétera).

Desde luego, estos programas tendrían un carácter transitorio; ya que, a mediano plazo, la enseñanza media irá siendo capaz de cumplir estos objetivos en forma generalizada. Para esto, sin embargo, será necesario reformar dicha enseñanza, mediante la instrumentación de medidas que aseguren:

- el diseño e implantación de nuevos programas de formación de profesores;
- la modificación de los criterios de contratación y promoción de los docentes;
- el diseño de los planes y programas de estudio; y
- diversas medidas encaminadas a apoyar el aprendizaje (especialmente el de los jóvenes pertenecientes a los sectores mayoritarios de la sociedad). Entre estas últimas, serán prioritarias las medidas que se relacionen con la producción de materiales didácticos (particularmente los que promuevan y faciliten el autodidactismo y el desarrollo de las habilidades arriba mencionadas), así como las que impulsen el funcionamiento de círculos de estudio dedicados a facilitar el avance académico de los alumnos pertenecientes a los sectores sociales mencionados.

B. Políticas sociales

En segundo lugar, las acciones necesarias para asegurar la eficiencia y equidad a largo plazo, se deben referir al ámbito social. El objetivo fundamental de las mismas debe consistir en ayudar a los estudiantes de escasos recursos a soportar los costos de oportunidad implícitos en la adquisición de la educación superior. La experiencia que han obtenido las instituciones educativas de la Región en este campo son muy amplias. Es necesario, por tanto, que en cada país dichas experiencias sean objetivamente evaluadas, para asegurar la eficacia de las acciones que se emprendan en el futuro.

C. Políticas financieras

Si a las previsiones de los capítulos anteriores se agregan las sugerencias esbozadas en éste, se llega necesariamente a la conclusión de que —mientras no se alteren en forma sustancial las condiciones externas que limitan la capacidad de los gobiernos para financiar el desarrollo de la educación superior— quienes diseñan las políticas de financiamiento de esta educación se

enfrentarán muy pronto a un grave dilema. Quienes toman decisiones deberán elegir entre:

- a) restringir el gasto en educación superior para adecuarlo a los niveles de recursos que en las circunstancias aquí previstas estarán disponibles —lo que supondría, muy probablemente, reducir los niveles de atención de la demanda, especialmente en los países que soportan mayores coeficientes de endeudamiento externo—; o bien,
- b) instrumentar nuevas políticas de naturaleza financiera.

Si quienes toman decisiones en este campo eligen la segunda opción, podrán recurrir desde luego a algunos de los mecanismos que hasta ahora han sido utilizados convencionalmente, para generar recursos específicamente destinados a la educación superior. Ello permitirá generar, en efecto, ciertos montos de recursos marginales para el financiamiento de esta educación.

En forma concomitante, será necesario instrumentar ciertas políticas sociales —tales como las que implican algunas formas de ayuda estudiantil— mediante el uso cauteloso y limitado del crédito educativo (siempre que se pueda evitar que los recursos crediticios sean canalizados hacia el pago de derechos de matrícula).

Sin embargo, es muy probable que, a la luz de la magnitud de los problemas detectados en el capítulo IV, estas medidas resulten insuficientes para permitir el financiamiento de las políticas deseables —sobre todo si se toman en cuenta las restricciones de las alternativas convencionales de financiamiento. Por tanto, es necesario discutir otras opciones fiscales para contribuir a identificar alternativas que permitan instrumentar las políticas propuestas.

1. Impuesto sobre la renta de los egresados de la educación superior

La medida que a simple vista parecería más adecuada para satisfacer el criterio asignativo (es decir, el de que los recursos de las instituciones de educación superior sean aportados mayoritariamente por quienes reciben esta educación), al mismo tiempo que se satisface el criterio distributivo —al evitar que la equitativa

asignación de recursos provoque una mayor concentración del ingreso—, consiste en fijar sobretasas al impuesto sobre la renta que graven los ingresos percibidos por los egresados de la educación superior, durante determinados periodos (la vigencia de las tasas para cada individuo dependerá, naturalmente, de los plazos que sean necesarios para recuperar los gastos correspondientes a la educación superior que ellos hayan recibido). Esta medida podría apoyarse, evidentemente, en la teoría del capital humano —la cual, como es sabido, propone la existencia de una relación causal entre las diferencias observadas en los ingresos personales generados a través de la vida activa de los individuos, y los años de escolaridad que fueron cursados por los mismos.

Con todo, es necesario hacer algunas observaciones. En primer lugar, se debe considerar que las sobretasas descritas supondrían que los egresados de la educación superior son los únicos beneficiarios de la misma (ese supuesto es insostenible pues, como es sabido, la educación produce diferentes efectos indirectos (o “externalidades” económicas). En segundo lugar, dichas tasas sólo gravarían los ingresos de aquellos egresados que se incorporen efectivamente a la población económicamente activa y, además, recaerían con mayor peso sobre los ingresos de quienes, por las ocupaciones que desempeñen, sean “causantes cautivos” (es decir, que se encuentren en condiciones en las que resulte fácil, para los administradores fiscales, captar estos impuestos).

Por lo anterior, una medida como ésta debería ser introducida en forma conjunta con otras más, que aseguren una distribución más justa de las cargas fiscales necesarias para financiar la educación. Al mismo tiempo, se deberá considerar la conveniencia de que el importe de los recursos generados a través de la misma sea, en todo caso, inferior al valor actual de los costos de la educación que se intente recuperar; lo que parece necesario si se toma en cuenta la existencia de las externalidades arriba mencionadas. Por último, es importante considerar que esta alternativa sólo será exitosa si la educación superior es adecuadamente planeada, diseñada e impartida, pues sólo así se podrán evitar los problemas (de insuficiente generación de ingresos) que han sido detectados a través de varias investigaciones.

2. Impuesto sobre la renta de las empresas

A simple vista, la captación fiscal de algunas externalidades generadas por la educación superior, podría ser intentada a través de sobretasas al impuesto sobre la renta de las empresas a las que presten sus servicios los egresados de esta educación (cabe señalar que esta medida podría ser preferible a la de crear impuestos sobre las nóminas, pues éstos son fácilmente trasladados a los salarios o —cuando la elasticidad de la demanda lo permite— a los precios de los bienes y servicios producidos por las respectivas empresas). Sin embargo, es evidente que esta medida debería ser introducida con suma cautela, pues puede contribuir a desalentar la demanda laboral para los egresados de la educación. Existe, desde luego, la posibilidad de disminuir —o aumentar— las sobretasas correspondientes a determinados tipos de educación. Pero si se recurre a esta opción, la medida mencionada podría dejar de surtir los efectos fiscales que en principio se esperaban de la misma.

VIII. CONCLUSIONES

Al iniciar el capítulo anterior se decía que, si se desea que las políticas instrumentadas en el campo del financiamiento de la educación superior formen parte de una estrategia encaminada a aprovechar más eficientemente los recursos y a lograr una distribución más justa del ingreso, es necesario conjugar diversos tipos de medidas.

La implantación de estas medidas exigirá canalizar hacia la educación superior cantidades de recursos financieros que excederán a las que se estimaron a partir del análisis de las tendencias observadas durante los primeros años de la presente década.

Se hizo notar que las instituciones educativas, al recurrir a algunos mecanismos convencionales de financiamiento, podrán obtener determinados recursos marginales; pero éstos resultarían insuficientes para satisfacer los requerimientos que aquí fueron identificados.

Por otra parte, las instituciones públicas de educación superior sólo deberán optar por complementar sus recursos a través de

mecanismos que transfieran a los alumnos determinadas proporciones de los costos de la educación que les ofrecen, si les es posible realizar esfuerzos complementarios en tres campos distintos. En primer lugar, deberán tomar todas las medidas necesarias para impartir educación de primera calidad (para poder competir adecuadamente entre ellas mismas). En segundo lugar, establecerán mecanismos de concertación con las demás instituciones que reciben subsidios del gobierno, para fijar y observar criterios que aseguren la equidad en los pagos que deban hacer los alumnos. Y en tercer lugar, deberán instrumentar otras políticas sociales —incluyendo las becas de mantenimiento para los estudiantes de menores recursos— con el fin de procurar una justa distribución de las oportunidades de acceder a la educación de este nivel.

Por último, se señaló la posibilidad de recurrir a la vía fiscal (especialmente al impuesto sobre la renta de los egresados de la educación) para obtener los recursos necesarios para hacer frente a los problemas señalados. Esto exigiría instrumentar al mismo tiempo otras medidas complementarias, para evitar los efectos regresivos que las opciones de este tipo podrían generar.

De lo anterior se deduce que, muy probablemente, la estrategia financiera más adecuada para hacer frente a los requerimientos mencionados, consista en diseñar e instrumentar reformas fiscales integrales (basadas en la adecuada administración de los impuestos directos); ya que éstas, por una parte, son necesarias para generar los recursos que permitan financiar el desarrollo de la educación —en todos sus niveles— y, por otra, pueden contribuir a reducir las persistentes desigualdades en la distribución social de los ingresos (tanto en el corto como en el largo plazos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRODERSOHN, Mario y Esther Sanjurjo (editores). *Financiamiento de la Educación en América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

DOMÍNGUEZ Urosa, José. “Préstamos para estudiar: un análisis de sus usos y limitaciones a efecto de políticas”, en Brodersohn, M. y E. Sanjurjo, *op. cit.*, 1978.

FRANCO Arbeláez, Augusto. "Objetivos y administración del crédito educativo en América Latina", en Brodersohn, M. y E. Sanjurjo, *op. cit.*, 1978.

FRIEDMAN, Milton. "The role of government in education", en R. A. Solo, 1955.

LEVY, Daniel. "Pugna política sobre quién paga la educación superior en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 2, México, CEE, 1979.

MARTÍNEZ Rizo, Felipe e Irma Carrillo Flores. *Las causas de la deserción en la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, Aguascalientes, UAA, Serie Investigación Educativa, Reporte No. 12 (Mimeo), 1988.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. *La inversión en el sistema educativo nacional hasta 1970 y sus fuentes de financiamiento*, México, CEE, 1966.

ORTIZ Mena, Antonio. "Palabras del licenciado Antonio Ortiz Mena, Presidente del BID en la inauguración del Seminario", en Brodersohn, M. y E. Sanjurjo, *op. cit.*, 1978.

PESCADOR, José Ángel. "El efecto redistributivo del gasto en educación superior: una estimación preliminar", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VII, No. 3, México, CEE, 1977.

PSACHAROPOULOS, George y Maureen Woodhall. *Educación para el desarrollo: un análisis de opciones de inversión*, Madrid, Editorial Tecnos, 1987.

SOLO, R.A. (editor). *Economics and the Public Interest*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1955.

VILLARREAL, René. *La contrarrevolución monetarista*, México, Ediciones Océano, 1989.

ANEXO ESTADÍSTICO

CUADRO 1
Producto interno per cápita 1980-1986 Países agrupados según
sus coeficientes de endeudamiento externo

<i>Países</i>	<i>Grupos</i>	<i>PIB per cápita 1980 (dolls. corrientes)</i>	<i>PIB per cápita 1986 (dolls. corrientes)</i>	<i>Tasa de crecimiento PIB 1980-1986</i>
Brasil	1	2 486	2 525	0.6019
Colombia	1	1 277	1 330	0.8547
Guatemala	1	1 613	1 282	-3.3587
Haití	1	387	342	-3.3170
Paraguay	1	1 964	1 829	-0.7397
Bolivia	2	1 268	926	-4.6159
Ecuador	2	1 416	1 326	-0.7408
El Salvador	2	1 032	892	-2.0645
Honduras	2	873	780	-1.4916
México	2	2 734	2 407	-1.8544
Panamá	2	2 434	2 513	0.5338
Perú	2	1 374	1 250	-1.4809
Uruguay	2	3 085	2 738	-1.9691
Argentina	3	2 752	2 361	-0.9715
Chile	3	2 463	2 306	-0.8189
Costa Rica	3	2 149	1 971	-1.4307
Nicaragua	3	1 025	862	-2.3607
Venezuela	3	3 408	2 762	-2.9826
Media grupo 1		1 545.4	1 461.6	-1.19174
Media grupo 2		1 777	1 604	-1.71043
Media grupo 3		2 359.4	2 052.4	-1.71288

CUADRO 2
Evolución de las tasas de escolaridad para la población de 20 a 24 años Países agrupados según sus coeficientes de endeudamiento externo

<i>Países</i>	<i>Grupos</i>	<i>Tasa de escolaridad 20 a 24 1982</i>	<i>Tasa de escolaridad 20 a 24 1985</i>	<i>T.M.C. escolaridad 1982-1985</i>
Brasil	1	11.9	11.0	-2.6
Colombia	1	12.2	13.0	2.1
Guatemala	1	7.4	8.0	2.6
Haití	1	0.7	1.0	12.6
Paraguay	1	9.2	10.0	2.8
Bolivia	2	11.1	20.0	21.7
Ecuador	2	34.6	33.0	-1.6
El Salvador	2	5.7	14.0	34.9
Honduras	2	9.7	10.0	1.0
México	2	14.9	16.0	2.4
Panamá	2	22.3	26.0	5.3
Perú	2	23.4	24.0	0.8
Uruguay	2	20.5	32.0	16.0
Argentina				12.5
Chile	3	25.3	36.0	15.4
Costa Rica	3	10.4	16.0	-1.5
Nicaragua	3	24.1	23.0	-7.7
Venezuela	3	12.7	10.0	4.6
	3	22.7	26.0	
Media grupo 1		8.28	8.60	3.53
Media grupo 2		17.78	21.88	10.07
Media grupo 3		19.04	22.20	4.67

CUADRO 3
Variables que reflejan los efectos generados por las restricciones económicas en el financiamiento de la educación superior El caso de México: 1981-1985¹

<i>Concepto</i>	<i>Enseñanza normal</i>	<i>Enseñanza tecnológica</i>	<i>Enseñanza universitaria</i>	<i>Total general</i>
Matrícula 1978	9 251	115 968	481 300	606 519
Matrícula 1981	17 835	120 152	625 500	763 487
Matrícula 1982	14 546	128 603	658 700	801 849
Matrícula 1985	16 607	151 935	751 500	920 042
Crecimiento 1978-1981	92.8%	3.6%	30.0%	25.9%
Crecimiento 1982-1985	14.2%	18.1%	14.1%	14.7%
Subsidio 1978 ²	1 543	3 266	8 501	13 310
Subsidio 1981 ³	1 919	5 125	11 894	18 938
Subsidio 1985	1 073	3 499	7 712	12 284
Relación 1985/1981	55.9%	68.3%	64.8%	64.9%
Subsidio/alumno 1978	166 793 ⁴	28 163	17 163	21 945
Subsidio/alumno 1981	107 597	42 654	19 015	24 805
Subsidio/alumno 1985	64 611	23 036	10 262	13 352
Relación 1985/1981	60.0%	54.0%	54.0%	54.0%

¹ Elaboración propia con base en datos publicados en el VI Informe de Gobierno del Presidente Miguel de la Madrid (septiembre, 1988). Los ajustes por inflación se basan en los índices de precios al consumidor publicados por el Banco de México.

² Millones de pesos.

³ Todas las cifras relacionadas con los subsidios están expresadas a precios de 1978.

⁴ Pesos de 1978.

CUADRO 4
Variables que reflejan los efectos generados por las restricciones económicas en el financiamiento de la educación superior
Situación de dos instituciones universitarias¹

<i>Concepto</i>	<i>Universidad 1</i>	<i>Universidad 2</i>
Matrícula 1978	147 101	16 012
Matrícula 1981	142 844	28 379
Matrícula 1982	149 800	28 202
Matrícula 1985	162 046	36 454
Crecimiento 1978-1981	-2.9%	77.2%
Crecimiento 1982-1985	8.1%	29.3%
Subsidio 1981 ²	7 603	1 145
Subsidio 1985	5 100	786
Subsidio 1985/1981	67.0%	68.6%
Subsidio/alumno 1981 ³	53 226	40 346
Subsidio/alumno 1985	31 473	21 561
Relación 1985/1981	59.1%	53.4%

¹ Elaboración propia basada en datos publicados en el IV Informe de Gobierno del presidente Miguel de la Madrid (septiembre, 1988). Los ajustes por inflación se basan en los índices de precios al consumidor publicados por el Banco de México.

² Los subsidios están expresados en millones de pesos a precios de 1978.

³ Pesos de 1978.

CUADRO 5
América Latina: proyección de la matrícula en educación superior 1985-2000
Países agrupados según coeficientes deuda externa/PIB

	<i>Número de estudiantes por 100 000 habitantes</i>			<i>T.M.C. Mat. x 100 000 habitantes</i>	<i>Población 2000 (miles)</i>	<i>Matrícula 2000 (miles)</i>
	<i>1980</i>	<i>1985</i>	<i>2000</i>			
<i>Grupo 1</i>						
Guatemala	736	579	282	-4.67	12 222	34.5
Paraguay	850	946	1 233	1.78	5 405	66.6
Haití	80	99	922	-0.5	9 860	9.1
Colombia	1 053	1 399	452	3.81	37 999	931.6
Brasil	1 162	1 136	1 107	-0.17	179 487	1 986.1
<i>Grupo 2</i>						
El Salvador	847	1 232	2 986	6.08	8 708	260
Bolivia	1 436	1 384	1 220	-0.84	9 724	118.62
México	1 294	1 500	2 200	2.59	109 180	402.3
Perú	1 771	2 011	2 532	1.55	27 952	707.7
Ecuador	3 252	3 035	2 857	-0.4	13 939	398.2
Uruguay	1 248	2 279	6 334	7.05	3 364	213.1
Panamá	2 063	2 142	2 235	0.28	2 893	64.7
Honduras	700	797	777	-0.17	6 978	54.2

CUADRO 5
(continuación)

	<i>Número de estudiantes por 100 000 habitantes</i>			<i>T.M.C. Mat. x 100 000 habitantes</i>	<i>Población 2000 (miles)</i>	<i>Matrícula 2000 (miles)</i>
	<i>1980</i>	<i>1985</i>	<i>2000</i>			
<i>Grupo 3</i>						
Argentina	1 741	2 410	6 634	6.98	37 197	2 467.7
Chile	1 308	1 661	3 880	5.82	14 792	574
Venezuela	2 044	2 239	2 644	1.11	24 715	635.5
Costa Rica	2 440	2 337	1 767	-1.85	3 596	63.5
Nicaragua	1 273	947	408	-5.46	5 261	21.5
Media grupo 1						
Media grupo 2	776	832	1 033	0.1	48 995	605.6
Media grupo 3	1 576	1 798	2 643	2.0	22 842	527.4
	1 761	1 919	3 067	1.3	17 112	752.4

CUADRO 6
América Latina, Gastos públicos ordinarios de educación distribución
por grados de enseñanza (Millones de dólares de 1970)

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Preprimaria</i>	<i>1er. grado</i>	<i>2do. grado</i>	<i>3er. grado</i>	<i>Otros tipos</i>	<i>Sin distribución</i>
Argentina	1975	0.0	198.7	224.5	222.3	0.0	90.5
	1984	0.0	217.2	157.8	110.6	4.0	86.4
Bolivia	1975	1.0	29.6	3.6	7.4	1.1	6.4
	1980	0.0	46.5	9.0	13.5	2.3	7.7
Brasil	1976	0.0	1 310.7	314.7	658.2	60.6	542.8
	1983	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colombia	1980	0.9	199.8	121.5	108.5	19.4	0.5
	1984	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Costa Rica	1975	0.0	35.3	21.3	23.2	1.0	14.3
	1983	0.0	25.0	17.8	24.3	0.8	26.2
Chile	1975	0.0	121.8	47.1	87.9	14.3	78.2
	1981	12.0	248.4	84.6	182.9	0.0	17.5
Salvador	1975	0.0	36.2	4.2	14.9	0.8	6.9
	1981	0.0	36.8	3.7	9.6	1.2	9.9

CUADRO 6
(Continuación)

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Preprimaria</i>	<i>1er. grado</i>	<i>2do. grado</i>	<i>3er. grado</i>	<i>Otros tipos</i>	<i>Sin distribución</i>
Guatemala	1976	1.2	25.1	7.6	9.8	1.6	3.7
	1982	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Haití	1975	0.0	3.2	0.9	0.6	0.0	0.4
	1983	0.0	7.0	1.7	1.0	0.6	0.6
México	1975	42.7	795.86	576.9	233.7	14.8	191.1
	1983	87.6	58.2	335.5	615.5	134.6	307.7
Nicaragua	1975	0.0	15.4	6.3	4.6	1.7	0.0
	1984	1.1	18.3	8.4	10.6	5.0	14.7
Panamá	1975	0.0	15.4	6.3	4.6	1.7	0.0
	1984	1.1	18.3	8.4	10.6	5.0	14.7
Perú	1975	7.6	155.1	79.2	0.0	16.8	122.3
	1984	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Dominicana	1976	0.0	19.1	10.4	10.0	1.9	9.5
	1983	0.0	34.8	15.9	17.8	8.1	3.5
Uruguay	1980	0.0	38.2	26.2	12.7	1.8	0.0
		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Venezuela	1975	52.5	250.7	88.9	378.7	42.7	74.7
	1983	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

CUADRO 7
América Latina. Estimación del gasto por alumno en cada nivel educativo

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Gasto educativo</i> <i>(millones de dólares)</i>			<i>Alumnos Matriculados</i> <i>(miles)</i>			<i>Gasto por alumno</i> <i>(dólares)</i>			
		<i>Total</i>	<i>1er. nivel</i>	<i>2o. nivel</i>	<i>3er. nivel</i>	<i>1er. nivel</i>	<i>2o. nivel</i>	<i>3er. nivel</i>	<i>1er. nivel</i>	<i>2o. nivel</i>	<i>3er. nivel</i>
Argentina	1975	736	198.7	224.5	222.3	3 802.3	1 247.7	572	52.3	179.9	388.6
	1984	576	217.2	157.8	110.6	4 430.5	1 635.6	677.5	49.0	96.5	163.2
Bolivia	1975	49	29.6	3.6	7.4	879.8	130	49.8	33.6	27.5	147.6
	1980	79	46.5	9.0	13.5	863.9	170.7	60.9	53.9	52.8	221.8
Brasil	1976	2 887	1 310.7	314.7	658.2	19 549.2	1 935.9	1 089.8	67.0	162.6	604.0
Colombia	1980	450	199.8	121.5	108.5	4 168.2	1 811	271.6	47.9	67.1	399.3
Costa Rica	1975	95	35.3	21.3	23.2	361.3	134.8	33.2	97.8	157.9	698.2
	1983	94	25.0	17.8	24.3	343.8	122.9	58.9	72.7	144.7	411.7
Chile	1975	349	121.8	47.1	87.9	2 298.9	448.9	149.6	53.0	105.0	587.9
	1981	546	248.4	84.6	182.2	2 139.3	640.6	121.1	116.1	132.1	1 510.4
Salvador	1975	63	36.2	4.2	14.9	640.3	128.6	26.9	56.6	32.3	555.1
	1981	61	36.8	3.7	9.6	709.5	64.7	14.2	51.8	56.6	674.4
Guatemala	1976	49	25.1	7.6	9.8	627.1	122.3	27.6	40.1	62.1	353.3
Haití	1975	5	3.2	0.9	0.6	451.1	52.4	2.4	7.0	16.7	237.5
	1983	11	7.0	1.7	1.0	783.0	137.5	6.2	8.9	12.6	166.8

CUADRO 7
(continuación)

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Gasto educativo</i> <i>(millones de dólares)</i>				<i>Alumnos Matriculados</i> <i>(miles)</i>			<i>Gasto por alumno</i> <i>(dólares)</i>		
		<i>Total</i>	<i>1er. nivel</i>	<i>2o. nivel</i>	<i>3er. nivel</i>	<i>1er. nivel</i>	<i>2o. nivel</i>	<i>3er. nivel</i>	<i>1er. nivel</i>	<i>2o. nivel</i>	<i>3er. nivel</i>
México	1975	1 855	795.8	576.9	233.7	11 395.2	2 827.4	562.01	69.8	204.0	415.9
	1983	2 137	658.2	335.5	615.5	15 376.1	6 064.2	121.2	42.8	55.3	548.9
Nicaragua	1975	28	15.4	6.3	4.6	350.5	80.2	9.0	44.0	78.2	513.3
	1984	58	18.3	8.4	10.6	534.3	161.7	31.7	34.2	51.7	334.8
Panamá	1975	100	39.1	23.5	12.6	342	125.7	26.2	114.3	187.0	480.9
	1984	114	45.4	29.0	22.1	339.1	181.7	51.8	133.8	159.4	426.9
Perú	1975	381	155.1	79.2	0.0	2 840.6	813.4		54.6	97.4	
Dominicana	1976	51	19.1	10.4	10.0	903.41	206.9	28.6	21.2	50.3	349.5
	1983	80	34.8	15.9	17.8	121.6	379.9		31.0	41.9	
Uruguay	1980	79	38.2	26.2	12.7	327	176.9	36.4	116.9	148.3	349.4
Venezuela	1975	687	151.8	126.4	254.2	2 108.4	569.1	222.5	72.0	222.1	1 147.6
	1983	889	250.7	88.9	378.7	2 671.3	993.2	379.2	93.8	89.5	998.7

CUADRO 8
Bases para la proyección del gasto en educación superior

<i>País</i>	<i>Grupo</i>	<i>Año de referencia</i>	<i>Gasto por alumno</i>	<i>% precios corrientes año de referencia</i>	<i>Precios corrientes año 2000</i>	<i>% precios corrientes año 2000</i>
Brasil	1	1976	604	73.1	556.88	108.4
Colombia	1	1980	399.3	48.1	637.09	62.67
Guatemala	1	1976	353.3	64.5	168.06	210.2
Haití	1	1983	166.8	129.3	50.6	329.5
Argentina	3	1984	163.2	13.4	820.11	19.89
Dominicana	–	1976	349.5	66.8		
El Salvador	2	1981	674.4	179.4	160.11	421.2
México	2	1983	548.9	42.5	685.18	80.11
Panamá	2	1984	426.9	37.3	884.38	48.27
Uruguay	2	1980	349.4	24.7	934.63	37.38
Bolivia	2	1980	221.8	58.2	113.47	195.4
Chile	3	1981	1 510.4	159.7	764.67	197.5
Costa Rica	3	1983	411.7	48.2	467.46	88.07
Venezuela	3	1983	998.7	90	497.32	200.8
Media grupo 1			380.9	78.8	353.2	177.7
Media grupo 2			444.3	68.4	555.6	156.5
Media grupo 3			771.0	77.8	637.4	126.6

CUADRO 9
Proyección del gasto en educación superior
Año 2000

<i>País</i>	<i>Grupo</i>	<i>PIB (Año de referencia)</i>	<i>PIB (Año 2000)</i>	<i>Gasto en educación superior (Año de referencia)</i>	<i>% PIB (Año de referencia)</i>	<i>Gasto en educación superior (Año 2000)</i>	<i>% PIB (Año 2000)</i>	<i>Relación E¹ C</i>
Brasil	1	91 700	99 953	658.2	0.72	1 199.6	1.20	1.66666
Colombia	1	21 424	24 209.12	108.5	0.51	372.0	1.53	3
Guatemala	1	3 313	2 054.06	9.8	0.30	12.2	0.59	1.96666
Haití	1	805	499.1	1.0	0.12	1.5	0.30	2.5
Argentina	3	35 064	30 505.68	110.6	0.32	402.8	1.32	4.12500
Dominicana	—	2 808	0	10.0	0.36	49.4		1.43332
El Salvador	2	1 859	1 394.25	9.6	0.52	175.3	12.5	24.0384
México	2	97 154	74 808.58	615.5	0.63	1 318.7	1.76	2.79365
Panamá	2	2 369	2 558.52	22.1	0.93	27.6	1.07	1.15053
Uruguay	2	4 137	3 144.12	12.7	0.31	74.5	2.36	7.61290
Bolivia	2	2 122	1 103.44	13.5	0.64	26.3	2.38	3.71875
Chile	3	12 709	11 311.01	182.9	1.44	867.0	7.66	5.31944
Costa Rica	3	2 050	1 681	24.3	1.19	26.2	1.55	1.30252
Venezuela	3	18 910	12 291.5	378.7	2.00	652.6	5.30	2.65

¹ Se refiere a las columnas del cuadro 10.

CUADRO 10
Proyección del gasto en educación superior y de su relación con el PIB para el año 2000

<i>Países</i> (A)	<i>Grupos</i>	<i>Gastos en educación superior</i> <i>año de referencia</i> (B)	<i>Gasto en educación superior</i> <i>% del PIB</i> <i>año de referencia</i> (C)	<i>Gasto en educación superior</i> <i>año 2000</i> (D)	<i>Gasto en educación superior</i> <i>% del PIB</i> <i>año 2000</i> (E)	<i>T.M.C.</i> <i>Matrícula del año de referencia</i> <i>al año 2000</i> (F)
Brasil	1	658.20	0.72	1 199.60	1.20	2.41
Colombia	1	108.50	0.51	372.00	1.53	6.38
Guatemala	1	9.80	0.30	12.20	0.59	1.47
Haití	1	1.00	0.12	1.50	0.30	2.16
Bolivia	2	13.50	0.64	26.30	2.38	1.44
El Salvador	2	9.60	0.52	175.30	12.5	10.26
México	2	615.50	0.63	1 318.70	1.76	4.87
Panamá	2	22.10	0.93	27.60	1.07	2.31
Uruguay	2	12.70	0.31	74.50	2.36	9.27
Argentina	3	110.60	0.32	402.80	1.32	8.41
Chile	3	182.90	1.78	867.00	7.66	7.33
Costa Rica	3	24.30	1.19	26.20	1.55	0.36
Nicaragua	3	10.60	1.03	7.20		-2.48
Venezuela	3	378.70	2.00	652.60	5.30	3.58
Media grupo 1		194.38	0.41	396.33	0.72	3.11
Media grupo 2		134.68	0.61	324.48	2.87	5.63
Media grupo 3		141.42	1.26	391.16	3.96	3.44

CUADRO 10
(continuación)

<i>Países</i> <i>(A)</i>	<i>Grupos</i>	<i>Gastos en educación superior año de referencia</i> <i>(B)</i>	<i>Gasto en educación superior % del PIB año de referencia</i> <i>(C)</i>	<i>Gasto en educación superior año 2000</i> <i>(D)</i>	<i>Gasto en educación superior % del PIB año 2000</i> <i>(E)</i>	<i>T.M.C. Matrícula del año de referencia al año 2000</i> <i>(F)</i>
Mediana grupo 1			0.41		0.30	
Mediana grupo 2			0.52		1.07	
Mediana grupo 3			1.32		3.43	
<i>Relación E/C = % Gasto en educación superior/PIB año 2000/% Gasto en educación superior/PIB año de referencia</i>						
Mediana grupo 1	2.23					
Mediana grupo 2	2.79					
Mediana grupo 3	3.39					