

«Los programas de crédito educativo [...] requieren de una gran capacidad institucional, así como de una tecnología sofisticada y un personal con orientación financiera altamente calificado para poder ofrecer un servicio eficaz y sostenible.»
(Domenec Ruiz Devesa y Andreas Blom)

«Si queremos sacar todo el provecho que podrían tener políticas de crédito educativo bien concebidas, necesitamos poner ese instrumento dentro de una estrategia mayor de cambio de nuestra propia educación superior.»
(José Joaquín Brunner)

«En todo el mundo, existe evidencia empírica de que los préstamos estudiantiles alientan efectivamente a los estudiantes de ingresos más bajos a continuar con su educación superior.»
(Laurence Wolff)

«Una investigación reciente mostró que la diferencia acumulada entre los ingresos de toda una vida de un graduado de la escuela secundaria y un egresado de una universidad en el Canadá llegaba a un monto de casi un millón de dólares canadienses.»
(Rosaline Frith y Micheline Nehme)

El crédito educativo tiene varias décadas de historia, pero sigue siendo un instrumento poco o mal entendido. En este volumen se examinan los programas de crédito educativo de Latinoamérica y el Caribe, y las experiencias de otras regiones en sus cuatro dimensiones básicas: cobertura, eficiencia administrativa, morosidad e incobrabilidad.

Los países de la región tienen problemas de financiamiento, independientemente de que algunos logren altos niveles de inversión en educación superior en relación con el producto bruto interno, incluso en algunos casos por encima del promedio de gasto de los países de la OCDE. Sin embargo, al descomponer el gasto se descubre que, con la sola excepción de las universidades públicas del Brasil, la inversión por alumno está muy por debajo en comparación con los países de la OCDE.

El problema de financiamiento de la educación superior en la región impacta sobre su calidad, pertinencia y solidez y, en particular, sobre su propio capital humano, razón más que suficiente para comprometer a los organismos internacionales, las instituciones del Estado, las universidades, el mundo empresarial y la sociedad civil en su discusión y búsqueda de soluciones.



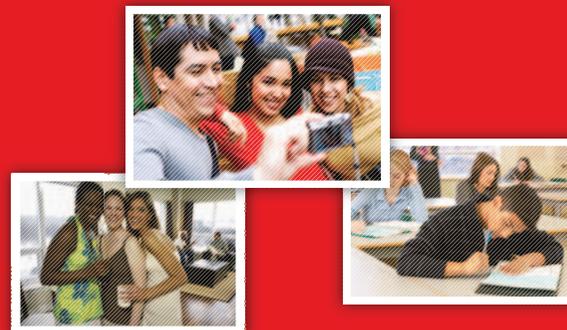
uni>ersia
red de universidades, red de oportunidades

Con la colaboración:



Crédito educativo: experiencias internacionales y desafíos futuros en América Latina

Crédito educativo: experiencias internacionales y desafíos futuros en América Latina



El BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) es la principal fuente de financiamiento y experiencia multilateral para el desarrollo económico, social e institucional sostenible de América Latina y el Caribe, y, entre otras funciones, ofrece asesoría y asistencia técnica para mejorar áreas fundamentales como la educación y la reducción de la pobreza.

El BANCO MUNDIAL es una fuente de asistencia financiera y técnica para países en desarrollo. Colabora para lograr una globalización incluyente y sostenible. Ofrece préstamos con bajas tasas de interés, créditos sin intereses, y donaciones con variados propósitos en educación, salud, administración pública, infraestructura, desarrollo de los sectores financiero y privado, agricultura y gestión ambiental y de los recursos naturales.

UNIVERSIA es una red de 1100 universidades presente en quince países de Iberoamérica que forma parte de la Responsabilidad Social Corporativa del Banco Santander. Desarrolla su actividad dentro y fuera del espacio virtual impulsando acciones para promocionar el primer empleo y las prácticas preprofesionales, facilitar información para el aprendizaje, identificar nuevas tendencias en materia de ciencia y educación superior y fomentar el entretenimiento universitario responsable.

La ASOCIACIÓN PANAMERICANA DE INSTITUCIONES DE CRÉDITO EDUCATIVO, APICE, es un organismo internacional sin fines de lucro integrado por setenta entidades de dieciocho países de América que fomenta, promueve, coordina o administra programas de crédito educativo con el objetivo de ofrecer alternativas financieras que faciliten el acceso, permanencia y culminación de los estudios superiores de todas las personas, especialmente de las más capaces académicamente.

Crédito educativo: experiencias internacionales y desafíos futuros en América Latina



Universia Perú S.A.

CRÉDITO EDUCATIVO: EXPERIENCIAS INTERNACIONALES Y DESAFÍOS FUTUROS EN AMÉRICA LATINA

Este libro ha sido editado por Universia Perú en coordinación con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM) y la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (APICE). Su contenido recoge las exposiciones presentadas en la Conferencia Panamericana de Crédito Educativo organizada en Lima, Perú, en marzo de 2007. Las opiniones vertidas en cada una de ellas son de responsabilidad exclusiva de sus autores.

© 2009, Universia Perú S.A.

Av. Canaval y Moreyra 380, Edificio Siglo XXI, piso 8, San Isidro, Lima, Perú

Teléfono: (511) 615-9737

Fax: (511) 615-9741

Correo electrónico: info@universia.edu.pe

ISBN: 978-603-45382-0-7

Hecho el depósito legal 2008-14656 en la Biblioteca Nacional del Perú

Primera edición: abril de 2009

Tirada: 1200 ejemplares

Corrección: Rosario Rey de Castro

Diseño: Miguel Gonzales Ancalle - C2

Impresión: Comunica2 S. A. C.

Los Negocios 219, Lima 34, Perú

Teléfono: (511) 610-4242

Fax: (511) 610-4250

Impreso en el Perú - Printed in Peru

Esta publicación no puede ser reproducida total o parcialmente
sin el permiso escrito de Universia.

Contenido

Presentación	7
Introducción	9
Primera parte	
CRÉDITO EDUCATIVO Y REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	
• Contribución de la educación superior en el desarrollo de América Latina / <i>Jamil Salmi</i>	13
• Educación superior en América Latina, reforma y crédito educativo / <i>José Joaquín Brunner</i>	27
• Reforma de la educación superior y crédito educativo en América Latina y el Caribe / <i>Laurence Wolff</i>	35
• Comparación de programas de crédito educativo en América Latina y otros países: indicadores clave / <i>Domènec Ruiz Devesa y Andreas Blom</i>	49
Segunda parte	
EXPERIENCIA DE LOS PAÍSES DE LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE)	
• Los programas de crédito educativo en los Estados Unidos / <i>Catherine D. Mayes</i>	61
• El papel del sector público en el apoyo financiero educativo y la administración de la cartera de crédito federal en el Canadá / <i>Rosaline Frith y Micheline Nehmé</i>	81
• Crédito educativo contingente de ingresos: la experiencia del Reino Unido / <i>Ralph Seymour-Jackson</i>	97



- El Programa Australiano de Crédito para la Educación Superior / *Rod Manns* 109

Tercera parte

PERSPECTIVAS DEL CRÉDITO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA

- Una visión panorámica del crédito educativo en América Latina / *Jorge Téllez* 121
- Avances y perspectivas del financiamiento de la educación superior en Chile / *Alejandra Contreras* 151
- Educación superior de calidad internacional al alcance de todos: TECSUP, Perú / *Dante Muñoz* 167
- Apoyo financiero a estudiantes en la Universidad de los Andes, Colombia / *Carlos Angulo* 183
- El Banco Santander y el crédito educativo en América Latina / *José Juan Ruiz* 199

Conclusiones 211



Presentación

La relación entre educación superior de calidad, competitividad y desarrollo es evidente. Las universidades son la columna vertebral de la transformación social y representan un recurso clave en la economía del conocimiento. Además, su propio carácter hace de ellas polos de atracción de la inversión y el talento.

Actualmente, hay más de 14 millones de estudiantes universitarios en América Latina. Es muy probable que esta cifra llegue a los 20 millones en el año 2010. En este sentido, la necesidad de buscar instrumentos financieros que apoyen la equidad en el acceso a la educación superior llevó a Universia a organizar, junto con el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, la Conferencia Panamericana de Crédito Educativo, realizada en Lima, en marzo de 2007. Su objetivo era encontrar mecanismos que contribuyesen al financiamiento de la educación superior y dar a conocer la situación actual y las tendencias mundiales del crédito educativo.

Para Universia, este encuentro respondía a la línea estratégica constituida por su observatorio de perspectivas para la ciencia y la educación superior, cuyo propósito es generar espacios de debate y reflexión, así como información sobre la situación y las tendencias de la educación superior.

En esta línea, la Conferencia Panamericana de Crédito Educativo permitió compartir experiencias enriquecedoras, así como recursos y modelos de gestión del crédito educativo, de diferentes países de la región. En ella, participaron más de 250 representantes de 14 países, entre rectores, directivos académicos, representantes de organismos multilaterales y responsables de organismos públicos y privados relacionados con la educación superior y la financiación de la enseñanza. Todos ellos tienen en sus manos viabilizar programas de crédito educativo que beneficien al colectivo de estudiantes.

El encuentro se desarrolló en tres ámbitos: el nacional, el internacional y el institucional. Se presentaron más de cuarenta ponencias de especialistas en crédito educativo, de representantes de entidades financieras y de crédito educativo, de directivos de universidades e institutos de educación superior no universitaria, así como de



funcionarios públicos. Estas crearon un ambiente propicio para intercambiar opiniones, establecer contactos y obtener conocimientos que favorecieran a las instituciones, las compañías o los gobiernos participantes.

El evento fue inaugurado por el viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación del Perú, Idel Vexler Talledo, y su clausura estuvo a cargo del Secretario General Iberoamericano, Enrique Iglesias.

Este libro es una compilación de algunos de los trabajos presentados en la conferencia. Su intención es convertirse en un documento de referencia para universidades, instituciones de crédito educativo, entidades financieras e instituciones públicas y privadas interesadas en implementar programas de financiamiento y apoyo económico a la educación superior.

La conferencia y la presente publicación han sido posibles gracias a la colaboración del Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo, el Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo del Perú, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de Lima, la Universidad de Piura, la Universidad de San Martín de Porres, la Universidad del Pacífico, la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, la Universidad Ricardo Palma, el Banco Santander y Universia.

Una vez más, conferencias como la celebrada demuestran la importancia de la interacción dinámica y eficiente entre los organismos internacionales, las instituciones del Estado, las universidades, el mundo empresarial y la sociedad civil.

JAUME PAGÈS
Consejero Delegado de Universia

Introducción

El presente libro examina el crédito educativo para la educación superior en América Latina. Su contenido reúne una parte importante de las ponencias presentadas en la Conferencia Panamericana de Crédito Educativo. Sus autores son especialistas en crédito educativo, así como representantes de universidades, instituciones de educación superior y agencias de crédito educativo.

De las más de cuarenta ponencias presentadas durante la conferencia, un total de trece fueron escogidas para ser publicadas, divididas en tres partes.

La primera incluye las ponencias de carácter más general, que analizan la problemática del crédito educativo en la región y en el contexto de la situación actual del sistema universitario, así como sus desafíos futuros y las reformas que parecen necesarias para enfrentar con éxito dichos retos.

La segunda parte reúne aquellas que relatan las experiencias de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en particular las de los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Australia.

La tercera sección considera las relativas a la región de América Latina en términos tanto de la región en general como de las experiencias concretas de algunos países.

Finalmente, se presentan algunas conclusiones, así como algunos desafíos futuros de investigación que surgen del estado de la cuestión en materia de crédito educativo para la educación superior en la región.



PRIMERA PARTE
*Crédito educativo y reforma de la educación
superior en América Latina y el Caribe*

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA

Jamil Salmi*

La universidad del futuro

En el futuro, estudiar en la universidad será obligatorio. Cuando el estudiante ingrese, un robot lo recibirá para darle información y se le entregará, como obsequio, un *ipod*, un *blackberry* y una *laptop*. En la universidad del futuro, la mayoría de los cursos se dictarían por la Internet, a veces en interacción con computadoras provistas de inteligencia artificial. Asimismo, no habrá exámenes cerrados, sino con todos los textos y el acceso a la Internet.

En la universidad del futuro, los estudiantes estarán registrados, al mismo tiempo, en dos, tres o cuatro instituciones, en programas conducentes a un solo título. La validez de este último será de solamente cinco años, y los profesores tendrían que rehacer sus cursos cada tres años. El estudiante que quisiera obtener una beca o un crédito educativo entraría en la web e iría al sitio eBay y participaría en una subasta para conseguir su crédito. Por otro lado, el estudiante que cumpliera con sus estudios en los tiempos oficiales recibiría un premio de quinientos dólares, y si al egresar de la universidad no encontrara un buen trabajo en un plazo de seis meses, la universidad tendría que reembolsarle el costo de sus estudios.

* Coordinador de Educación Terciaria. Human Development Network Education Sector, Banco Mundial.



En la universidad del futuro, el aporte del gobierno sería, incluso en la universidad pública, de solamente el diez por ciento de los ingresos de la institución y habría tantas donaciones de filántropos, que la universidad diría: «¡Ya no, ya no, ya no necesitamos más plata este año!». Asimismo, el rector tendría un salario anual de un millón de dólares, pero parte de este estaría vinculado al *ranking* de la universidad. Si este mejorase durante su gestión, el rector recibiría un premio adicional.

En la universidad del futuro hay que olvidarse del MBA. De hecho, este será reemplazado por el MC, el máster en creatividad.

En realidad, todos estos ejemplos son del presente y no posibilidades futuras. Ellos expresan la transformación radical que vive el mundo de la educación superior hoy por hoy. Y la pregunta que se puede hacer es si los sistemas de educación superior en el Perú, en América Latina y en otras partes del mundo, están listos para enfrentar estos retos.

Para responder esta pregunta, el presente artículo se desarrolla en tres partes. En primer lugar, subraya la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social; en segundo, analiza los cambios que se están dando en las necesidades de capacitación y de investigación de las universidades; y, finalmente, determina cuáles son los nuevos desafíos que estas enfrentan en relación con la educación superior.

La importancia de la educación superior

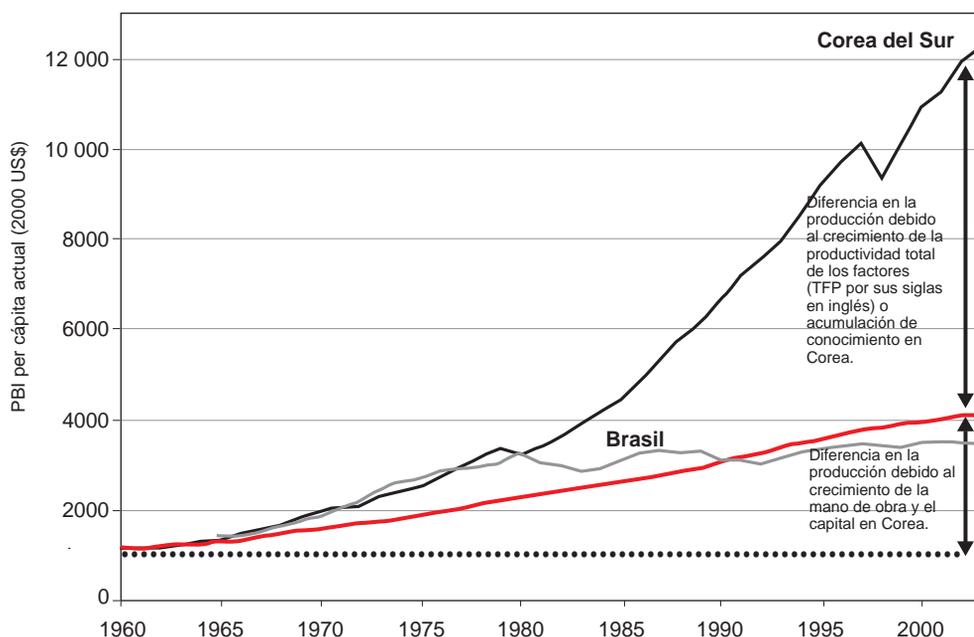
Cada día es más obvio que el desarrollo económico ya no se basa en la explotación de recursos naturales o de mano de obra barata, sino en la aplicación de conocimientos científicos y ecológicos para el desarrollo. Así lo ilustra, por ejemplo, el mensaje de un video preparado por una nueva universidad privada en Malasia, la Limkokwing University of Creative Technology:

El cambio es hermoso y está sucediendo rápido, nuevos conceptos, nuevos descubrimientos, nuevos inventos, nuevas formas de hacer las cosas, de crear cosas. Debido a los sorprendentes avances desarrollados por la mente creativa, el mundo de hoy no se parece en nada al mundo en el que nacimos. El ritmo del cambio requiere de mentes inteligentes y respuestas rápidas, requiere de habilidades creativas para resolver problemas. Estos son los desafíos que enfrentan todas las naciones, y aquellas naciones que respondieron a los desafíos mediante la innovación son las

que lideran, se han convertido en las economías más avanzadas, las más exitosas, las más inventivas. En la actualidad, en el mundo globalizado, la rapidez con la que innovemos y la inteligencia con la que utilicemos la innovación decidirán qué tan eficientes somos para competir, y qué tan rápido podemos cerrar la brecha con las naciones más ricas. Gran parte depende de la capacidad de la próxima generación para impulsar al país, e innovar la educación es lo más importante en el ritmo de avance de esta transición.

La importancia del aporte de la educación superior y de los conocimientos se puede ilustrar comparando los casos de Corea y el Brasil. Al final de la década de 1950, ambos países tenían el mismo nivel de desarrollo económico, pero hoy se ha abierto una inmensa brecha a favor del primero. Algunos investigadores del Banco Mundial han hecho una estimación de los resultados que se hubieran podido ver en el Brasil con la misma tasa de inversión en mano de obra y capital físico y humano que en Corea, y el resultado, como muestra el gráfico 1, solo sería una ligera mejoría para

Gráfico 1
EL CONOCIMIENTO COMO FACTOR DE DIFERENCIA DE INGRESO ENTRE EL BRASIL Y COREA (1960-90)



Fuente: Programa de Conocimiento para el Desarrollo, Banco Mundial.





el primero. Sin embargo, la diferencia fundamental se puede atribuir a la aplicación más sistemática de los conocimientos avanzados en el caso de Corea que en el del Brasil.

Es cierto que hay islas de innovación muy buenas en el Brasil y que se han logrado desarrollos interesantes con el gas de etanol y con la tecnología aeronáutica, pero las innovaciones no se han difundido a toda la sociedad como sí ha sucedido en Corea. Un hecho significativo, por ejemplo, es que en Corea el 75% de los jóvenes va a la universidad, mientras que en el Brasil solo lo hace el 25%.

Pero la educación superior y la investigación no son importantes únicamente para el crecimiento económico, sino para otros aspectos importantes de la vida como la lucha contra la pobreza. En el caso de la agricultura, por ejemplo, el período necesario para duplicar el rendimiento del trigo en Inglaterra fue de mil años. Pero hoy, con la revolución verde, en el lapso de treinta años se logra este resultado no solo con el trigo, sino con el arroz y otros productos, aplicando nuevos conocimientos.

El papel de la educación superior es también fundamental para enfrentar los problemas del medio ambiente y la seguridad, como lo ilustra la tragedia del Nevado del Ruiz en Colombia. Por muchos años, la gente pensó que era un volcán extinto hasta que, en 1985, un científico de la universidad se preocupó y advirtió al gobierno del riesgo de que ese volcán tuviera una erupción. Pero nadie le hizo caso y, a los pocos meses, desafortunadamente hubo una erupción y se creó un río de lodo que viajó cien kilómetros en pocas horas hasta llegar al pueblo de Armero, que fue totalmente destruido. Veinte mil personas murieron. Algunos quizá puedan recordar los ojos suplicantes de la niña de 13 años, Omaira Sánchez, que se quedó diez horas atrapada en el lodo, como si fuera cemento, hasta que murió frente a las cámaras de televisión.

Actualmente se puede estar mejor preparado para los desastres gracias a los aportes de la ciencia, pues sabemos mucho más en sismología. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), en el Perú, tiene un programa de investigación en ese tema. También está la vulcanología y climatología para predecir las inundaciones, los tsunamis, entre otros fenómenos. No es que se puedan impedir, pero, por lo menos, se puede estar prevenido. En el caso del tsunami producido en Asia el 26 de diciembre de 2004, por ejemplo, ha sido inaceptable que en la zona del Pacífico hubiera equipos para prever pero no en la del océano Índico. En el caso de países como el Perú y otros de la región, predecir los terremotos es muy importante.



La aceleración de los conocimientos

Un último punto en este contexto es la aceleración de los conocimientos. En la medida en que la creación científica es mucho más rápida, se tiene como resultado que, a veces, los conocimientos que un estudiante adquiere en primer año de universidad son obsoletos a la hora en que este se gradúa, y hay que aprender nuevos aspectos. Pero hay también una situación positiva: el desarrollo no debe ser necesariamente secuencial. Un país pobre como el Perú no tiene que atravesar todas las etapas que países exitosos como Corea, Taiwán o Hong Kong han seguido, sino que se pueden dar saltos cualitativos gracias a las tecnologías. Además, hay que notar que no se trata siempre de inventar nuevos conceptos o nuevas tecnologías, sino que se puede importar, adquirir, adaptar y usar conocimientos que ya existen.

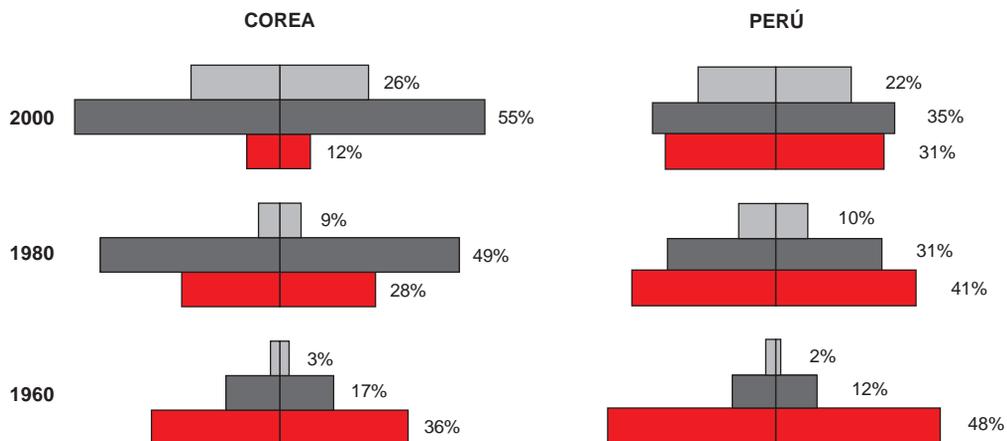
De manera muy ingenua se puede pensar, al mirar la experiencia positiva de Chile con el salmón, que en este país, como en Noruega o Alaska, siempre ha existido este pez, y de ahí el éxito obtenido. Sin embargo, tal logro no ha sido producto de este hecho, sino de la decisión de algunos empresarios de hacer ensayos con el cultivo de este pez, es decir, importar, aprender y adaptar conocimientos, iniciativa en la que recibieron gran apoyo de organismos como la Fundación Chile. Hay casos, incluso en el Perú, en los que se han mejorado las exportaciones de frutas y vegetales aplicando nuevas tecnologías para productos que ya existían, y en este rubro, el control de calidad puede ser muy importante, especialmente para las exportaciones.

Ahora, ¿qué implica este mundo de la tecnología y del desarrollo de los conocimientos en cuanto a nuevas capacitaciones y nuevos temas de investigación? Lo primero que observamos es que el mercado laboral exige niveles más altos de calificación. Algunas encuestas sobre el mercado laboral en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) muestran, por ejemplo, que aparece un patrón sistemático, tanto en el caso de mujeres como de hombres, de crecientes diferencias entre los salarios de los egresados de la secundaria y de los egresados de la universidad, a pesar del mayor número de jóvenes que estudia educación superior. Estadísticas recientes publicadas en los Estados Unidos mostraban que, hoy en día, el salario de un egresado de una universidad es cuatro veces más alto que el salario de un joven que no concluye la secundaria. Y hay estudios en países vecinos como México, la Argentina y el Brasil que muestran el mismo patrón, y demuestran el hecho de que, en el mercado, las empresas necesitan de jóvenes más calificados.



Por eso, expandir el sistema educativo y elevar el nivel educativo de la población es muy importante. Sin embargo, países en desarrollo como el Perú no han logrado avanzar tanto como los países de Asia al respecto. El gráfico 2, que se muestra a continuación, compara las calificaciones para el nivel más alto de educación adquirido por los adultos entre 15 y 64 años en Corea y en el Perú. Ambos países tenían un patrón similar en la década de 1960, y en ellos, la mayoría de los adultos tenía solamente un nivel de educación primaria. En el Perú, la distribución ha evolucionado relativamente bien en cuanto a educación superior, y quizá menos bien en cuanto a educación secundaria y educación primaria.

Gráfico 2
PIRÁMIDE EDUCATIVA EN COREA Y EL PERÚ



Rojo: adultos con educación primaria únicamente.
Gris oscuro: adultos con educación secundaria.
Gris claro: adultos con educación superior.

Cambios en las necesidades de capacitación y de investigación para las universidades

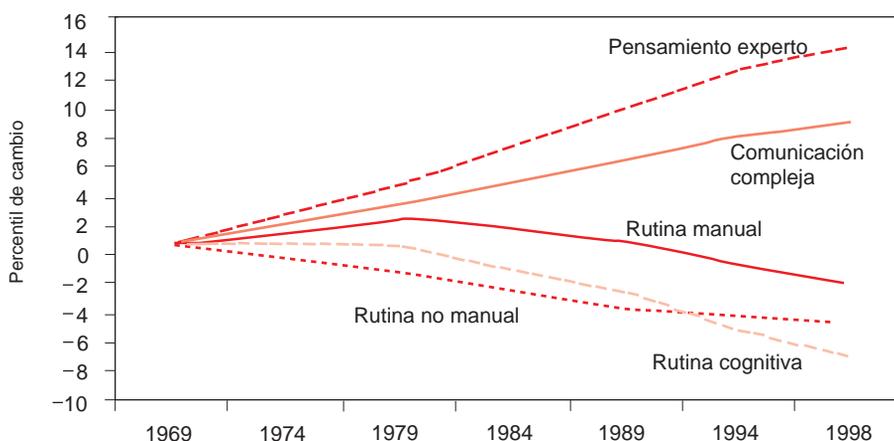
Es importante capacitar a los jóvenes con la flexibilidad necesaria para adaptarse al cambio. La realidad es que vivimos en un mundo que se transforma muy rápidamente, entonces no podemos seguir un patrón de capacitación muy rígido. Algunos países aquí representados, como el Brasil y Colombia, han participado en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), que es una evaluación de los logros que hace la OCDE. Lo interesante de esta evaluación es que no se mide



solo el conocimiento sino la capacidad de razonamiento de los jóvenes. Estas pruebas se aplican a jóvenes de 15 años que estudian en el colegio. Lo que muestran estas evaluaciones es que, aun en los países de la OCDE, el 40% de los alumnos no ha logrado las competencias esperadas. Y en países en desarrollo la situación es más grave. En el caso de Indonesia, más del 80% de los jóvenes no ha cumplido con los logros esperados.

Ahora, ¿por qué es importante tener capacidad de razonamiento? Porque las empresas, en el trabajo, requieren de estas habilidades. En los Estados Unidos se realizó un estudio muy valioso (Levy y Mumane 2004) en relación con la evolución de las tareas que tienen que cumplir los trabajadores (gráfico 3). Se recordará que, cuando empezaron a usarse las computadoras y los robots en las empresas a partir de la década de 1980, hubo temor de que las máquinas reemplazaran al ser humano.

Gráfico 3
EVOLUCIÓN DE LAS TAREAS EN LAS EMPRESAS EN LOS ESTADOS UNIDOS
(1969-1998)



Fuente: Levy y Mumane 2004.

El referido estudio menciona las diferentes habilidades que se emplean en las tareas de las empresas y demuestra que las máquinas han logrado reemplazar al ser humano en muchas de ellas. De hecho, han mostrado ser más eficientes en las actividades de rutina manual e, incluso, en las de rutina cognitiva.





Pero hay dos tipos de tareas en que las máquinas no pueden reemplazarnos todavía. Las del primero corresponden a actividades de *expert thinking* (pensamiento experto), que consisten en desarrollar pensamientos a nivel de experto e identificar patrones. El trabajo de un médico es un buen ejemplo de este tipo de actividades. Si bien en la actualidad este profesional usa máquinas muy sofisticadas de análisis para hacer su diagnóstico (análisis de sangre, tomografía axial computarizada, entre otros), este último no puede ser realizado solo por máquinas. Esto se debe a que cada caso es individual; y, por ello, el médico tiene que ver el patrón y decidir. En eso consiste el diagnóstico, la acción que el hombre tiene que completar.

Las del segundo tipo son las actividades de *complex communication* (comunicación compleja), que consisten en la habilidad de convencer, explicar cuestiones complicadas y comunicarnos de manera positiva con gente muy diversa. Se trata de una habilidad que nos permite lidiar con el hecho de que, en el mundo moderno y globalizado de hoy, a veces trabajamos con personas que no están en la misma ciudad, ni en el mismo país, y que no tienen la misma cultura.

Ahora, ¿hemos logrado desarrollar estas habilidades de comunicación en nuestro sistema de educación? Si se piensa en los fenómenos de violencia existentes en muchos países de la región, la conclusión es que no hay buena comunicación en nuestras sociedades.

Otra dimensión que debemos tratar es la necesidad de educación continua. En la medida en que nuevos conocimientos surgen permanentemente, hay que educar a los jóvenes para toda la vida. Y esto significa que a lo mejor, en la universidad del futuro de la cual se hablaba al principio, el patrón no será atender principalmente a los egresados de la secundaria, sino dedicarse cada día más a la educación continua, porque en diferentes etapas de la vida es necesario actualizar nuestros conocimientos. ¿A quién le gustaría ir a consulta con un médico que se graduó hace treinta años y que nunca ha vuelto a aprender cosas nuevas? Esto significa que en lugar de memorizar muchas cosas como se hacía en los sistemas de educación tradicionales, tenemos que aprender a aprender; a tener la capacidad, solos, de actualizar nuestros conocimientos; a tener las habilidades metodológicas; y también a aprender y a desaprender las cosas que ya no sirven.

El uso de la tecnología permite transformar las formas de aprendizaje. Posibilita presentar la información de manera multidimensional. La multimedia (presentaciones en Power Point, videos, entrevistas, acceso a la Internet, entre otras)



también hace posible ser más eficientes en el aprendizaje. Es terrible pensar que en el área de salud, por ejemplo, el trabajo que hacía un médico hace cincuenta años hoy ha cambiado totalmente. Muchos de los maestros, actualmente, siguen enseñando de la misma manera que hace no solo cincuenta años sino, quizá, más de 450 años, cuando empezó la Universidad Nacional de San Marcos en el Perú o la Universidad Autónoma en la República Dominicana. Los nuevos medios superan las distancias y permiten trabajar al mismo tiempo o en tiempos diferidos. Hacen factible individualizar la enseñanza y adecuarla a las necesidades de cada persona, y posibilitan un trabajo más cercano entre profesor y alumno, entre los mismos profesores o entre los propios alumnos.

Nuevos desafíos para nuestro sistema de educación

¿Qué significa lo expuesto en materia de nuevos desafíos para nuestro sistema de educación? Hay muchas oportunidades pero, también, muchos desafíos.

1. Las universidades de nivel internacional

El primero de los desafíos es el esfuerzo que supone mejorar las universidades para convertirlas en universidades de clase mundial. Hoy la preocupación por este tema es más fuerte en todos los países. Cada cual quiere que sus universidades sean las mejores, pero ¿cuáles han sido los logros al respecto en América Latina? No hay muchas universidades de clase mundial en la región.

¿Cómo podemos saber si tenemos universidades de clase mundial? Una posibilidad sería revisar los *rankings* internacionales. En la actualidad, los principales en el mundo son los siguientes: el Times Higher Educational Supplement, hecho en Inglaterra; y el otro, el Academic Ranking of World Universities, elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shanghai.

¿Cuántas universidades de América Latina están consideradas en el primero de los mencionados? Desafortunadamente, una sola. En Asia, hay diez países con universidades de clase mundial, mientras que, en América Latina, solo una, la Universidad Autónoma de México.

En el Academic Ranking of World Universities hay solo universidades de los países de la OCDE, más Rusia e Israel, entre las cien primeras; luego, aparecen





universidades del Brasil, Chile, la Argentina y México. Se debe señalar que este *ranking* es mucho más objetivo, pues usa indicadores tangibles relacionados con la producción en investigación.

¿Qué significa tener una universidad de clase mundial? No obstante los muchos atributos que pueden tener, el aspecto más importante es la concentración de talento. En otras palabras, estas universidades tienen los mejores estudiantes y profesores, no solo de ese país sino, quizá, de su región. En este sentido, su aporte a la investigación es inestimable.

La pregunta que se debe hacer cuando se habla de una institución de clase mundial es si se trata únicamente de una universidad de investigación o de si se quiere también una institución de enseñanza o, por qué no, un instituto tecnológico que también sea de clase mundial. En el caso de América Latina, por ejemplo, estas instituciones tienen muy poco prestigio, aunque pueden cumplir un papel muy destacado en el desarrollo económico y social de los países.

Hay que preguntarse también si todas las instituciones educativas de un país deben ser de clase mundial o solo algunas seleccionadas. En los Estados Unidos, las universidades de clase mundial son todavía una minoría dentro del paisaje de la educación superior, pero también habría que hacer un balance al respecto en el ámbito latinoamericano. Un aspecto característico en muchos países en desarrollo es que las mejores universidades o instituciones se concentran en la capital. En el Perú, estas se hallan en Lima. En el caso del Brasil, hay cinco ciudades donde se encuentran las mejores universidades. Lo mismo en Bogotá, en Ciudad de México o en Seúl, y eso es preocupante.

Otro factor esencial, además de los criterios mencionados (buenos alumnos, buenos maestros y buenos recursos), es tener una visión audaz para llegar a mejorar la institución. Ilustremos esto con dos ejemplos. El primero viene de Finlandia, donde hay un pueblo que se llama Oulu, a 500 kilómetros al norte de Helsinki, la capital. Se trataba de un pueblo de 10 000 personas, con una sola gran empresa que producía papel y cartón, porque el pueblo está en medio de la selva. En algún momento, el director de la empresa tuvo una preocupación: el papel no tenía mucho futuro en la industria mundial. Por ello, se le ocurrió lanzar un desafío al gobierno: «Si ustedes construyen una universidad tecnológica en la pequeña ciudad de Oulu, me comprometo a invertir en laboratorios de investigación y a traer otros industriales para hacer lo mismo». El gobierno dijo: «Eso nos parece una buena idea». Se construyó la Universidad de Oulu,

y hoy, si buscan en Google Oulu, verán que la universidad y la ciudad tienen el mismo sitio en la web, porque el desarrollo de las dos ha estado íntimamente unido. ¿Cómo se llama esta empresa que producía papel y cartón? Se llama Nokia. Se ha transformado en líder mundial de la electrónica en la producción de celulares, y su producción representa, para Finlandia, el 20% de sus exportaciones.

El segundo ejemplo viene de Carolina del Norte. En los Estados Unidos hubo, en el siglo XIX, mucha inversión del Estado en lo que se llamaban las Land Grant Universities, previstas para el desarrollo de la agricultura. La Universidad de Clemson, en Carolina del Norte, es una de estas universidades que dirigían sus carreras hacia la agricultura y la ingeniería mecánica agrícola. Pero allí también, viendo la transformación de la región, una región en mutación con el desarrollo de la industria del automóvil y también de las carreras de Nascar, el presidente de la dicha universidad tuvo una visión de transformación e hizo una alianza estratégica con BMW para desarrollar un sistema de postgrado para la producción automovilística. En la actualidad, están en el rango 80 en los *rankings* que se publican en los Estados Unidos (US News and World Report) y tienen como meta llegar al rango 20 dentro de diez años. BMW tiene su laboratorio principal de investigación dentro de la universidad y es, al mismo tiempo, la facultad de posgrado en esta área.

2. La exigencia de flexibilidad

La exigencia de flexibilidad es también fundamental. Cuando las universidades logran un buen nivel, piensan que ya no hay que cambiar y se instalan en una especie de complacencia. Hay muchos ejemplos de universidades o facultades que se rehusaron a cambiar porque sabían que eran excelentes, pero poco a poco bajaron en los *rankings* debido a su falta de renovación.

En muchos países en desarrollo operan universidades con muy poca flexibilidad, donde se ignoran los cambios en el medio externo y se piensa que se pueden seguir haciendo las mismas cosas día tras día. En un mundo tan cambiante es importante emprender una planificación estratégica con vínculos con el ámbito productivo y adquirir la capacidad de hacer modificaciones rápidamente.

En los Estados Unidos, verbigracia, hay una situación paradójica, dada por los recortes presupuestarios. Muchas de las universidades públicas cerraron sus carreras de enfermería, pero en el mercado de trabajo hay una demanda mayor de enfermeras. Este hecho dio lugar a que, en pocos años, nuevas instituciones privadas empezaran



a capacitar enfermeras y hacerse cargo del complejo proceso de acreditación para esta carrera, cambiando el paisaje.

Desde el punto de vista de la flexibilidad, es una necesidad tener sistemas abiertos, en los que los alumnos puedan tomar clases en una institución y en otra para el mismo título, pasar de un instituto tecnológico a una universidad y viceversa, y se reconozcan las competencias adquiridas en el trabajo. Desafortunadamente, en muchos países de América existe mucha rigidez en este sentido, pues no hay caminos para pasar de una institución a otra. Un ejemplo que se debe seguir es el del Banco de Crédito de Corea, que no tiene nada que ver con dinero, ni con crédito educativo. Se trata, más bien, de una institución bajo la tutela del Ministerio de Educación, en la cual participan 10 000 instituciones educativas del país y cuyo propósito es reconocer todas las capacitaciones que se han hecho y convertirlas en títulos y diplomas oficiales.

3. La sostenibilidad financiera

El último punto es el de la sostenibilidad financiera. Para mejorar la calidad de las instituciones de educación superior, para construir universidades de clase mundial, es indispensable contar con los recursos financieros necesarios para funcionar y vincular la distribución de recursos al desempeño de estas instituciones. Una evolución que se observa en muchos países es hacia métodos indirectos de asignación de recursos. Los recursos llegan a las entidades a través de los estudiantes que reciben bonos (*vouchers* en inglés) —como en el estado de Colorado en los Estados Unidos o en Kazajstán en Asia Central—, becas o créditos educativos.

En este contexto, la gran ventaja de los créditos educativos es, primero, una dimensión de equidad, pues brindan la oportunidad de asistir a la universidad a los alumnos de pocos recursos. También hay una contribución a la mejora de la calidad, en la medida en que los créditos son válidos solo para instituciones acreditadas. Hay también una dimensión de eficiencia, debido a que un alumno que toma un préstamo aprecia mucho más el valor de sus estudios que aquel que tiene todo gratuito o pagado por sus familias.

Hace un siglo, Mark Twain declaró: «A mí me encanta el progreso, lo que no me gusta es el cambio». Nos guste o no nos guste, el mundo está cambiando rápidamente y las instituciones de educación superior no pueden ignorar esta realidad. Por ello, lo más importante es construir una visión hacia el futuro para guiar la transformación de estos organismos de educación superior. Se tiene que decidir si el cambio lo van a imponer



los otros o si nosotros mismos vamos a crear nuestra propia visión. A propósito de esto, recordemos la sabiduría de los indígenas de los Estados Unidos que decían: «Si ustedes no saben a dónde quieren ir, cualquier camino les va hacer llegar allá».

Referencia bibliográfica

LEVY, Frank y Richard MUMANE

2004 *The New Division of Labor. How Computers are Creating the Next Job Market.*
Princeton: Princeton University Press.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA, REFORMA Y CRÉDITO EDUCATIVO

José Joaquín Brunner*

¿Cuál es el contexto en el que nosotros —en medio de un panorama un tanto confuso e incierto respecto a nuestro futuro— necesitamos pensar y discutir el tema del crédito estudiantil? La conclusión es que necesitamos hacerlo dentro del contexto de una estrategia mayor de reforma de la educación superior en América Latina. ¿Por qué? Porque sabemos que nuestros países enfrentan un conjunto de problemas muy similares que reclaman cambios profundos en los sistemas de educación superior. ¿Cuáles son las razones que justifican esta afirmación?

En principio, existe un problema serio de eficiencia interna en nuestros sistemas de educación superior que se expresa en el abandono y la deserción temprana de una gran cantidad de estudiantes. Hay diferencias entre países, naturalmente, y para algunos tenemos más información que para otros. Pero este tema nos concierne a todos y es crucial. Existe una enorme pérdida de talento humano cada vez que un estudiante, que con dificultad llega a ingresar a la educación superior, la abandona un año o dos años más tarde. Existen pocos estudios a este respecto en cada uno de nuestros países.

* Profesor-investigador del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (ICSO) de la Universidad Diego Portales. Presidente del Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar con sede en la Fundación Chile.



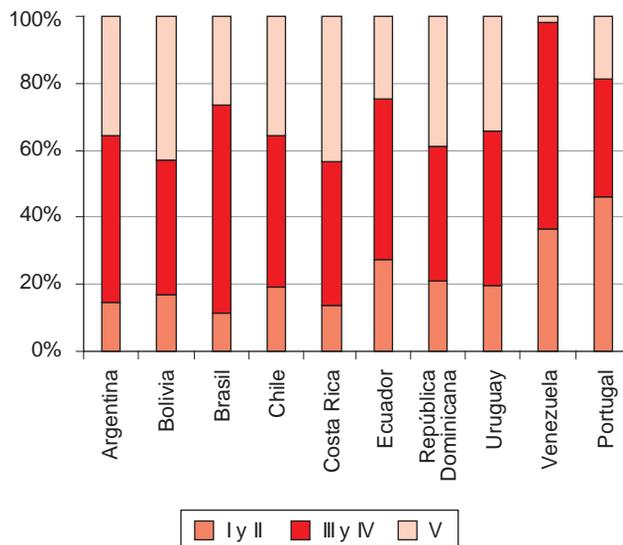
Los más cuidadosos analizan los grupos de alumnos que ingresan y calculan el número de estos que se gradúan. En general, las tasas de deserción son altísimas.

Luego, existen nuevos problemas de equidad. El gráfico 1 presenta la composición de la matrícula estudiantil por quintiles de ingreso en distintos sistemas. En realidad, la masificación ha aumentado las oportunidades de acceso en todos los países. Esta rápida masificación que han experimentado varios países, entre ellos el Perú, Bolivia, Chile, Venezuela y algunos otros de Centroamérica, ha hecho que hoy exista una base de sustentación de la matrícula que está más difundida entre los distintos sectores o estamentos de la sociedad.

Sin embargo, si se observa más de cerca los fenómenos que están ocurriendo con la distribución de la matrícula, se notará que hay maneras más sutiles, pero más perversas, de estratificación.

Por ejemplo, las universidades públicas de calidad o facultades y escuelas de universidades públicas de calidad en América Latina tienden a atraer a sus estudiantes de los hogares de mayores ingresos, y estos son, entonces, los que van «gratuitamente»

Gráfico 1
EQUIDAD EN EL ACCESO:
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR QUINTILES DE INGRESO



Fuente: CINDA 2007.



a la universidad. En verdad, van allí «gratuitamente» desde el punto de vista de su propio bolsillo y el de su familia pero, claro, el resto de la sociedad, incluso aquellos padres cuyos hijos no ingresan a este tipo de universidad de calidad, son los que terminan financiando, a través del sistema impositivo, la formación sin costo de estos estudiantes privilegiados. Es, sin duda, un fenómeno de manifiesta inequidad.

Otro fenómeno preocupante, que ya se observa en diversos países de América Latina, es que una parte sustantiva de los alumnos de recursos modestos —a veces se dice clase media baja—, es decir, alumnos provenientes de familias que tienen reales dificultades para financiar la educación superior de sus hijos, no tienen otra opción que inscribirse en universidades e instituciones no universitarias de carácter privado. Por lo mismo, deben pagar allí aranceles¹ que suelen ser costosos, en circunstancias en que los países no disponen de sistemas de ayuda y apoyo para ellos. De este modo, el Estado no solo favorece a los hijos de las clases pudientes, sino que, además, deja abandonados a los alumnos de menores recursos, que deben formarse en instituciones privadas. Por ello, se puede afirmar que existen nuevas formas de expresar las viejas desigualdades de nuestras sociedades.

Hay también problemas de calidad y pertinencia que, en parte, se ven agravados por la masificación del acceso a la educación superior. Sabemos que los estudiantes de educación secundaria, que en varios de nuestros países prácticamente se ha universalizado, ingresan a la educación superior con enormes debilidades formativas, acumuladas a lo largo de su trayectoria escolar.

Basta mirar los resultados del examen del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), tomado a jóvenes adolescentes, mujeres y hombres de 15 años en México, el Brasil, el Perú, Chile, la Argentina y ahora último también en el Uruguay, para saber que nuestros estudiantes han adquirido competencias de manejo de información, de lectura y comprensión de textos, competencias matemáticas y en el área de la argumentación y del razonamiento científico que son clarísimamente inferiores a las de los países de la OCDE. Con los resultados del PISA sabemos en estos momentos que incluso muchos de los alumnos que obtienen los más altos puntajes en este tipo de pruebas, provenientes en general de colegios costosos y bien financiados, están ubicados por debajo de la media de los

1 Pagos realizados por los alumnos (N. del E.).



alumnos de países como Canadá, Finlandia, Corea y Bélgica. Entonces, tenemos aquí un problema. Hemos democratizado el acceso, pero no los medios para asegurar a todos por igual una educación de calidad.

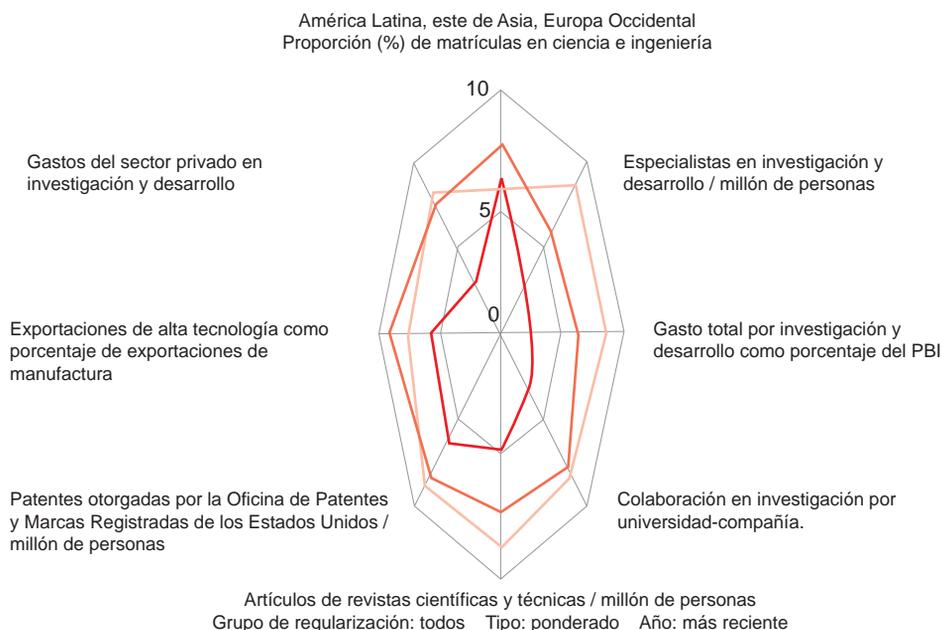
En efecto, sabemos que últimamente están ingresando a la educación superior alumnos provenientes de hogares con una baja dotación de capital cultural. A lo largo de su trayectoria escolar, durante doce años, debido a la baja calidad de las escuelas y liceos a los que asisten, estos alumnos reproducen ese pobre bagaje de capital cultural inicial. Son estos, precisamente, los estudiantes que hoy día crecientemente —a medida que aumentan las oportunidades de acceso— están llegando a la educación superior. Se tienen, pues, desafíos de calidad y pertinencia que son completamente distintos de aquellos existentes hace quince o veinte años en la región. Son, paradójicamente, desafíos nacidos del éxito de la masificación.

Nuestros países tienen una competitividad mediocre. El gráfico 2 muestra que la mayor parte de ellos —según los indicadores que hoy se usan para medir la competitividad internacional— se hallan por debajo de la media del mundo. Esto significa que la brecha con los países del sudeste asiático y con los países desarrollados de la OCDE está aumentando en el tiempo. En vez de acercarnos al desarrollo, nos alejamos de los desarrollados.

De hecho, la competitividad de nuestros países se está quedando atrás, y la región se halla en riesgo de quedar al margen de la historia, no a la manera del continente más pobre o la región más pobre —que no somos— pero sí a la manera de una región que cíclicamente registra algunos avances para luego entrar en crisis, perder el rumbo y no poder sostener su estabilidad política, al mismo tiempo que mantiene, en cambio, una estructura de enormes desigualdades. En otras palabras, tenemos en el campo de la competitividad, en general, y en el de la innovación, en particular, graves insuficiencias. A medida que nos acercamos a la economía basada en el conocimiento y la sociedad de la información, estas deficiencias se tornan más visibles.

Finalmente, es claro que tenemos problemas de financiamiento, independientemente de que algunos países como Chile logren altos niveles de inversión en educación superior respecto de su producto interno, incluso por encima del promedio de gasto de los países de la OCDE. Sin embargo, suele ocurrir en estos casos que, cuando se descompone el gasto, se descubre que, quizá con la sola excepción de las universidades públicas del Brasil, el costo por alumno, el que muestra el esfuerzo del país, se halla muy por debajo del gasto por alumno de los países de la OCDE.

Gráfico 2
UBICACIÓN COMPARADA DE AMÉRICA LATINA
EN DIVERSAS VARIABLES DE INNOVACIÓN



Fuente: Banco Mundial 2007.

Esto se refleja en los malos salarios de los profesores y los investigadores, es decir, en la inversión en el factor humano, que a la postre es el más importante para la calidad de la educación que se ofrece. En suma, tenemos también un problema severo de financiamiento de la educación superior que impacta sobre su calidad, su pertinencia y su solidez; en particular, sobre su propio capital humano. ¡Qué paradoja! La institución llamada a formar el capital humano más avanzado de la sociedad tiene ella, en su seno, el mismo déficit.

Dicho esto, uno puede decir que, idealmente, el instrumento del crédito estudiantil tiende a —o tiene el potencial de— atacar y responder específica y directamente a las cuestiones de equidad en el acceso; a los problemas de eficiencia interna y financiamiento; e, indirectamente, a las cuestiones relacionadas con la calidad y pertinencia de la formación que se ofrece y con la competitividad que puedan ir adquiriendo nuestros países a propósito del aporte de la educación superior.





Pero, como ya se dijo antes, todo esto es nada más ideal, potencialmente posible. Para que se vuelva realidad, tendríamos que ser capaces de usar el instrumento del crédito dentro de una estrategia global de transformación y cambio de nuestra educación superior. Y, para ello, necesitaríamos abordar, desde ya, ciertos temas que muchas veces resultan difíciles de tocar entre nosotros, pues se hallan protegidos por una especie de tabú.

Tal vez, uno de los temas más prohibidos sea el del arancelamiento de nuestra educación superior. Ya no es posible seguir esquivando este problema, vistas las inequidades de nuestros sistemas y cómo la «gratuidad» de las mejores universidades públicas está siendo aprovechada por jóvenes del quintil de más alto ingreso. Este es un asunto «políticamente incorrecto de plantear» aquí, en Macondo, donde imaginamos a veces que el realismo mágico nos puede salvar. Esta vez, no nos salvará. Tampoco lo hará arancelar las universidades. Pero, de hacerlo, daríamos un pequeño paso en favor de la equidad.

El siguiente asunto que necesitamos discutir cuando disertamos sobre esquemas de ayuda estudiantil (créditos y becas) es cómo vincular el crédito estudiantil con los resultados de los procesos de evaluación y acreditación que se están empezando a implementar en casi todos los países de la región. Así, se puede garantizar que solo sean elegibles para recibir a alumnos con crédito del Estado aquellas instituciones que han dado muestras de solidez y de cumplimiento de estándares mínimos de calidad. Hacer este vínculo es imprescindible si queremos que el instrumento del crédito sirva, al mismo tiempo, para el mejoramiento de la calidad de nuestras universidades. Pocos incentivos hay más poderosos que el de la recompensa material.

Otro asunto que es preciso resolver es el de la pertinencia de los currículos y su reforma. Permanentemente se escucha, en varios países de América Latina, que se tiene un problema de exceso de profesionales o de técnicos en ciertas áreas como si este fuera en realidad el meollo del asunto. En parte, este problema, cuando existe, es producto de la rígida estructura curricular y de la arquitectura de grados y títulos existente en América Latina.

Muchos afirman que la solución sería plegarnos a las directrices de la Declaración de Bolonia y tratar de hacer lo que están haciendo los europeos. Idealmente, esto aparece, por qué no, como una gran solución. Pero es una solución completamente ajena a la realidad de nuestra educación superior, a la estructura de nuestro sistema, a la forma de operar de nuestras instituciones. Desde luego, ningún ministerio de Educación



latinoamericano tiene las facultades de conducción y coordinación de sus sistemas de educación terciaria que son habituales en el Viejo Mundo. Igual, tenemos que enfrentar el problema. Con Bolonia o sin Bolonia, tenemos un serio problema curricular, de estructura, de arquitectura de los grados y títulos, de rigidez de las carreras, de duración de los programas, todo lo cual contribuye a la alta deserción y tiene impacto sobre el costo de la educación superior en países con escasos recursos para financiarla como los nuestros. Evidentemente, este es otro ingrediente que debe formar parte de una estrategia global dentro de la cual los créditos podrían materializar su potencial. Nada sacaríamos, en cambio, con otorgar créditos a los estudiantes en una situación en la que no se solucionan los problemas estructurales de la educación superior.

Asimismo, necesitamos poner mayor atención en la calidad de los insumos, de los profesores en particular. Se ha vuelto una moda entre nosotros hablar de la creación de «universidades de clase mundial» en América Latina. Pero con sueldos de ochocientos o novecientos dólares por mes, ¿acaso pretendemos seriamente crear universidades de clase mundial? En otras palabras, ¿pretendemos competir realmente con universidades que están pagando diez mil dólares por mes a sus investigadores o, incluso, más para poder atraerlos de un país a otro, de un continente a otro? Hay que ser francos: aquí hay algo que no calza entre la retórica que solemos emplear —nuestros buenos deseos— y la realidad con que opera la política pública y en la que actúan las propias instituciones.

Es necesario, entonces, enfrentar el problema del financiamiento universitario y diversificar sus fuentes de ingreso. Está claro que, por mucho esfuerzo que haga el Estado —y lo ha venido haciendo, por ejemplo, en el caso de la Argentina—, al final la caja fiscal es limitada y no puede mantener un alto y sostenido ritmo de expansión. El puro presupuesto público no va a poder financiar una educación superior de calidad y unas universidades más avanzadas en materia de investigación e innovación. Es imprescindible, pues, incorporar otras fuentes de ingreso del sector privado, de los propios estudiantes y sus familias, a través del pago de aranceles, la venta de servicios, contratos con empresas, donaciones de los graduados, entre otras. En fin, hay que buscar una ampliación y diversificación de la estructura de financiamiento de la educación superior si queremos que estos programas de crédito jueguen su rol dentro de una estrategia más global de reforma.

Por último, otro tema tabú entre nosotros, pero que es urgente abordar públicamente —y solemos hacerlo solo en privado— es el del gobierno y la gestión de nuestras universidades, tanto públicas como privadas.



Hemos ingresado al siglo XXI con unos esquemas de gobierno y gestión heredados de la ya lejana reforma de Córdoba de 1918. Bajo este esquema, gran parte de las universidades públicas tiende a estar paralizada por unos mecanismos que son una suerte —así como se habla de la tormenta perfecta— de veto perfecto. Córdoba nos tiene bloqueados. En la universidad pública no hay una sola pieza que un nuevo rector elegido pueda cambiar debido a la enorme cantidad de compromisos que ha debido asumir, primero que nada, para poder llegar al cargo.

Pero hay más: el poder de las facultades es tremendamente grande y se halla muy distribuido. Hay la necesidad de establecer una constante negociación con grupos de interés que mantienen capturada a la administración rectoral. Las decisiones son por lo mismo lentas y tardías, justo cuando se supone que las universidades deben amoldarse a unos países que empiezan a actuar con mayor velocidad. En el caso de las universidades privadas predominan también gobiernos débiles, porque muchas veces —no siempre, pero sí frecuentemente— lo que allí se llama gobierno es simplemente la designación por el principal, el dueño, de unos agentes que luego actúan bastante verticalmente, sin ninguna participación real de los académicos en las decisiones relevantes. Tampoco así se pueden construir instituciones de conocimiento, donde la autoridad del académico, la de su saber, tiene que tener canales de expresión en la conducción universitaria. Urge enfrentar estos problemas si nuestra intención es promover cambios dentro de las instituciones.

En conclusión, si queremos sacar todo el provecho que podrían tener políticas de crédito bien concebidas, necesitamos poner ese instrumento dentro de una estrategia mayor de cambio de nuestra propia educación superior.

Referencias bibliográficas

BANCO MUNDIAL

2007 *Metodología de evaluación de conocimiento*. Washington D. C.: BM.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO

2007 *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile: CINDA.

REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y CRÉDITO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Laurence Wolff*

Este breve artículo ofrece un panorama general sobre el crecimiento cuantitativo de la educación superior en la región, así como sus avances en el proceso de reforma, sus tendencias y sus desafíos futuros.

En principio, analiza de qué forma los préstamos estudiantiles pueden ayudar a superar los desafíos y, finalmente, hace un resumen sobre los riesgos y el potencial de los préstamos estudiantiles y sobre cómo pueden contribuir a que la educación superior de la región se convierta en un verdadero motor del crecimiento económico y de la evolución social.

Algunas tendencias

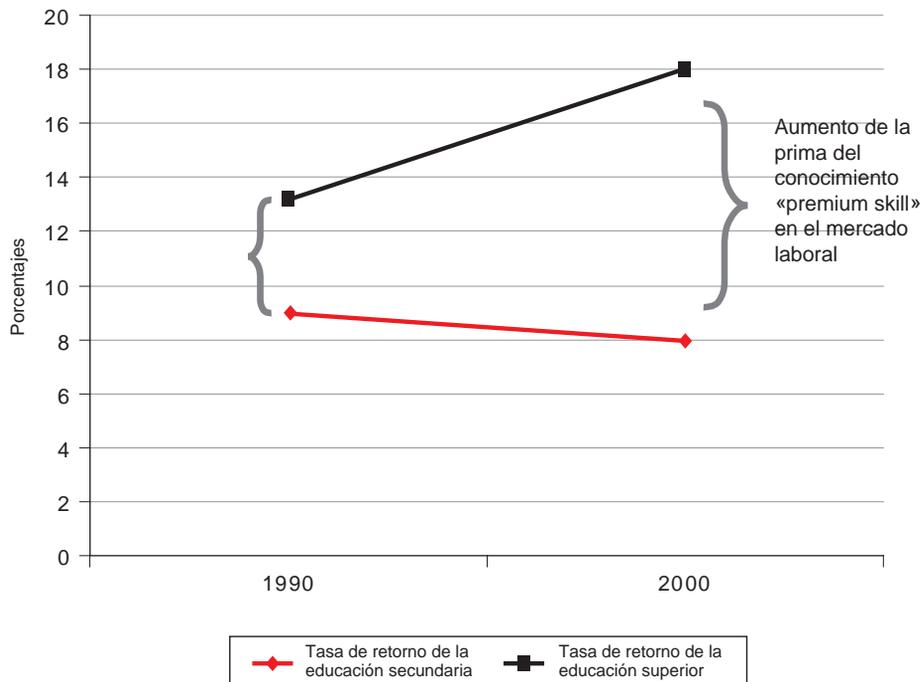
La tasa de retorno privada de los graduados de la educación superior ha crecido considerablemente en todo el mundo, incluso en América Latina, como se puede apreciar en el gráfico 1. Asimismo, la «prima», en términos de aumento en los salarios

* Ha sido consultor de la Unidad de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo. Las opiniones del autor no necesariamente representan las del BID.



Gráfico 1 RENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Evolución de las tasas de rendimiento de la educación superior



Fuente: Cox 2004.

de los graduados de la educación superior comparada con los egresados de la educación secundaria, llegó hasta 10% en el año 2000, a diferencia del 4% que alcanzó en 1990. Este fenómeno forma parte de una tendencia mundial que responde a una creciente demanda de la economía del conocimiento.

También se ha producido un sustancial incremento de las matrículas en la educación superior de la región. En 1994, las matrículas totales representaban aproximadamente 7,5 millones. Hacia 1999 se habían incrementado hasta llegar a los 10,3 millones y en el año 2003, a los 13,9 millones. En el Brasil se están matriculando un total de 4,3 millones de estudiantes; en México, 2,3 millones; y en Venezuela y Colombia, más de un millón.



La cobertura bruta de matrículas (matrícula total comparada con el número de jóvenes de 20 a 25 años) también se ha incrementado rápidamente. Se estima que habría alcanzado un 28,7% en 2003 y que seguramente sufrirá un incremento de hasta por lo menos 40% en los próximos siete años. Sin embargo, existen variaciones considerables por cada país. Hay países con tasas por debajo del 20% como El Salvador, Guatemala y Honduras (véase la tabla 1). El Brasil, situado en un 22,7%, y México, en un 24,6%, también se están quedando atrás. Las coberturas de matrícula más altas —de más de 40%— se encuentran en la Argentina, Chile, Panamá, Costa Rica, el Uruguay y Venezuela.

Tabla 1
TASAS BRUTAS DE MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE (EN PORCENTAJES)
(1994 - 2003)

País	1994	1997	2000	2003
Argentina	38,6	47,2	51,3	60,0
Bolivia	22,8	29,3	36,5	38,6
Brasil	11,4	12,6	16,3	22,7
Chile	26,6	31,4	37,8	46,2
Colombia	16,2	20,9	23,8	25,6
Costa Rica	27,9	33,6	38,5	43,3
Cuba	13,7	12,6	17,3	38,0
Rep. Dominicana	17,1	23,2	36,3	36,8
Ecuador	16,1	17,1	21,3	22,1
El Salvador	19,4	18,4	17,1	17,7
Guatemala	12,9	13,1	14,7	18,4
Honduras	10,7	12,2	14,3	17,7
México	15,0	17,6	20,8	23,9
Nicaragua	10,6	12,9	17,7	19,0
Panamá	27,6	33,1	45,9	50,5
Paraguay	9,0	11,1	17,1	19,7
Perú	31,1	30,9	30,4	33,1
Uruguay	29,8	31,4	34,5	40,5
Venezuela	31,2	32,9	35,7	42,0
América Latina	17,5	20,1	23,8	28,7

Fuente: Rama 2006.



La participación del sector privado en la educación superior creció de 38,5% en 1994 hasta 46,6% en el año 2003. Este aumento, sin duda, es resultado de la falta de expansión del sector público y, en ciertos casos, de una baja de su calidad. Asimismo, el sector privado ha sido más ágil que el sector público en la respuesta a las demandas del mercado de trabajo. Desde el año 2001, la participación relativa de la educación privada no ha aumentado tanto como en el pasado, quizá debido a los altos costos actuales de los nuevos participantes, posiblemente de una clase media más baja. La importancia relativa de la educación privada varía bastante de un país a otro, como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2
PARTICIPACIÓN DE LAS MATRÍCULAS DEL SECTOR PRIVADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
(1994 - 2003)

País	1994	1997	2000	2003
Argentina	...	19,8	21,2	20,6
Bolivia	...	14,9	17,5	18,1
Brasil	58,4	...	...	70,8
Chile	61,9	65,2	66,8	70,5
Colombia	65,2	67,5	64,0	57,6
Costa Rica	...	...	52,9	57,3
Cuba	0,0	0,0	0,0	0,0
Rep. Dominicana	...	...	...	...
Ecuador	26,9	...	31,0	...
El Salvador	...	...	72,8	67,4
Guatemala	...	...	34,6	48,1
Honduras	...	...	21,7	...
México	22,5	26,5	32,1	33,0
Nicaragua	34,2	42,9	55,9	56,9
Panamá	10,4	8,8	18,0	18,3
Paraguay	41,4	40,0	39,5	41,1
Perú	37,8	43,9	46,9	47,7
Uruguay	6,8	7,5	8,8	9,3
Venezuela	35,3	40,1	41,0	40,9
América Latina	38,5	41,3	44,9	46,6

Fuente: Rama 2006.

La mayor participación del sector privado en la educación superior se encuentra en países como el Brasil (71%) y Chile (71%); y las más bajas (por debajo del 25%) las tienen la Argentina, Bolivia, el Uruguay y Panamá.

Como resultado de un mayor gasto del sector privado, así como de un menor gasto por estudiante, el gasto público en educación superior como porcentaje del PBI ha mantenido un perfil bastante estable a lo largo de la década pasada. Sin embargo, esta tendencia no es necesariamente extrapolable a la situación futura. De haber un aumento considerable en cuanto a matrículas, este posibilitaría que el gasto público en educación superior, como porcentaje del PBI, se duplicara en un período de quince años de un 0,8% a 1,6%, como se puede observar en la tabla 3. Este cálculo presupone que la matrícula en la región aumentase de 10,7 millones en el año 2000 a 20,3 millones

Tabla 3
GASTO DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS COMO PORCENTAJE DEL PBI

País	2000	2015 (proyectado)*
Argentina	1,49	1,10
Bolivia	1,90	2,29
Brasil	1,07	2,10
Chile	0,95	1,03
Colombia	0,86	1,41
Costa Rica	0,77	1,72
Rep. Dominicana	0,06	0,09
Ecuador	0,46	0,98
El Salvador	0,06	0,12
Guatemala	0,17	0,88
Honduras	0,74	2,19
México	0,81	1,36
Nicaragua	1,48	5,44
Panamá	1,37	1,38
Paraguay	0,81	2,04
Perú	0,61	0,69
Uruguay	0,63	0,64
Venezuela	...	...
América Latina	0,79	1,62

Fuente: Wolff y Gurría 2005.



en el año 2015, que el porcentaje de la participación del sector privado sea estable, que el gasto por estudiante sea igual al 66% del PBI y que el Estado cubriera el total de los gastos de la educación superior pública. Esta sería la situación a menos que se logre reducir el gasto por estudiante (lo que podría no ser aconsejable), que las instituciones públicas encuentren otras fuentes de ingreso o que el porcentaje de matrículas de las instituciones privadas siga aumentando.

En resumen, las perspectivas hacia el futuro sugieren un considerable incremento de las matrículas, una demanda tanto social como económica, un creciente aumento del sector privado y, por lo tanto, un desafío en cuanto al financiamiento de la educación superior.

Reforma de la educación superior

La «reforma» es un proceso que nunca termina, ya que las instituciones necesitan constantes reajustes en respuesta a circunstancias cambiantes. La cuestión es cómo debería responder la educación superior al crecimiento de la economía del conocimiento, al ritmo acelerado de la creación de conocimiento, al desarrollo de una multitud de nuevos conjuntos de habilidades y conocimientos especializados (gran parte de los cuales no existían veinte años atrás), así como al creciente valor que se atribuye a habilidades de orden superior y la demanda social cada vez mayor por el acceso a la educación secundaria en un contexto de crecientes limitaciones de financiamiento público. Estas tendencias eran claras en 1992, pero entre los temas faltantes en aquella época se mencionaban el crecimiento de la educación a distancia, el incremento continuo de la internacionalización de la educación superior y la aparición de la educación superior continua a lo largo de toda la vida.

¿En qué consisten los objetivos en relación con dicha reforma y qué se ha conseguido en la región al respecto?

El primer objetivo crítico de esta reforma consiste en una *constante diversificación de la oferta* para alejarla de la idea (tradicional) de un modelo único —la universidad basada en la investigación— hacia una disponibilidad de múltiples tipos de instituciones al servicio de una clientela muy diversa, para satisfacer una serie de necesidades sociales y económicas. Desde este nuevo concepto, las universidades de investigación solo cubren un pequeño porcentaje de los estudiantes que acceden a la educación superior. Y hay un rápido crecimiento de instituciones dedicadas a la capacitación profesional

o a la enseñanza de las artes liberales; de programas de carreras cortas vinculadas al mercado laboral; de universidades con carreras más cortas y técnicas conocidas como *community colleges*, con una duración de dos años; de institutos técnicos; de instituciones de aprendizaje a distancia; y de instituciones para adultos con programas a medio tiempo.

Desde luego, este fenómeno ya ha comenzado a expandirse a lo largo y ancho de la región, con una proliferación de programas y cursos nuevos, y un aumento de programas de educación a distancia.

Sin embargo, como es posible observar en la tabla 4, el porcentaje de matrículas en instituciones no universitarias se ha reducido un poco en los últimos diez años y se encuentra en este momento en alrededor del 23% (aunque algunas universidades están ofreciendo actualmente cursos cortos bajo su patrocinio).

Tabla 4
PARTICIPACIÓN PORCENTUAL DE MATRÍCULAS EN INSTITUCIONES
NO UNIVERSITARIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
(1994 - 2003)

País	1994	1997	2000	2003
Argentina	...	27,1	23,6	25,7
Bolivia	...	9,1	7,2	7,4
Chile	35,3	29,2	29,4	28,9
Colombia	21,1	16,5	...	...
Costa Rica	13,7	8,8	5,6	2,6
El Salvador	...	...	6,4	6,5
Honduras	...	1,5	4,7	9,9
México	9,3	12,6	14,1	11,1
Paraguay	20,8	20,7	27,3	29,1
Perú	44,4	45,6	46,4	44,7
Uruguay	10,0	12,7	14,2	15,9
Venezuela	36,1	40,0	36,4	39,8
América Latina	24,6	24,2	23,0	23,4

Fuente: Rama 2006.



Los únicos países con una fuerte presencia de instituciones no universitarias (más del 40% de matrículas) son Venezuela, el Perú y, quizá dentro de poco, Chile. En el Brasil y Colombia, entre otros, están empezando a aumentar estos programas de dos o tres años que no necesariamente son licenciaturas. Durante el Seminario del Instituto Internacional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (IESALC) realizado en Lima, Perú, en diciembre de 2005, se reconoció la presencia insuficiente de políticas públicas que podrían apuntalar la expansión y mejora de las instituciones postsecundarias no universitarias vinculadas al mercado laboral.

El segundo objetivo de la reforma es un incremento de la calidad como valor agregado. Por esto se entiende que una institución recibe la materia prima, es decir, al estudiante, sin importar sus aptitudes innatas o conocimiento adquirido previo, y entrega un producto bajo la forma de un (profesional) graduado cuya habilidad para razonar, solucionar problemas y comunicarse ha sido incrementada al máximo. Una institución que acepte estudiantes con un nivel de preparación insuficiente y que logre desarrollar estas aptitudes estaría aplicando un modelo con un alto nivel de valor agregado. En los Estados Unidos, muchas instituciones de educación superior conocidas como *community colleges* trabajan con un alto nivel de valor agregado, ya que refuerzan con un buen programa de educación correctiva o técnica a jóvenes de ambos sexos que han recibido una preparación previa insuficiente. Lo que no podemos asegurar es si la educación superior de la región goza actualmente de un mejor nivel de valor agregado que en el pasado. Mientras más estudiantes culminen su educación secundaria con aptitudes deficientes, aumentará el desafío del «valor agregado» en la educación superior.

Existen, por cierto, indicios alentadores y se aprecia, de manera especial, una tendencia creciente hacia la valoración y acreditación de instituciones, tanto privadas como públicas, para estimular la calidad. Solo en los últimos diez años se ha establecido o reforzado la presencia de agencias de acreditación en México, Chile, la Argentina, El Salvador, Bolivia y Nicaragua, y el porcentaje de maestros con títulos superiores ya está en aumento.

Un tercer objetivo es el incremento de la equidad. En los últimos años hemos presenciado una toma de conciencia en torno a la equidad en el acceso a la educación superior. Con frecuencia, estudiantes de estratos socioeconómicos más altos se benefician de una preparación en instituciones secundarias privadas de mayor calidad, y eso les permite acceder a instituciones públicas sin costo o a un costo muy bajo. Al mismo tiempo, estudiantes de ingresos menores asisten a instituciones

privadas de educación superior más costosas y a menudo de una calidad inferior. Uno de los factores que ha influenciado la expansión de los préstamos estudiantiles ha sido la toma de conciencia sobre esta situación de inequidad. En especial, el Brasil ha asumido una actitud muy proactiva y ha lanzado, recientemente, unos programas de becas y préstamos subsidiados a gran escala.

Es necesario establecer lazos más eficaces y estrechos entre la educación superior y el sector privado y productivo. Hay evidencias de que la región ya se estaría moviendo en esa dirección. Cada vez se otorgan más becas para la investigación científica y tecnológica vinculadas al sector privado; se percibe un interés creciente por fomentar la capacitación de técnicos, así como la creación de institutos tecnológicos a menudo basada en el modelo de carreras cortas. Colombia ha creado un innovador Observatorio Laboral para la Educación con la finalidad de identificar carencias en ciertas áreas de formación y habilidades, y poder rastrear la experiencia laboral de los egresados en educación superior.

Como parte de un proceso global de la reforma del Estado, es necesario establecer nuevos tipos de vínculos entre este y las instituciones de educación superior. El Estado reduce su control e intervención directa, y busca alcanzar los objetivos sociales y económicos mediante una supervisión de la gestión a distancia con incentivos y vínculos contractuales, en el sector tanto público como privado, basada en la autonomía y la rendición de cuentas.

Uno de los aspectos que habrá que desarrollar en esta nueva relación consiste en intensificar el uso rentable de los fondos públicos para alcanzar los objetivos propuestos, así como la búsqueda de los menores costos necesarios para alcanzar tales objetivos. Se puede lograr esta relación costo-beneficio de muchas maneras. Uno de los enfoques propuestos podría ser, por ejemplo, financiando a las instituciones sobre la base de sus resultados (estudiantes que culminan sus estudios) antes que sobre la base de sus insumos (cantidad de profesores); estableciendo un financiamiento diferenciado dependiendo de en qué grado las instituciones se han involucrado en la investigación o la enseñanza; alentando a las instituciones para buscar fuentes alternas de financiamiento del sector privado y también a través de la recuperación de costos; reforzando la evaluación por pares en cuanto al rendimiento; y estimulando las publicaciones con información sobre la calidad de las instituciones. La diversificación de las fuentes de financiamiento de las instituciones públicas también se logra brindando servicios al sector privado y al gobierno, en un contexto en el que se disuelven las fronteras entre las instituciones públicas y privadas.



Los avances logrados en estas áreas varían considerablemente de un país a otro, y es evidente que se necesita progresar mucho más. Puede ser que haya más «reformas» de lo que pareciera públicamente (por ejemplo, reformas invisibles). Pero tanto estudiantes como profesores universitarios siguen formando grupos de presión o *lobbies* poderosos y articulados que impiden cambios en las relaciones entre el Estado y las instituciones de educación superior.

El rol potencial del crédito educativo para afianzar el desarrollo de la reforma de la educación superior

Ante el enorme incremento de la demanda, de nuevos roles del Estado y de nuevas instituciones, y las serias limitaciones financieras del sector público, un programa de préstamos subvencionados de acuerdo con las necesidades financieras reales de los estudiantes, si es bien administrado, puede resultar una inversión muy rentable de la educación superior desde el punto de vista costo-beneficio. Además, puede contribuir a alcanzar muchos de los objetivos de esta reforma.

Quizá el objetivo equidad sea el uso más obvio de los préstamos estudiantiles subsidiados. En todo el mundo, existe evidencia empírica de que los préstamos estudiantiles alientan efectivamente a los estudiantes de ingresos más bajos a continuar con su educación superior. Para los más pobres se requieren becas educativas más que préstamos o, tal vez, una combinación con préstamos subsidiados. Este es el nuevo enfoque del Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES) en el Brasil, así como del Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) de Colombia y algunos programas nuevos en Chile. Hay muchas otras razones para utilizar el crédito educativo, siempre y cuando se llegue a un consenso en cuanto a objetivos claros. Dichas razones se mencionan a continuación:

- El crédito educativo subsidiado, solo cuando es administrado adecuadamente, puede alentar la diversificación institucional. A menudo se ha pasado por alto la existencia en América Latina de instituciones vinculadas al mercado laboral para continuar estudios postsecundarios durante dos años. Se puede preparar un programa para ofrecer estos préstamos o becas cuando asistan a estas instituciones. Si se convierten en préstamos «transportables», los estudiantes podrían llevarlos consigo a las instituciones de su elección.



- El crédito educativo también puede ser usado para resaltar la calidad. Están proliferando en la región nuevos sistemas de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior. Se podría vincular los préstamos estudiantiles a estos programas de acreditación de manera que solo las instituciones que brinden un nivel mínimo de calidad (en personal, recursos de biblioteca, laboratorios de ciencia) estén autorizados a aceptar estudiantes con préstamos subsidiados.
- Los programas de préstamos estudiantiles pueden servir para canalizar los fondos públicos de manera más rentable desde el punto de vista costo-beneficio. Aunque en principio sea obvio que los préstamos estudiantiles pueden otorgarse a aquellas instituciones caracterizadas por su reducción de gastos, hay otras maneras de promover una educación superior más efectiva y eficiente. Por ejemplo, se podría estructurar los préstamos para alentar una rápida culminación de los estudios (que los préstamos estén disponibles solo por cinco años para cursos que tengan una duración de cuatro).
- Finalmente, los programas de crédito educativo pueden ayudar a generar habilidades críticas para el área de los recursos humanos. Una combinación de préstamos y becas podría servir para alentar a los estudiantes a que accedan a ocupaciones consideradas críticas para el desarrollo económico y social. Para mencionar un ejemplo, se podría dar prioridad a aquellos estudiantes que quieran optar por profesiones en el ámbito de la enseñanza y condonarles una parte de la deuda por cada año que enseñen en instituciones públicas, como ya se ha venido haciendo durante muchos años en los Estados Unidos. También se puede pensar en priorizar algunas profesiones relacionadas con la ciencia y la ingeniería en áreas críticas para el desarrollo nacional.

Los riesgos de la expansión de los programas de crédito educativo

No debemos subestimar la complejidad de la gestión de los programas de crédito educativo y los riesgos que conlleva su expansión. De hecho, las mejores soluciones teóricas pueden tener impacto en un ambiente político, social y económico que no suponga un simple modelo. Como se suele decir, el secreto está en los detalles, y las turbulencias políticas y económicas pueden hacer descarrilar los programas mejor intencionados.



Sigue existiendo el riesgo de una gestión insuficiente. Mitigar tal riesgo puede suponer desde el uso de herramientas de gestión simples, como estar en condiciones de leer una relación de beneficiarios en el buen sentido (un problema que ocurrió hace poco en Chile), hasta mantener un registro básico, pagar sueldos apropiados al personal, asegurar la continuidad de una gestión de primer nivel, así como protegerla de cualquier interferencia política. Felizmente, muchos países están ya en vías de convertir sus agencias de préstamos estudiantiles en órganos autónomos o financiados sobre una base contractual.

El nuevo modelo de crédito educativo tiene la tendencia a ceder más responsabilidades al sector privado para proveer y cubrir el servicio del crédito educativo, y tiene al gobierno como ente supervisor que proporciona los subsidios y garantías. Sin embargo, existe un riesgo de una supervisión insuficiente o incentivos a bancos privados y otras instituciones que ofrecen préstamos estudiantiles y que se han involucrado en el terreno de las amortizaciones. De no existir los incentivos adecuados, los bancos y las demás instituciones no emprenderán la cobranza de los préstamos con el debido esmero profesional. En estos momentos, hay un debate en los Estados Unidos sobre las enormes ganancias que han obtenido algunas instituciones privadas gracias a este aval federal. Además, en este país existe una serie de instituciones privadas de educación superior con fines de lucro que han aceptado estudiantes de alto riesgo y recibido sus pagos para los préstamos estudiantiles. Evidentemente, estos estudiantes abandonaron luego sus estudios.

Por último, existe el riesgo de inestabilidad económica. El crédito educativo ha sido operado en un entorno económico y fiscal estable durante varios años consecutivos, con un crecimiento económico fuerte y sostenido en América Latina, con egresados que encuentran trabajo, mercados financieros sólidos e inflación bajo control. Pero una depresión o crisis económica podría dificultar el acceso a puestos laborales para estos egresados, lo que traería, como consecuencia, una mayor tasa de incumplimiento de pagos, así como una creciente presión para condonar deudas.

Conclusión

La esperanza es que un mayor financiamiento público para la educación superior se complemente con un incremento de los fondos del sector privado; que el alcance y la efectividad de los préstamos y becas estudiantiles se incrementen considerablemente; que las condiciones macroeconómicas continúen mejorando; que los mercados



financieros sigan ganando en profundidad, tamaño y sofisticación; y que se fortalezca la regulación financiera.

Para que el mercado de crédito educativo sea grande y eficiente se requiere crear y hacer funcionar asociaciones innovadoras público-privadas. El sector privado puede proporcionar la mayor parte del capital y ocuparse de la gestión; y el sector público puede asegurar el marco regulatorio y el componente relativo a los subsidios para poder manejar el riesgo y facilitar el acceso de los estudiantes de bajos ingresos. Innovadores acuerdos financieros pueden empezar a formar parte de estas asociaciones, facilitando la presencia de sistemas de garantía para acceder a los créditos y a la titularización de la deuda. Instituciones multilaterales de desarrollo proporcionarían el capital inicial, la experiencia y el corretaje que permitirían a estas asociaciones fusionarse.

Se espera que ocurra lo que se denomina un «ciclo económico virtuoso». A medida que crece la economía se incrementa la necesidad de recursos humanos de un nivel superior. Y es la educación superior precisamente la que aporta estos recursos que requiere la economía. Al haber mayor cantidad de oportunidades económicas, los egresados se encuentran en mejores condiciones para amortizar sus deudas, lo que a su vez asegura el financiamiento suficiente para los futuros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Cox, Alejandra

2004 *Labor Market Reforms in Latin America: Consequences and Costs*. Washington D. C.: BID.

RAMA, Claudio

2006 *Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC-UNESCO.

WOLFF, Laurence y Martín GURRÍA

2005 *Money Counts: Projecting Educational Expenditures in Latin America and the Caribbean to the year 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

COMPARACIÓN DE PROGRAMAS DE CRÉDITO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA Y OTROS PAÍSES: INDICADORES CLAVE

Domenec Ruiz Devesa y Andreas Blom*

Si bien el crédito educativo tiene varias décadas de historia, sigue siendo un instrumento poco o mal entendido. En esta aproximación se examina los programas de la región en sus cuatro dimensiones básicas: cobertura o penetración, eficiencia administrativa, morosidad e incobrabilidad o insolvencia. El análisis se centra en la comparación de estas variables entre varios países de la región y algunos de la OCDE, aun cuando las tasas de morosidad e incobrabilidad no son homogéneas entre sí ya que cada institución de crédito educativo aplica una metodología diferente.

De este análisis se deduce que es probable que existan numerosas vinculaciones a corto y largo plazo entre los cuatro aspectos de los programas de crédito educativo

* Domenec Ruiz Devesa: economista; ha trabajado para el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Andreas Blom: economista senior de Educación Superior del Banco Mundial. Los autores agradecen a sus pares lectores Erick Bloom (economista senior, Banco Mundial) y Jorge Téllez (director ejecutivo, Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo, APICE). Los hallazgos, las interpretaciones y las conclusiones vertidas en este documento pertenecen en su totalidad a sus autores y no representan necesariamente las opiniones del Banco Mundial, las de sus directores ejecutivos ni de los países que representan. Dirigir comentarios a domenec.devesa@gmail.com y ablom@worldbank.org.



presentados. Por ejemplo, parece ser que existe una relación positiva entre la tasa de penetración y la sostenibilidad financiera, tal como ha sido medida, con bajos costos administrativos y bajas tasas de incobrables. En los países de la OCDE incluidos en la investigación —los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Nueva Zelanda— la tasa de penetración es elevada, mientras los gastos administrativos y la tasa de incobrables son bajos. Por lo tanto, es probable que una sólida gestión financiera conduzca a una ampliación de los programas.

El crédito educativo en América Latina y el Caribe

A pesar de los numerosos programas de crédito educativo existentes hoy en América Latina y el Caribe, la información sobre su funcionamiento así como la difusión de las buenas prácticas son aún escasas. Los programas de crédito educativo son cada vez más un importante instrumento político para fomentar el acceso equitativo a la educación superior. Por ello, requieren de una gran capacidad institucional, así como de una tecnología sofisticada y un personal con orientación financiera altamente calificado para poder ofrecer un servicio eficaz y sostenible.

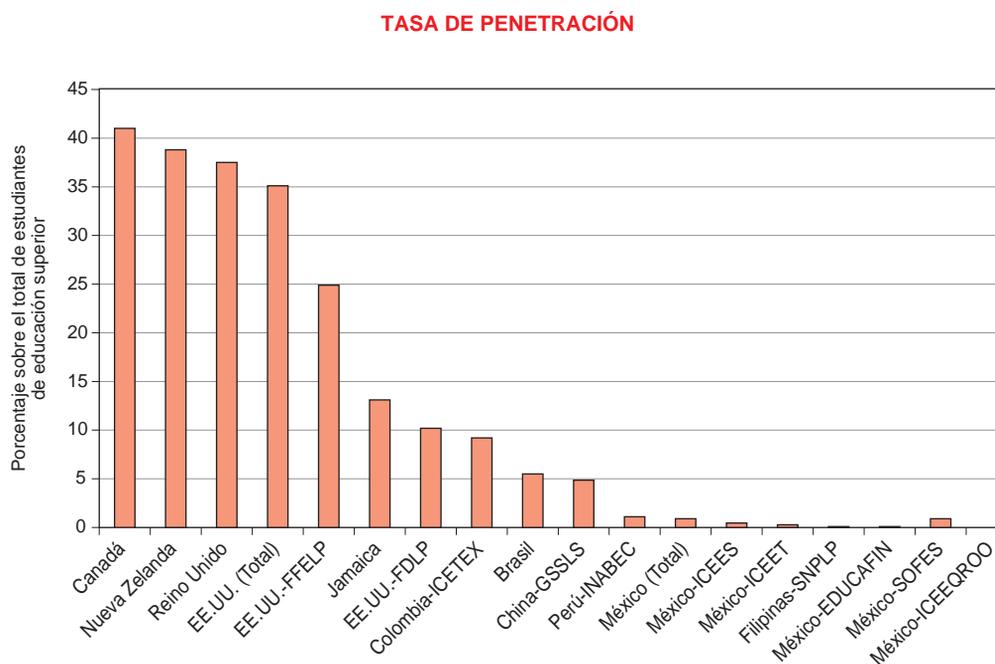
Este artículo proporciona alguna información comparativa sobre los programas de crédito educativo existentes en América Latina y el Caribe. También, contiene información recabada dentro del marco de los programas de asesoría técnica que el Banco Mundial viene ofreciendo en esta zona y la información disponible sobre programas de crédito educativo en otros lugares. Presenta indicadores clave y abarca factores que inciden sobre dichos indicadores sin tocar el tema de las lecciones aprendidas, puesto que esto demandaría una discusión mucho más profunda de cada plan de crédito.

Se presentan cuatro indicadores para programas de crédito educativo: la tasa de penetración, los gastos administrativos, la tasa de morosidad y la tasa de incobrables. Aunque se trata de un aspecto muy importante, solo se pudo conseguir información acerca de la composición socioeconómica de los estudiantes que solicitaban el crédito para un muy reducido número de programas, por lo que no se incluirá en esta oportunidad. Debido a la falta de información, algunos países no están comprendidos en este artículo aun cuando cuentan con programas de crédito educativo y, además, existen otros programas de crédito educativo para los países aquí mencionados, manejados por instituciones educativas no gubernamentales y bancos comerciales.



Cobertura de los programas de crédito educativo

La *tasa de penetración* (véase el gráfico) muestra la proporción de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior que se benefician de un crédito educativo. Esta se define como el número de estudiantes que accedieron al crédito como porcentaje de la población de estudiantes del país.



Nota: La comparación se hace con base en la información del último año disponible para cada país.

Fuentes: SOFES 2006; ICEES 2006; ICETEX 2006; INABEC 2006; Suzuki, Blom y Yammal 2006 para ICET, ICEEQROO y Educafin en México, la Compañía para Créditos Educativos del Reino Unido Limitada 2005; Programa de Crédito Educativo en Nueva Zelanda 2006, página web de la Oficina para la Educación Postsecundaria en Estados Unidos 2006 para los Estados Unidos, Kitaev y otros 2003 para Filipinas; Shen y Li 2006 para China; Banco Mundial 2002 para Jamaica y página web de EdStats del Banco Mundial para matrículas en la educación superior a nivel nacional.

Una tasa de penetración más elevada indica tanto una mayor disponibilidad de créditos educativos, como también una mayor dependencia de los hogares respecto de este instrumento para financiar los costos de la educación terciaria, en lugar de recursos propios (ahorros, rentas, entre otros).



El programa de crédito educativo en Jamaica presenta la tasa de penetración más alta en la región del Caribe con un 13%, mientras que Colombia tiene la tasa de penetración más alta entre los países de América Latina, ya que en el año 2006 un 9% de la población de estudiantes de Colombia se benefició de un crédito educativo.

Eficiencia administrativa

El *indicador de costos administrativos* se calcula sobre la base de los gastos administrativos totales del año contable de la organización crediticia, divididos por el monto de los créditos desembolsados para ese mismo año. Este fue el indicador que estaba más a disposición. Otro indicador similar utilizado, aunque con menor frecuencia, fue el gasto administrativo como parte del valor contable de la cartera de créditos.

El primer indicador tiene tendencia a ser más volátil, dado que los créditos anuales muestran mayor inconstancia que el valor contable de la cartera de créditos. Sin embargo, el valor contable podría ser significativamente diferente del valor esperado de la cartera si los incobrables no han sido cancelados, que fue el caso de algunas organizaciones de créditos educativos en América Latina.

En consecuencia, medimos la eficiencia administrativa como desembolso en monto crediticio para el mismo año. Para algunos programas se incluyeron los gastos administrativos vinculados a la administración de becas y otras actividades. No fue posible identificar aisladamente los gastos de administración para los créditos educativos.

En el caso de América Latina es evidente que los gastos de administración son relativamente más altos comparados con los gastos administrativos en países de renta elevada. Una serie de factores podrían explicar esta diferencia: (i) la aplicación de economías de escala a los créditos educativos: los programas de créditos en América Latina son relativamente de menor dimensión; (ii) el uso de tecnología; (iii) el nivel de subcontratación (*outsourcing*) de la administración; (iv) la supervisión del gobierno, la injerencia política en la administración diaria del plan de créditos y la responsabilidad de las organizaciones de créditos educativos; y, (v) la capacidad institucional, así como la estabilidad y nivel de profesionalización de sus directivos y del personal de la institución.



Morosidad e insolvencia

Si la interpretación de los dos indicadores anteriormente mencionados es relativamente sencilla, esta tarea se dificulta al evaluar el rendimiento en términos de sostenibilidad y gestión financiera. La recuperación de los créditos educativos presenta un aspecto crítico en lo que se refiere a autosuficiencia financiera, capacidad de crecimiento y sostenibilidad a largo plazo. Sin embargo, la información sobre los incobrables (créditos que se consideran incobrables y perdidos) y la morosidad (créditos con pagos atrasados) rara vez es de acceso público en América Latina. Además, la definición de incobrable y moroso puede variar sustancialmente de programa en programa, dado que esta a veces se basa en la legislación bancaria nacional (como, por ejemplo, a partir de cuántos meses un crédito se considera atrasado), ocasionalmente en las leyes de la administración pública y, a veces, en las evaluaciones hechas por la propia institución (la institución encargada de la cobranza considera que el deudor no puede pagar ahora y tampoco en un futuro inmediato). Por lo tanto, las tasas de incobrables y de morosidad mostradas en las tablas 1 y 2, respectivamente, no son comparables.

Tabla 1
TASA DE MOROSIDAD

Institución	Definición de morosidad	Tasa de morosidad (%)	Año
Aguascalientes, México	Porcentaje de créditos con más de tres meses de retraso.	21,9	2005
Canadá	Porcentaje de créditos atrasados (no consta período temporal).	20,0	2003/ 2004
ICEES, México	Porcentaje de créditos con más de un año de retraso.	18,0	2002
ICEET, México	Porcentaje de créditos con dos o más repagos atrasados.	28,2	2005
ICETEX, Colombia	Porcentaje de créditos con más de dos meses atrasados.	16,3	2005
SOFES, México	Porcentaje de créditos con más de un mes atrasado.	7,4	2005

Fuentes: Suzuki, Blom y Yammal 2006; INABEC 2006; ICETEX 2006, SOFES 2006 y Programa para Crédito Educativo Canadá 2004.



Tabla 2
TASA DE INCOBRABLES

Institución	Definición de incobrable	Tasa de incobrables (%)	Año
Canadá	Una tasa de incobrables de tres años (la ratio de la cantidad acumulativa de todos los créditos considerados como incobrables durante el período que comienza desde el año de la consolidación e incluye los dos años subsiguientes) en relación al monto total de todos los créditos consolidados aquel año. Se estima que un crédito es incobrable cuando se han retrasado los repagos por más de 270 días.	25,4	2004/ 2005
ICEES, México	Porcentaje de créditos con repagos de crédito vencidos por más de cuatro años.	17,6	2002
ICEET, México	Porcentaje de créditos con pagos de crédito vencidos por más de un año.	11,3	2005
Nueva Zelanda	Porcentaje de cohortes que comenzó a efectuar repagos en 1992 y que no han terminado de pagar completamente el crédito al 30 de junio de 2006 (tasa de cohorte incobrable).	18,0	2005/ 2006
Filipinas	Porcentaje de créditos no pagados sin mayores explicaciones.	98,0	2003
Estados Unidos (programas federales)	Porcentaje de prestatarios que empezaron con el repago de su crédito entre el 1 de octubre del 2003 y el 30 de septiembre del 2004 y que se volvieron incobrables antes del 30 de septiembre del 2005.	5,1	2005

Nota: No se ha reportado la tasa institucional de incobrables para el SOFES debido a que técnicamente es igual a cero, pues los créditos insolventes son devueltos a las universidades.

Fuentes: Suzuki, Blom y Yammal 2006; INABEC 2006 (Perú); ICETEX 2006; SOFES 2006; Programa para Crédito Educativo Canadá 2007; Kitaev y otros 2003; página web de la Oficina para la Educación Post-Secundaria (Office of Post-Secondary Education Website - EE. UU.) 2006; Plan de Crédito Educativo en Nueva Zelanda 2006.

A modo de conclusión

Muchos factores podrían explicar las diferencias en los resultados de los programas de crédito educativo presentados en la tabla 2: (i) sofisticación del sistema crediticio, incluida la información proporcionada a las oficinas de crédito y el uso de oficinas de crédito en todo el ámbito de la economía; (ii) voluntad política de perseguir a los malos pagadores con capacidad de pagar; (iii) niveles de desempleo en el mercado laboral;

(iv) calidad e importancia de la educación; (v) antecedentes sociales y preparación académica del beneficiario; (vi) sofisticación de los mecanismos de cobranza como, por ejemplo, el manejo de diferentes instrumentos para demorar los repagos de los beneficiarios en épocas en que estos pasen por dificultades económicas temporales, así como la subcontratación (*outsourcing*) de empresas de cobranza profesional; (vii) nivel de subsidio del crédito educativo, por ejemplo, mediante el subsidio de los intereses; y, (viii) capacidad y liderazgo institucional.

Es probable que existan numerosas vinculaciones a corto y largo plazo entre los cuatro aspectos de los programas de crédito educativo aquí presentados. Por ejemplo, parece ser que existe una relación positiva entre la tasa de penetración y la sostenibilidad financiera, tal como ha sido medida, con bajos costos administrativos y bajas tasas de incobrables. En los países de la OCDE incluidos en la investigación en la que se basa este artículo —los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Nueva Zelanda— la tasa de penetración es alta, mientras los gastos administrativos y la tasa de incobrables son bajos. Por lo tanto, es probable que una sólida gestión financiera conduzca a una ampliación de los programas. Otra potencial disyuntiva es el vínculo entre los antecedentes socioeconómicos de los prestatarios y su probabilidad de poder reembolsar los créditos educativos. Además, otros factores que no han sido evaluados comparativamente en la investigación pueden ser igualmente críticos. En particular, las inversiones continuas del gobierno son esenciales para impulsar un programa de crédito educativo a gran escala. No obstante, la escala y la forma de este subsidio están todavía sujetas a discusión, debido a que acarrear consecuencias sobre los costos y el impacto de un programa de crédito educativo.

Es importante poder entender mejor los factores existentes tras los indicadores antes mencionados y sus disyuntivas, mediante más evaluaciones comparativas y un intercambio de conocimientos y de investigación, lo que nos llevaría a mejores y mayores programas de crédito educativo. Por consiguiente, más estudiantes de bajos ingresos podrían beneficiarse con estos créditos, tener acceso a la educación superior e incrementar así sus oportunidades de escapar de la pobreza.

Referencias bibliográficas

BANCO MUNDIAL

2006 «Education Statistics Version 5.3». Recuperado de <<http://devdata.worldbank.org/edstats>>.





2002 «Jamaica Student Loan Project, Loan 4070-JM.». Washington D. C.: BM. Recuperado de <http://imagebank.worldbank.org/servlet/WDS_IBank_Servlet?pcont=details&menuPK=64154159&searchMenuPK=64154240&theSitePK=501889&eid=000094946_03010404005220&siteName=IMAGEBANK>.

CANADA STUDENT LOANS PROGRAM

2005 *Annual Report 2003-2004*. Recuperado de <http://www.hrsdc.gc.ca/en/learning/canada_student_loan/publications/index-e.shtml>.

INSTITUTO COLOMBIANO DE CRÉDITO Y ESTUDIOS TÉCNICOS EN EL EXTERIOR

2006 «El impacto de crédito educativo en Colombia». Bogotá: ICETEX. Recuperado de <<http://www.icetex.gov.co>>.

INSTITUTO DE CRÉDITO EDUCATIVO DEL ESTADO DE SONORA

2006 *Informe de cierre*. Sonora: ICEES. Recuperado de <<http://www.creditoeducativo.gob.mx>>.

KITAEV, Igor, Teresita NADURATA, Virginia RESURRECCIÓN y Freddie BERNAL

2003 «Student Loans in the Philippines. Lessons from the Past». En: *Student Loans Schemes in Asia*. Bangkok: International Institute for Educational Planning de la UNESCO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL

S. a. *Relatório de gestão, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), período: 02/01/2005 a 31/12/2005*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/FIES/relatorio_gestao_2005_fies.pdf>.

NEW ZEALAND STUDENT LOAN SCHEME

2006 *Annual Report*. Recuperado de <[http://educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/SLS_Annual_Report_2006\(Web\).pdf](http://educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/SLS_Annual_Report_2006(Web).pdf)>.

SHEN, Hong y Wun Li

2006 «A Review of the Student loan Scheme in China». En: *Student Loans Schemes in Asia*. Bangkok: International Institute for Educational Planning de la UNESCO.

SOCIEDAD DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2006 *Informe de avance*. México D. F.: SOFES. Recuperado de <<http://www.sofes.com.mx>>.

SUZUKI, Yoshi, Andreas BLOM y Cesar Carlos YAMMAL

2006 «Assisting Students in Tertiary Education in México». Para ICEET, Aguascalientes, México, e ICEES (informe inédito).

UNITED KINGDOM STUDENT LOANS PROGRAM

2005 *Annual Report 2004-2005*. Recuperado de <<http://www.slc.co.uk/PDF/annualreportL2005.pdf>>.

UNITED STATES GENERAL ACCOUNTABILITY OFFICE

2005 *Challenges in Estimating Federal Subsidy Costs*. Washington D. C.: U. S. GAO.

UNITED STATES OFFICE OF POST-SECONDARY EDUCATION

2006 «About OPE- Higher Education Programs». Recuperado de <<http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/hep.html>>.



SEGUNDA PARTE

*Experiencia de los países de la Organización para
la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*

LOS PROGRAMAS DE CRÉDITO EDUCATIVO EN LOS ESTADOS UNIDOS

Catherine D. Mayes*

En los Estados Unidos de Norteamérica, el crédito para financiar estudios de educación postsecundaria respaldado por el gobierno cuenta con una larga historia. Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno federal ha sido un firme defensor de los programas de crédito educativo, tanto como prestamista directo cuanto como entidad garante. Actualmente, cualquier persona con suficiente capacidad y ambición de proseguir con su educación postsecundaria en este país tiene formas de encontrar los fondos necesarios para hacerlo.

Antes de la participación del sector público en este campo, no existían verdaderos préstamos estudiantiles en los Estados Unidos. Padres con capacidad de crédito —aquellos que poseían activos, ingresos y un buen perfil crediticio— podían en efecto solicitar créditos para solventar los gastos de estudios de sus hijos; sin embargo, se trataba de préstamos convencionales a individuos. Pero los estudiantes no podían solicitar préstamos por cuenta propia y tampoco existía la fórmula del préstamo cuya devolución se pudiera aplazar hasta que el o la estudiante hubiera culminado sus estudios y comenzara a tener ingresos: estas son las características distintivas de un verdadero préstamo estudiantil.

* Experta en crédito educativo.



Cuando los préstamos estudiantiles respaldados por el gobierno no habían hecho su aparición en el mercado, el acceso a la educación superior en los Estados Unidos estaba reservado a los hijos de aquellas familias que reunieran las condiciones necesarias para solicitar un préstamo o que contaran con capacidad de ahorro. Hasta la fecha, más de 80 millones de personas se han beneficiado de los préstamos estudiantiles para financiar su educación superior.

El programa de crédito educativo de mayor dimensión de los Estados Unidos es el Programa Federal de Préstamos para la Educación Familiar – FFELP (Federal Family Education Loan Program), del que nos ocuparemos en este artículo. No obstante, existen otros programas importantes con disponibilidad de fondos para créditos educativos: el Programa Federal de Préstamos Directos – FDLP (Federal Direct Loan Program) y algunos programas de crédito privado que no cuentan con el apoyo directo del Estado. Adicionalmente, existen otros cinco programas de menor relevancia respaldados por el gobierno federal: el Programa Perkins de Préstamos (Perkins Loan Program), diseñado para los estudiantes universitarios más necesitados, y otros cuatro programas de préstamos para estudiantes de las profesiones relacionadas con la salud.

El FFELP es un programa de préstamos garantizados para estudiantes. Los bancos y demás entidades financieras (en adelante denominados prestamistas) otorgan los préstamos usando capital privado, bajo términos y condiciones idénticas para todos. Si un prestatario no puede o no quiere devolver el préstamo, se reembolsa al prestamista por esta pérdida y la entidad garante asume la responsabilidad de las actividades de cobranza correspondientes. En primer instancia, el garante FFELP es una agencia del Estado o una entidad sin fines de lucro designada por un estado para actuar como garante. No obstante, en segunda instancia, es el gobierno federal quien reembolsa a las entidades garantes los montos de los préstamos reclamados por los prestamistas amparados por la garantía y subsidia sus operaciones. La razón de esta división de responsabilidades es en parte histórica y en parte busca una mayor eficiencia en los procesos administrativos.

El primer préstamo del programa FFELP se otorgó en el año 1967. Gracias al programa FFELP, en el año fiscal 2006 (octubre 2005-septiembre 2006) 5 651 803 estudiantes y 678 882 padres de familia se beneficiaron de préstamos estudiantiles por un valor de 46 702 852 000 dólares estadounidenses.

Por su parte, el FDLP es un programa del gobierno que otorga créditos del tesoro público directamente a los estudiantes. Se comenzó con el FDLP en 1994 a fin de



simplificar los trámites de solicitud de préstamos para las universidades así como de reducir sus costos administrativos. En el año fiscal 2006, un total de 1 633 590 estudiantes y de 265 291 padres de familia obtuvieron préstamos estudiantiles por un valor total de 13 873 503 000 dólares gracias a este programa.

Son las instituciones educativas las que finalmente deciden si desean trabajar con el FDLP o con el FFELP.

Además de estos programas de crédito, en los Estados Unidos existen muchas otras oportunidades para conseguir becas basadas en el mérito (*scholarships*) y becas tipo subsidios (*grants*), como el programa federal que brinda la posibilidad combinada de estudio y trabajo (*work study-program*) y que financia a las instituciones educativas por contratar a estudiantes necesitados para que laboren en el campus universitario, y programas con descuentos en los gastos de matrícula ofrecidos por las mismas universidades. No obstante, los préstamos representan la fuente principal de apoyo financiero al estudiante.

Impacto de los programas de préstamos para estudios en los Estados Unidos

Aunque la disponibilidad de financiación no es el único obstáculo para matricularse en la educación postsecundaria, es, efectivamente, uno de los más grandes. Durante los primeros años de existencia del FFELP hubo un salto significativo en la cantidad de estudiantes que pudieron matricularse en las universidades, tanto en números absolutos —cuando la generación conocida como la del *baby boom* (o explosión de nacimientos) culminaba sus estudios en la escuela secundaria— como en porcentajes de egresados de las escuelas secundarias. Hoy, la cantidad de adultos con educación secundaria sigue aumentando, aunque la tasa de matrícula se ha estabilizado. Sin embargo, la dependencia de los préstamos para financiar estudios superiores ha seguido creciendo.

Programa Federal para la Educación Familiar (FFEL)

El Programa FFEL garantiza tres tipos de préstamos diferentes: los Préstamos Stafford (Stafford Loans) a disposición de los estudiantes; los préstamos para padres de estudiantes aún no graduados, conocidos como Préstamos PLUS (Parent Loans for Undergraduate Students - PLUS Loans) otorgados a los padres de familia y a algunos estudiantes universitarios; y los Préstamos de Consolidación (Consolidation Loans)



otorgados a estudiantes o padres para afianzar los préstamos Stafford y PLUS, hechos por varios prestamistas pero reunidos en un solo instrumento de devolución.

Préstamos Stafford

Los Préstamos Stafford establecen los siguientes términos y condiciones:

- Tasa fija de interés pagada por el prestatario: 6,8% al año.
- Gastos de enseñanza pagados por adelantado: 2,5%.
- Posibilidad de aplazar los pagos por devolución hasta seis meses después de graduarse (o de la terminación de los estudios, si el estudiante no se gradúa).

Todos los estudiantes son elegibles para solicitar préstamos, con algunas excepciones menores —como estudiantes que hayan incumplido los pagos de algún préstamo estudiantil anterior—, siempre y cuando hayan sido aceptados para estudiar en una institución acreditada de educación superior y que, una vez matriculados, tengan un rendimiento académico satisfactorio. No se requieren ni historial crediticio ni garantía personal.

El monto del préstamo que le está permitido solicitar a un estudiante se limita al importe requerido para cubrir los gastos de enseñanza hasta un máximo anual acumulativo. Este monto se establece en un proceso de tres pasos. Primero, se evalúan el ingreso, los activos y los gastos del estudiante o de su familia para fijar el monto que estarían en disposición de devolver y se le solicita a la familia, en esta etapa, que abone el monto fijado: a este monto se le conoce como la contribución prevista de la familia. Segundo, la institución educativa estima el costo de asistencia del estudiante, basado en su programa de estudios. Este costo de asistencia incluye la matrícula, el alojamiento y la comida, los libros y los materiales necesarios y un pequeño monto destinado para gastos personales. Finalmente, la institución educativa calcula la diferencia entre los gastos de enseñanza, la de otra eventual ayuda financiera recibida por el estudiante y de la contribución prevista de la familia. Esa diferencia es el monto máximo que el o la estudiante puede solicitar y es conocido como su «necesidad».

Los topes máximos anuales de los Préstamos Stafford pueden variar el primer año de 3.500 dólares estadounidenses para estudiantes dependientes hasta 20 500 dólares estadounidenses para estudiantes graduados. El monto máximo acumulado por Préstamos Stafford puede llegar a superar aproximadamente los 130 000 dólares



estadounidenses para estudiantes graduados. Los préstamos estudiantiles se otorgan según la necesidad mínima de cada estudiante o de acuerdo al tope del Préstamo Stafford respectivo.

A los beneficiarios de un Préstamo Stafford se les facilita una tasa de interés variable. Si la tasa de interés del mercado durante cualquier trimestre del año supera el 6,8%, que es lo que paga el prestatario, el gobierno federal abona la diferencia al prestamista para asegurarse de que este obtenga una tasa de rendimiento de mercado. La tasa de mercado se basa en las tasas de los pagarés financieros de los tres últimos meses publicados por la Reserva Federal (Federal Reserve Board), más un margen. Actualmente, estos márgenes son de 1,74% para estudiantes que están aún en la universidad o en el período de los seis meses de gracia después de la matrícula, y de 2,34% para prestatarios que ya se encuentran en el período de amortización de los pagos.

Además del pago de subsidios a los prestamistas, el gobierno abona también subsidios a algunos prestatarios de los Préstamos Stafford. A aquellos estudiantes con necesidades financieras más apremiantes, el gobierno les paga los intereses sobre el préstamo mientras que el estudiante sigue en la universidad, así como durante el período de gracia y eventuales períodos de desempleo u otras dificultades encontradas durante esta fase de amortización. A lo largo de estos períodos, el gobierno federal cubre los intereses acumulados directamente al prestamista.

Los Préstamos Stafford se amortizan en un período de diez años. Los prestatarios con un endeudamiento elevado pueden calificar para solicitar una extensión de los plazos hasta por 25 años. Los prestamistas brindan planes de pago gradual y planes de pago de ingreso contingente a favor de los prestatarios que tienen dificultades para cancelar sus cuotas mensuales con regularidad. Existen algunos programas de condonación de préstamos, incluyendo los destinados a prestatarios por discapacidad total o fallecimiento.

Préstamos PLUS

Las siglas PLUS significan Préstamos para Padres de Estudiantes aún no Graduados. Aunque no se trate de un verdadero préstamo estudiantil, como el mencionado anteriormente, los Préstamos PLUS les permiten a los padres de familia que no tienen un buen perfil crediticio solicitar un préstamo con tasas de interés manejables y con plazos flexibles, similares a los Préstamos Stafford.



Los Préstamos PLUS están sujetos a los siguientes términos y condiciones:

- Tasa de interés pagada por el prestatario: 8,5% anual.
- Pago de pensiones por adelantado por el prestatario: 4%.

Todo padre de un estudiante de pregrado dependiente puede calificar para un Préstamo PLUS, previa verificación de su perfil crediticio. No se hace ninguna evaluación sobre la capacidad de devolución del préstamo de los padres. Sin embargo, los candidatos con un historial de uso indebido de crédito no son elegibles.

El monto del préstamo se ajusta al costo de los gastos de pensión restando otros eventuales montos recibidos de apoyo financiero. Se puede también solicitar un Préstamo PLUS, bien para financiar la contribución prevista de la familia, bien para cubrir costos que excedan el tope de los Préstamos Stafford.

Al igual que con los Préstamos Stafford, los prestamistas reciben una tasa de interés variable sobre los Préstamos PLUS mediante una tasa de rendimiento segura del mercado. En cuanto a los beneficiarios de los Préstamos PLUS, no existen subvenciones para cubrir los intereses a ser pagados por ellos.

Tabla 1
CRÉDITO EDUCATIVO E INCREMENTO DE LA POBLACIÓN
CON ESTUDIOS SUPERIORES

	1990-91	2004-05
Población de EE.UU. de 18 años y más	184 193 000	293 655 404
Porcentaje de población adulta con:		
1-3 años de educación postsecundaria	31,9%	27,3%
4+ años de educación postsecundaria	16,2%	16,6%
Préstamos Stafford otorgados	US\$ 11 514 000 000	US\$ 52 863 000 000
Préstamos PLUS otorgados	US\$ 942 000 000	US\$ 8 362 000 000

Fuente: The Chronicle of Higher Education, *Almanac*, 5 de septiembre de 1990, 28 de agosto de 1991, 26 de agosto de 2005 y 25 de agosto de 2006.

Los Préstamos PLUS también tienen un plazo de amortización de diez años, pero los pagos empiezan desde el momento en que se otorga el préstamo y no cuando el estudiante concluye sus estudios. Los Préstamos PLUS se condonan en casos de discapacidad total o fallecimiento del prestatario o en el desafortunado caso de llegar a fallecer el estudiante para el cual se hizo el préstamo.

Responsabilidades de los socios de FFELP

El Programa FFELP es una alianza/asociación entre el prestatario, la universidad, el prestamista y el gobierno. Naturalmente, el principal responsable de amortizar el préstamo es el prestatario. No obstante, todos los socios son clave para asegurar el éxito del programa.

Las universidades también asumen una gran parte de la responsabilidad al velar por que los préstamos sean otorgados únicamente a estudiantes elegibles (o padres de estudiantes elegibles) y solo por los montos necesarios y permitidos. Se encargan, asimismo, de controlar la matrícula de los estudiantes y de informar a los prestamistas cuando los estudiantes se gradúan o en caso de que abandonen los estudios. El monitoreo de matrículas es hoy altamente automatizado: las universidades envían sus registros de matrícula a una organización central llamada la National Student Clearinghouse (Oficina de Verificación Nacional de Estudiante) y esta reenvía la información al prestamista correspondiente.

Por su parte, las instituciones educativas juegan un papel importante en asesorar a los estudiantes. Estos últimos deben asistir a reuniones de asesoría relativas a los préstamos al comienzo de su solicitud e inmediatamente antes de graduarse. De esta manera se asegura que los estudiantes comprendan con claridad los términos y las condiciones de su préstamo y estén bien informados sobre los montos de las cuotas mensuales que van a tener que asumir cuando les llegue el momento de la amortización.

El papel principal de los prestamistas consiste en subvencionar y financiar los préstamos, hacer la cobranza respectiva y presentar informes periódicos sobre los préstamos al gobierno y a las agencias de información de crédito. Debido a que las amortizaciones y los márgenes de las tasas de interés del FFELP están garantizadas, la mayoría de los prestamistas brindan servicio a todos los candidatos elegibles, aunque están autorizados a limitar su participación de acuerdo al mercado. Mientras



los estudiantes sigan en la universidad, la responsabilidad del prestamista se ciñe básicamente al manejo de los registros y a responder las consultas de los demás socios. Una vez que el estudiante se gradúa, el prestamista fija el cronograma de amortización y pone en marcha el proceso de cobranza. Si el prestatario no puede o no quiere pagar, el prestamista presenta un reclamo por reembolso a la agencia estatal garante.

La agencia estatal garante tiene cuatro obligaciones principales:

- Primero, velar porque las instituciones educativas y los prestatarios que participan en los programas FFELP cumplan con sus obligaciones según las leyes que rigen el programa. Para ello, realiza programas de capacitación regulares tanto para el personal de las instituciones educativas como de la agencia prestamista; lleva a cabo auditorías in situ en las universidades y en las oficinas de los prestamistas; revisa cada reclamo de los prestamistas para asegurarse que se cumplieron las condiciones de la garantía; e investiga los reclamos en caso de que una institución o un prestamista no haya cumplido con su obligación.
- Segundo, ayudar en la cobranza cuando existen prestatarios con alto grado de morosidad. La experiencia ha demostrado que el hecho de involucrar a la agencia garante en el proceso de cobranza reduce significativamente la cantidad de reclamos presentados por los prestamistas.
- Tercero, difundir el programa FFELP entre los escolares que cursan estudios secundarios y sus padres, asegurando así que la información sobre la disponibilidad de fondos llegue a todo alumno que desee seguir estudios superiores. Mientras que los prestamistas normalmente anuncian sus programas de préstamos estudiantiles, el público en general considera a las agencias estatales como entidades neutrales y, por lo tanto, tienen más llegada a la hora de difundir el mensaje.
- Cuarto, asumir la responsabilidad de cobrar los préstamos por los cuales se han pagado reclamos. Existen herramientas de cobranza al alcance de los gobiernos, como la retención de reembolsos de impuestos, principalmente, que no pueden ser usados por los prestamistas en los Estados Unidos. No obstante, la herramienta más eficaz es el tiempo: muchos de los prestatarios que incumplen los pagos de sus préstamos estudiantiles maduran con la

edad y sienten la necesidad de rehabilitar su historial crediticio para poder solicitar préstamos a la hora de comprar una casa o un automóvil, conseguir tasas más competitivas en sus tarjetas de crédito, etc. Las agencias estatales garantes pueden retener los préstamos improductivos por más tiempo que los prestamistas.

El papel del gobierno federal en el Programa FFELP es proporcionar financiamiento y orientación política. Como fue descrito anteriormente, el gobierno de los Estados Unidos subsidia el pago de los intereses de los prestatarios, reembolsa a las agencias estatales garantes por sus reclamos pagados a los prestamistas y cubre gran parte de los gastos administrativos de las agencias garantes. En vista de que el gobierno federal reembolsa a las agencias garantes por los préstamos morosos, se convierte en el acreedor legal. Las agencias garantes hacen llegar las cobranzas incobrables al gobierno federal, neto de los gastos de cobranza.

El Programa FFELP se rige por normas federales y estatutos dispuestos por las agencias administrativas, principalmente por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. El programa tiene el visto bueno de la Higher Education Act (Ley de la Educación Superior), pero está asimismo sujeta a la Fair Credit Reporting Act (Ley de Información Justa sobre Crédito), a la Equal Credit Opportunity Act (Ley de Igualdad de Oportunidades de Créditos) y otras leyes relativas a transacciones financieras. El Departamento de Educación de los Estados Unidos también determina el modelo de los pagarés, de ciertas declaraciones de divulgación y solicitudes para el aplazamiento de la amortización; efectúa la revisión inicial de las solicitudes de préstamos estudiantiles; controla la información de rendimiento del programa; y lleva a cabo auditorías de cumplimiento a título propio. Finalmente, asume la cobranza de los préstamos estudiantiles incobrables cuando la agencia garante se ve imposibilitada de hacer progresos con el deudor.

El proceso de obtención de un préstamo

En este apartado se describe qué hace normalmente un estudiante de pregrado para obtener un Préstamo Stafford, qué hace un padre para conseguir un Préstamo PLUS y cómo se emite la garantía del préstamo. Este trámite es similar para el estudiante de grado, aunque puede haber variantes en el flujo del proceso dependiendo, en gran parte, de la tecnología utilizada por los participantes en cada transacción en particular.



El paso inicial del proceso de solicitud es la determinación del monto de la contribución prevista de la familia. En el último año de secundaria del escolar, el padre y el o la estudiante completan conjuntamente un formulario denominado Solicitud Gratuita de Apoyo Federal para el Estudiante – FAFSA (Free Application for Federal Student Aid). Este formulario sirve para establecer si el candidato cumple con los requisitos para todas las modalidades de asistencia federal financiera estudiantil, tanto beneficios para becas que combinan trabajo y estudio como para préstamos. Reúne la información sobre los ingresos y los activos de la familia, cuántos hijos en edad escolar hay y a qué instituciones educativas está postulando el o la estudiante. Dicha información es evaluada por el Departamento de Educación y se envía el monto de la contribución prevista de la familia a las universidades respectivas. Al mismo tiempo, el Departamento hace una serie de verificaciones relativas a la elegibilidad, como, por ejemplo, si el o la postulante se ha inscrito en el Servicio Selectivo.

Después de que el o la estudiante ha decidido a qué universidad asistirá y qué programa de estudios cursará, la institución calcula el costo de su asistencia considerando asimismo otras ayudas financieras que el o la estudiante pueda recibir. La universidad debe confirmar la identidad y la situación migratoria del o la estudiante, en caso necesario, y notifica al prestamista cuál podría ser el monto del Préstamo Stafford y cuándo se necesitarán los fondos.

Al mismo tiempo, el o la estudiante llena un pagaré en línea y lo reenvía al prestamista de su elección. Cuando el prestamista recibe la notificación de la universidad y el pagaré del o la estudiante, solicita una garantía de la agencia garante. La agencia garante efectúa la última verificación de elegibilidad, es decir, comprueba si el o la estudiante alguna vez ha dejado de pagar anteriormente un préstamo estudiantil.

Seguidamente, el prestamista hace llegar los fondos del préstamo a la institución educativa en dos o más desembolsos haciéndolos coincidir con el cronograma de pago de la universidad, por semestre, trimestre u otra fecha programada según el calendario académico. La universidad carga los fondos del préstamo a la cuenta del o la estudiante y si el préstamo excede el monto de las pensiones a pagar, hace llegar el saldo restante al o la estudiante.

Si la familia del o la estudiante no está en condiciones de pagar la contribución prevista o si el monto máximo del Préstamo Stafford es inferior a las necesidades a ser cubiertas por este, puede solicitar adicionalmente un Préstamo PLUS llenando un



formulario en línea y mandándolo al prestamista. Este efectúa la verificación crediticia correspondiente, consigue la garantía y hace llegar los fondos a la universidad, la que antes de reenviar el monto del préstamo a los padres confirma primero si el estudiante está matriculado.

Después del primer año, el trámite del préstamo se simplifica porque ya no se requiere presentar pagarés adicionales. El o la estudiante y su familia vuelven a comenzar otra vez todo el proceso completando el formulario FASFA; el Departamento de Educación hace llegar a la universidad el monto previsto de la contribución de la familia, la universidad confirma si el estudiante sigue siendo elegible y calcula el nuevo monto del préstamo y, de ahí en adelante, el proceso es el mismo.

En razón de que el trámite de obtención del préstamo FFELP está sumamente automatizado, los estudiantes pueden recibir la aprobación de su préstamo y el desembolso de los fondos en un plazo de uno a dos días después de haber entregado su solicitud.

El proceso de cobranza de los préstamos

La recuperación de los préstamos FFELP también es una responsabilidad compartida. El prestamista es el que está a la cabeza del proceso: los prestamistas hacen la cobranza a los prestatarios dispuestos a pagar y en capacidad de hacerlo. Luego le toca al gobierno actuar e insistir en la cobranza a los prestatarios que no pudieron o no quisieron pagar al prestamista.

Después de la graduación o del retiro permanente de la institución, el prestatario tiene un período de gracia de seis meses antes de empezar a reembolsar las amortizaciones. Durante este período de gracia, los prestamistas le dan a conocer al prestatario el cronograma de amortizaciones estándar al cual deberá ceñirse —120 amortizaciones (mensuales) iguales— y le informan de las alternativas a su disposición en caso de querer reducir el importe de la cuota a plazos inicial si no le parece manejable.

Cronograma de amortización flexible

El FFELP requiere que los prestamistas ofrezcan dos alternativas de cronograma de amortizaciones a los prestatarios a fin de reducir las dificultades para efectuar los



pagos de las cuotas estándar. Naturalmente, el cronograma de amortización alterno eleva los intereses totales que deben ser pagados durante la vida del préstamo.

Una primera opción es el cronograma de amortizaciones gradual. En este, las cuotas más bajas se efectúan al comienzo y solo consisten en el pago de los intereses y van aumentando con el tiempo, supuestamente a medida que los ingresos del prestatario se van incrementando.

Una segunda alternativa es el cronograma de pago condicionado a los ingresos. Con este plan, se fijan las cuotas mensuales del prestatario en un porcentaje de los ingresos mensuales y se requiere que el prestatario justifique regularmente sus ingresos con la documentación pertinente. Su uso no es tan difundido como el cronograma de amortización gradual. El porcentaje del ingreso destinado a amortizar el préstamo estudiantil varía de acuerdo al prestamista.

Finalmente, en los casos en que la deuda total del prestatario supere los 30 000 dólares estadounidenses, el FFELP estipula que los prestamistas amplíen el plazo de amortización de diez hasta veinticinco años, siempre y cuando el prestatario así lo solicite.

Aplazamiento de préstamos

El Programa FFELP pone diferentes herramientas al alcance de los prestatarios que tienen dificultades para pagar sus cuotas de amortización mensuales. Estas pueden incluir desde la suspensión total o parcial de la obligación de pago, a la ampliación de los períodos de amortización, lo que permite fijar cuotas mensuales de montos menores y, en casos extremos, la condonación total del préstamo.

De acuerdo con el reglamento federal, los prestamistas tienen la obligación de aplazar los pagos de las amortizaciones mensuales para ciertas categorías de prestatarios. Los aplazamientos de fuerza mayor más usuales se presentan en caso de desempleo y estar en busca de trabajo, de alistamiento en el ejército o de haber retomado estudios en la universidad. Generalmente, los prestatarios que han calificado para un Préstamo Stafford también lo hacen para recibir subsidios a fin de poder pagar los intereses durante estos períodos de aplazamiento por razones de fuerza mayor.



El reglamento federal también contempla la posibilidad de postergar las cuotas de amortización mensual si el prestatario está pasando por un mal momento económico. Es, en realidad, una herramienta muy flexible que puede abarcar hasta una situación en la que el prestamista opina que el prestatario está dispuesto a hacer los pagos pero tuvo que afrontar gastos inesperados o la falta pasajera de ingresos. Esta herramienta ayuda a los prestatarios a evitar caer en incumplimiento de pago; no obstante, también puede llevar a una situación en la que el prestatario sufra de problemas financieros crónicos recurrentes y posterga sus amortizaciones dejando que los intereses atrasados se acumulen.

Morosidad e incumplimiento

Un prestatario de un préstamo estudiantil es considerado «moroso» cuando deja de cancelar una sola cuota de amortización, y se declara el «incumplimiento» de pago de un préstamo tras la acumulación de nueve cuotas impagas.

Mientras el prestatario mantenga su condición de moroso, el prestamista trata de establecer contacto con él por teléfono, por correo regular y electrónico, alentándolo a comenzar o a proseguir con sus amortizaciones. En la primera etapa de morosidad, la meta del prestamista es hacer que el prestatario aproveche los diferentes cronogramas de amortización flexibles y de aplazamiento de devolución del préstamo que tiene a su alcance.

Una vez que el prestatario se retrasa en dos cuotas de amortización, el prestamista informa a la agencia garante, la que entonces refuerza los intentos de toma de contacto del prestamista con llamadas y cartas de su propia entidad. A partir de este momento, el tono de las comunicaciones se torna perentorio a fin de que el prestatario sea consciente de las consecuencias legales que puede acarrear su incumplimiento de pago.

Cuando el prestatario se retrasa en tres pagos, el prestamista informa del hecho a las agencias de información de crédito, lo que afectará su perfil crediticio por los próximos siete años. En los Estados Unidos se usa ampliamente la clasificación de crédito en diversas transacciones relativas al empleo, a la vivienda y a los seguros y, también, para solicitar nuevos préstamos, lo que motiva al prestatario a mantener su clasificación lo más saneada posible.



Si transcurridos nueve meses ni el prestamista ni la agencia garante logran convencer al prestatario de comenzar a amortizar sus cuotas, el prestamista declara el incumplimiento del préstamo y presenta un reclamo ante la agencia garante, la que le reembolsa el saldo adeudado. En los últimos años, la tasa de reembolso ha sido reducida al 97%, lo que ha requerido que el prestamista comparta el riesgo de pérdida con la agencia.

Después de haber reembolsado al prestamista por el monto del reclamo, la agencia garante prosigue con la demanda contra el prestatario. El FFELP cuenta con incentivos para prestatarios que desean subsanar su condición de incumplimiento ofreciendo la opción de rehabilitar su clasificación crediticia o la posibilidad de recibir más apoyo financiero federal para estudiantes.

Condonación de un préstamo

Son raras las circunstancias por las que se llegue a condonar un préstamo FFELP. Si el prestatario fallece o, en el caso de un Préstamo PLUS, si fallece el estudiante, así como en caso de discapacidad total y permanente del prestatario, se condona el préstamo. El préstamo también podría ser condonado si la institución educativa cierra antes de que el o la estudiante haya culminado sus estudios de grado. En los casos de condonación de un préstamo, el gobierno federal reembolsa al prestamista por el saldo adeudado.

Existe un Programa FFELP que condona hasta 5000 dólares a algunos prestatarios que estén dispuestos a enseñar durante cinco años en un distrito de escuelas pobres, así como otro Programa FFELP que condona hasta 17 500 dólares en préstamos para docentes altamente calificados en matemáticas, ciencias y educación especial. De vez en cuando se lanzan otros programas de condonación de deudas para alentar a la gente joven a optar por profesiones en las que hay escasez de personal. Los fondos disponibles para mantener estos programas son siempre insuficientes y no hay evidencia de que sean realmente efectivos en reducir tal escasez.

Finalmente, los préstamos FFELP también pueden ser condonados en caso de quiebra, aunque dicha condonación no es automática: el prestatario debe justificar con pruebas a la corte que devolver el préstamo estudiantil es más difícil para él o ella que para otra gente normalmente en quiebra.



Temas FFELP de actualidad

Como ya se ha mencionado, el Programa FFELP existe desde hace una generación y gracias a continuas transformaciones, algunas trascendentes y muchas otras de menor importancia, ha ido evolucionando según el entorno político, social y económico de los Estados Unidos. Entre los cambios importantes podemos mencionar los siguientes.

1. Creación de un mercado secundario respaldado por el gobierno

Inicialmente, los bancos eran reacios a otorgar préstamos estudiantiles a pesar de la garantía (federal) porque se trataba de préstamos relativamente pequeños, es decir, que los gastos administrativos eran muy elevados comparados con los préstamos de mayor envergadura, y porque estaban sujetos a una muy larga vida. Por lo común, pueden pasar quince años o más desde el día en que se otorga el préstamo hasta la fecha del último desembolso. Para solucionar el problema, el Congreso decidió crear un mercado secundario, conocido como la Asociación de Marketing del Préstamo Estudiantil (Student Loan Marketing Association, también llamada Sallie Mae), que compra los préstamos a los bancos. Este mercado secundario logró economías de escala en los gastos administrativos y, tratándose de una entidad respaldada por el gobierno, obtuvo capital a tasas más bajas que los bancos comerciales. Después de la creación de Sallie Mae, los bancos empezaron a participar más activamente en el Programa FFELP.

2. Creación de protocolos de cobranza detallados para préstamos

En los inicios del programa, los prestamistas del FFELP debían seguir los mismos procedimientos de cobranza para los préstamos estudiantiles que para los demás préstamos a individuos. La práctica luego mostró que se requerían diferentes técnicas y herramientas para cobrar a los jóvenes que recién empezaban su vida profesional que para sus padres bien establecidos. Tras veinte años de experiencia adquirida en el programa, el gobierno federal estableció procedimientos detallados para la cobranza, que incluían informes de préstamos morosos por parte de las agencias de información crediticia, y anunció que los reclamos de los prestamistas no serían honrados si no se cumplía exactamente con estos procedimientos. Gracias en parte a dichos protocolos se pudo reducir considerablemente la tasa de incumplimiento del Programa FFELP.



3. Exclusión del programa de las instituciones con un alto nivel de incumplimiento

Al comienzo, todas las instituciones de educación secundaria acreditadas podían acceder al Programa FFELP. Nadie hubiera podido prever que este programa de préstamos crearía incentivos financieros para cierto tipo de gente que empezó a fundar nuevas instituciones de educación superior con fines de lucro o apuntando a reclutar estudiantes no calificados. Sin embargo, estos fueron algunos de los resultados: los costos de matrícula de algunas de estas instituciones coincidían exactamente con los montos límite de los Préstamos Stafford de aquel entonces, brindaban una educación de un nivel muy deficiente y, en algunos casos, daban una idea errónea a los estudiantes de lo que serían sus obligaciones con respecto a sus préstamos. Consecuentemente, los prestatarios de dichas instituciones tenían una tasa de incumplimiento extremadamente elevada, incluso después de la implementación de protocolos detallados de cobranza.

Otras instituciones educativas cuyos estudiantes venían de comunidades muy pobres también presentaban tasas de incumplimiento muy altas, a pesar de que las matrículas y el nivel de instrucción de estas instituciones eran aceptables, pero capacitaban a los estudiantes para profesiones con poco futuro. Con el fin de controlar costos y de reducir la cantidad de personas que sufrían las consecuencias a largo plazo de préstamos estudiantiles incobrables, se introdujo una regla para prohibir a las instituciones con un alto nivel de incumplimiento a seguir participando en el programa. Esta medida redujo la tasa de incumplimiento anual de los préstamos estudiantiles de todo el país a mediados de la década de 1980.

Necesidad de nuevas políticas públicas

Hoy en día, las políticas públicas relativas al Programa FFELP giran en torno a la necesidad de encontrar un nuevo equilibrio en los incentivos financieros, a la relación mercantil inapropiada entre los prestamistas y las instituciones educativas, y al alto nivel de endeudamiento de los prestatarios.

1. Tamaño de los subsidios a los prestamistas y las agencias garantes

El gobierno federal ofrece subsidios para cubrir los intereses de los prestamistas, subsidios para gastos administrativos de las agencias garantes y una garantía parcial contra el incumplimiento de los préstamos estudiantiles. El monto de estos subsidios ha



sufrido reajustes frecuentes reduciéndose desde el comienzo del programa y, en estos momentos, está nuevamente en revisión.

La razón principal por la que estos subsidios a los prestamistas se reajustan continuamente es que, con el crecimiento del programa —tanto en cantidad como en montos promedio de los préstamos— cada vez hay una mayor economía de escala. En los últimos años, por ejemplo, el costo de los préstamos FFELP cayó drásticamente a medida que los prestamistas pasaron a manejar todas las solicitudes en línea y que las transferencias de los fondos a las instituciones se empezaron a hacer electrónicamente. Asimismo, cada vez más los prestatarios asumen personalmente la administración de su préstamo: con la Internet pueden obtener toda la información actualizada del estado de su préstamo y procesar transacciones así como cambiar su dirección en línea, lo que reduce el costo de servicio al cliente para el prestamista. Al reducirse los gastos de operación de los prestamistas, se incrementan sus utilidades y, cuando los medios empiezan a informar de los sueldos «excesivos» de los ejecutivos de las entidades prestamistas, de un marketing «pródigo» y de precios elevados de las acciones, el gobierno sabe que ha llegado el momento de hacer otro reajuste.

El Congreso actúa con cautela en lo que atañe a la reducción de los subsidios a los prestamistas, ya que como los más pequeños naturalmente son los menos eficientes, corren el riesgo de que estos se alejen del programa al reducir demasiado dichos subsidios, lo cual resultaría en una menor competencia en el mercado. De hecho, la cantidad de prestamistas ya se ha reducido a medida que los subsidios se han ido reajustando y algunos agregarían que lo han hecho a tal extremo que el propio gobierno ha decidido ingresar al mercado con el nombre de Federal Direct Loan Program (Programa Federal de Préstamos Directos), para asegurar una competencia adecuada.

Los continuos reajustes de estos subsidios a las agencias garantes apuntan sobre todo a mejorar la cobranza de los préstamos mediante incentivos financieros. De manera similar a lo que ocurre con los prestamistas, el gobierno necesita nivelar los subsidios para moderar el exceso de utilidades de las agencias más grandes y evitar el fracaso financiero de las más pequeñas.

2. Elección de un prestamista por el estudiante y asesoría eficaz

La mayoría de los jóvenes decide a ciegas a qué prestamista estudiantil recurrir. A veces eligen el banco con el cual trabajan sus padres. En ocasiones el o la estudiante responde a publicidad que ha recibido por la Internet o que ha visto por televisión; pero,





por lo general, los estudiantes confían mucho en el prestamista recomendado por la oficina de apoyo financiero de su institución. Muchos de estos centros publican «listas de prestamistas preferidos» y orientan a los futuros prestatarios hacia las instituciones financieras recomendadas por ellos.

En razón de que estas recomendaciones son tan decisivas, los prestamistas compiten intensamente entre ellos para verse favorecidos. Esta competencia suele ser beneficiosa: cuanto mejor sea el servicio brindado por el prestamista a la universidad y a sus estudiantes, más posibilidades tendrá de figurar en la relación de prestamistas preferidos. Para atraer clientes, algunos prestamistas ofrecen descuentos en los gastos y la tasa de interés a ser pagada por los prestatarios; la calidad de las herramientas que pone a disposición el prestamista en la Internet también puede influenciar en las preferencias de los directores a cargo de la oficina de apoyo financiero. Lamentablemente, de vez en cuando esta competencia intensa lleva al abuso. Recientemente, en los Estados Unidos las autoridades descubrieron a directores de ayuda financiera de algunas instituciones que aceptaron prebendas de un prestamista a cambio de recomendarlos a sus estudiantes.

Aunque la mayoría de las personas concuerda con que el estudiante se merece un abanico de opciones entre las cuales poder elegir su préstamo estudiantil, los futuros prestatarios necesitan ser aconsejados para ayudarlos a decidirse. No es sencillo comparar las ofertas de los prestamistas: los términos de las ofertas para préstamos estudiantiles son muy complejos y es difícil confrontar niveles de futuros servicios. Por consiguiente, la mayoría de las familias solicita la asesoría del director de ayuda financiera. Para evitar abusos como los arriba mencionados, el gobierno ha reforzado las medidas que rigen la manera como los prestamistas pueden ofrecer sus programas de préstamos a los directores de ayuda financiera.

3. El peso del endeudamiento

El endeudamiento promedio por préstamos estudiantiles —la suma de todos los préstamos recibidos por una persona para obtener su título o sus títulos— sigue en constante aumento. Este elevado nivel de endeudamiento puede resultar de tres factores. Primero, la tasa de ahorro de las familias en los Estados Unidos viene declinando desde hace mucho tiempo, por lo que hay menos fondos disponibles para pagar una buena educación secundaria. Segundo, los costos de asistencia se han incrementado más rápidamente que los ingresos de las familias. Y tercero, los montos disponibles para becas y subsidios se han estado reduciendo según la cantidad de estudiantes que postulan para ingresar a instituciones postsecundarias. Como consecuencia, los estudiantes concluyen



sus estudios con un endeudamiento por préstamos tan elevado que podrían no estar en condiciones de devolverlo. Y en vista de que los sueldos iniciales no han crecido al mismo ritmo que el endeudamiento por préstamos estudiantiles, los empleadores que ofrecen puestos con sueldos más bajos —como en escuelas, hospitales y departamentos de seguridad pública— se preocupan de no poder encontrar suficientes egresados de universidades dispuestos a llenar las vacantes.

Mientras el endeudamiento global representa una inquietud, el incumplimiento de los pagos en sí no se considera un problema hasta ahora. El Departamento de Educación de los Estados Unidos calcula y publica una «tasa de incumplimiento de la cohorte», que es el porcentaje de prestatarios que empiezan a pagar las amortizaciones un año de gobierno fiscal dado y que han sido declarados incobrables al final del año fiscal siguiente. Las tasas de incumplimiento de la cohorte han declinado considerablemente, de una tasa alta a mediados de 1980 a un sorprendente 5,1% (cohorte 2004). No obstante, las tasas de incumplimiento de estas cohortes no representan una medida eficaz de la capacidad de los prestatarios de reembolsar sus pagos a largo plazo. Mientras algunos prestatarios incumplen sus pagos sin hacer una sola amortización dentro del primer año después de culminada su educación, muchos otros hacen pagos parciales y esporádicos acogiéndose a opciones de aplazamiento de sus pagos y terminan incumpliendo después del primer año. Estos incobrables se excluyen del cálculo de la tasa de incumplimiento de la cohorte. Además, muchos estudiantes que incumplen técnicamente en el primer año pueden retomar los pagos en los años subsiguientes. Por lo tanto, la tasa de incumplimiento de la cohorte no proporciona una cifra que refleje los costos reales del programa. Sin embargo, el Departamento de Educación no publica tasas de incumplimiento a largo plazo.

Desde los inicios del FFELP ha existido una correlación inversa entre deuda e incumplimiento: cuanto más dinero debía el estudiante al momento de graduarse, más probabilidades había de que cumpliera con devolver su préstamo. La razón de este fenómeno se debe a que cuanto más tiempo estudia, tiene más probabilidades de obtener un título de mayor calificación y, por supuesto, las mejores oportunidades de empleo y de salario van para los que tienen la mejor educación. Por otro lado, una persona que asiste solo a uno o dos años de educación postsecundaria tiene una expectativa de recibir un salario casi igual a alguien que no asistió a la universidad y debe afrontar, además, el peso adicional de una deuda por préstamo estudiantil.

Existe la inquietud de que este fenómeno histórico esté cambiando. Lo que es seguro es que los estudiantes están aprovechando las opciones de aplazamiento de





la amortización descritas anteriormente. Por lo tanto, no están incumpliendo su pago pero tampoco están reduciendo la deuda de su préstamo estudiantil. En efecto, si están aplazando los pagos de sus intereses su endeudamiento total está aumentando. En épocas de auge de la economía de los Estados Unidos esto no representa un problema mayor, porque cuando vencen los términos del aplazamiento de una persona incluso puede encontrar un empleo con un sueldo suficiente o un segundo empleo que alcance para cubrir sus deudas y otros gastos de subsistencia. Pero cuando la economía se desacelera durante un período largo, los prestatarios ya no tienen estas opciones a la mano y ahí es donde pueden aparecer los incumplimientos.

No existen propuestas serias para dar solución a estas preocupaciones, actualmente sometidas al Congreso. Habrá que ver todavía si las consecuencias pronosticadas de los altos niveles de la deuda tendrán una amplia repercusión. La noción de usar la deuda para financiar la educación superior está firmemente arraigada en la cultura, lo que hace difícil reducir los límites de los préstamos del Programa FFELP.

Conclusión

La economía de los Estados Unidos se ha beneficiado ampliamente de la creciente educación de su fuerza laboral, impulsada por el programa de préstamo estudiantil FFELP y con el respaldo del gobierno. El programa tal como existe hoy difiere mucho del aprobado originalmente. Una de las claves de su éxito y longevidad ha sido la supervisión permanente del gobierno federal, con cambios regulares en sus aspectos financieros y normativos. Otra clave de dicho éxito se basa en la responsabilidad compartida entre las partes interesadas (*stakeholders*): equilibrio de poder, destreza y peso administrativo. Y, por último, el éxito también radica en el enfoque pragmático de los que establecen las políticas en cuanto a la cobranza de los préstamos, su interés en trabajar con los jóvenes prestatarios sin castigarlos y su paciencia por esperarlos a que maduren y se conviertan finalmente en ciudadanos financieramente responsables.

EL PAPEL DEL SECTOR PÚBLICO EN EL APOYO FINANCIERO EDUCATIVO Y LA ADMINISTRACIÓN DE LA CARTERA DE CRÉDITO FEDERAL EN EL CANADÁ

Rosaline Frith y Micheline Nehmé*

Desde el año 1964, el sistema de apoyo financiero educativo del sector público en el Canadá ha permitido a los canadienses de escasos recursos económicos el acceso a la educación postsecundaria. El sistema es sumamente diversificado, pues tanto el gobierno federal como el gobierno provincial tienen sus propios programas de crédito y de becas. Además de estos créditos y becas, también existen otras formas de apoyo, tales como deducciones tributarias por gastos efectuados en educación, incentivos de ahorros para la educación superior y becas otorgadas sobre la base de méritos.

En conjunto, el sector público invierte más de 6 mil millones de dólares canadienses al año, distribuidos en diferentes formas de apoyo financiero para estudiantes postsecundarios (Usher, en prensa), convirtiéndolo en uno de los pilares del sistema educativo postsecundario en el Canadá, donde la tasa de participación en educación secundaria es una de las más elevadas del mundo.

* Rosaline Frith: Directora general del Canada Student Loans Program. Micheline Nehmé: Directora del Program Integrity and Accountability.
Las autoras agradecen a Atiqur Rahman, gerente en Análisis e Investigación de Carteras, por su significativo esfuerzo en ayudarlas a consolidar este artículo.



Aunque los logros que está cosechando el sistema de apoyo financiero educativo sean significativos, los retos que debe afrontar —tanto en materia de política como de administración— siguen siendo sustanciales. De ahí que se revisen continuamente las políticas para asegurar su vigencia. La administración del sistema, en especial la administración de la cartera de crédito educativo, también ha sufrido transformaciones mayores a fin de mejorar su eficacia y transparencia.

El objetivo del artículo es arrojar algunas luces, en particular sobre el Canada Student Loans Program – CSLP (Programa de Crédito Educativo en Canadá), que es el programa encargado de administrar los préstamos estudiantiles y la mayoría de las becas otorgadas por el gobierno federal. A pesar de que la educación superior en este país es ante todo un asunto de jurisdicción provincial/territorial, el gobierno federal desempeña un papel crucial al transferir a las provincias y a los territorios miles de millones de dólares canadienses especialmente destinados a la educación superior, así como invirtiendo directamente en programas de apoyo financiero educativo. En los años 2003-2004, por ejemplo, este gobierno invirtió cerca de 4 mil millones de dólares canadienses en programas de apoyo financiero educativo, en comparación con poco más de 2 mil millones de dólares canadienses invertidos por los programas provinciales (Usher, en prensa).

Casi la mitad de las inversiones federales se hacen a través del suministro de becas y créditos educativos; los créditos, como también una parte considerable de las becas, son proporcionados por el CSLP. Hoy, el CSLP provee un estimado de 2 mil millones de dólares canadienses al año en créditos y presta asistencia a cuatrocientos cincuenta mil estudiantes mediante préstamos y otras formas de ayuda. Desde su creación en 1964, casi cuatro millones de prestatarios han tenido acceso al programa federal por un monto total de 28 mil millones de dólares en préstamos estudiantiles. Actualmente, hay un millón y medio de prestatarios en cartera, por un valor global de préstamos de alrededor de 14 mil millones de dólares. Aproximadamente el 30% de los actuales prestatarios todavía está estudiando y el 70% ya está amortizando su préstamo.

Con el fin de bosquejar el ámbito en el que opera el sistema de apoyo financiero educativo en el Canadá, en la sección 1 del artículo describimos brevemente la situación del sistema de educación postsecundaria en el Canadá. En la sección 2 exploramos el papel del sector público en la ayuda financiera educativa. Describimos los logros que el mecanismo ha alcanzado hasta la fecha, al mismo tiempo que los retos políticos que está afrontando en estos momentos. En la sección 3 centramos nuestra atención



en la administración del programa y, más específicamente, analizamos algunos de los retos referidos a la administración de la cartera del crédito educativo del CSLP y el comportamiento del programa frente a estos.

1. Educación postsecundaria en el Canadá

A pesar de que la población del Canadá apenas llega a los 32 millones de habitantes, territorialmente hablando es el segundo país más grande del mundo. Sus culturas y sistemas de valores varían de una región a otra y estas diferencias inciden en las costumbres y formas de vida en las distintas regiones, incluyendo los sistemas de educación superior.

Un buen indicador de la diversidad del sistema es la variación en materia de pensiones universitarias a lo largo del país. En promedio, la matrícula universitaria de pregrado puede variar desde un monto de menos de dos mil dólares canadienses en una provincia, hasta más de seis mil dólares canadienses en otra, brindando ambos sistemas más o menos la misma calidad de instrucción (Statistics Canada 2006a)

Existen alrededor de doscientas universidades y quinientas universidades comunitarias o institutos de formación profesional públicos que ofrecen, principalmente, títulos en dos años, sin contar las miles de otras instituciones privadas —la educación superior es el único rubro en el que se involucra el sector privado— que ponen a disposición capacitaciones a corto plazo.

En cuanto a los estudiantes, hay más de un millón de ellos que asisten a las universidades, de los cuales el 75% lo hace a tiempo completo (Statistics Canada 2006b). Otro medio millón está matriculado en universidades comunitarias, mientras que un poco más de un cuarto de millón asiste a cursos de capacitación a corto plazo en instituciones privadas.

2. El papel del sector público en el apoyo financiero educativo

El papel del sector público en el apoyo financiero educativo en el Canadá está determinado por las opiniones de los canadienses respecto de: (i) la importancia de la educación superior; (ii) el grado de inversión del sector en educación superior; y, (iii) los instrumentos —préstamos, becas, incentivos tributarios y otros beneficios— que



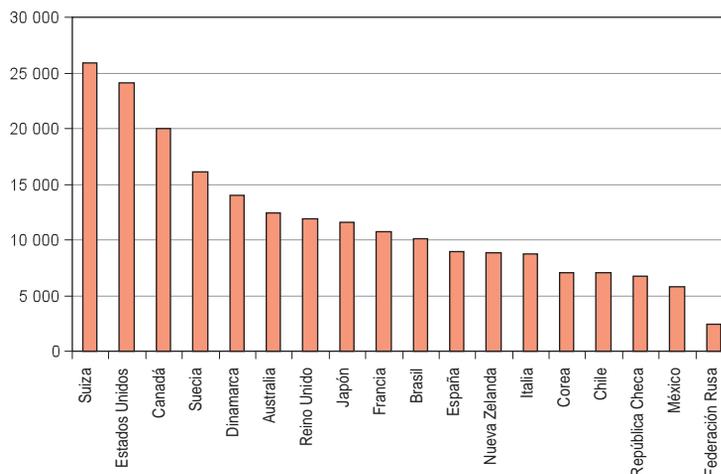
el gobierno debería emplear para facilitar el acceso de los canadienses a la educación superior. Es importante notar, en este punto, que cada país ve su papel de manera diferente y que el aquí expuesto no es necesariamente perfecto.

2.1. La importancia de la educación superior

Los canadienses consideran la educación superior muy importante por dos razones. Primero, porque la educación superior crea una fuerza laboral relativamente más productiva y, por lo tanto, proporciona una mejor calidad de vida a nuestros ciudadanos. Una investigación reciente mostró que la diferencia acumulada entre los ingresos de toda una vida de un graduado de la escuela secundaria y un egresado de una universidad en el Canadá llegaba a un monto de casi un millón de dólares canadienses¹ (Mackenzie 2004). Segundo, para mantener un perfil competitivo de una fuerza laboral sumamente móvil en una era de rápida globalización, era imprescindible que el Canadá pudiera contar con una fuerza laboral altamente educada.

Según el informe de la OCDE de 2006, el Canadá gastó 20 mil dólares por estudiante postsecundario en el año 2003.² Como muestra el gráfico 1, el Canadá se

Gráfico 1
GASTO POR ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2003)



Fuente: OCDE 2006.

1 «Toda una vida», en este contexto, implica ingresos recibidos entre los 18 y los 64 años.

2 Los montos son equivalentes a dólares canadienses convertidos calculados sobre la paridad del poder adquisitivo.

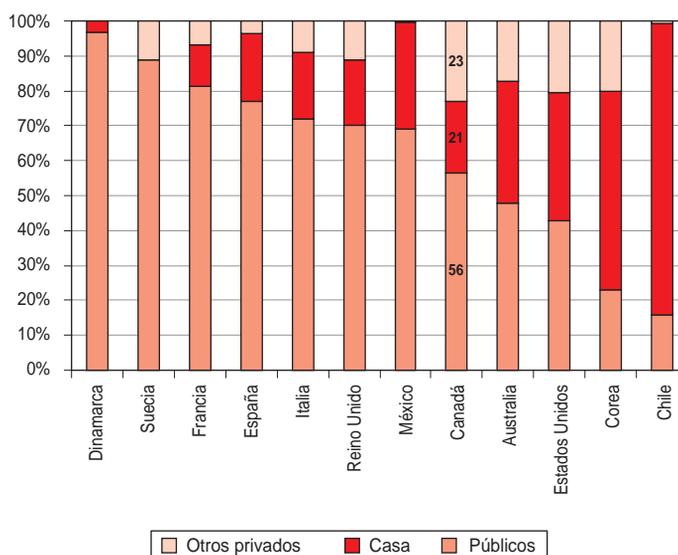


colocó en tercer lugar después de Suiza (26 mil dólares) y de los Estados Unidos de Norteamérica (24 mil dólares), obteniendo así una gran ventaja con respecto a otros países. Este es un reflejo de la gran importancia que los canadienses le conceden a la educación superior.

2.2. El grado de participación del sector público

El gasto en educación superior proviene principalmente de tres fuentes: del sector público, de las familias y del sector privado. Tal como figura en el gráfico 2, la parte del gasto correspondiente al sector público en el Canadá era de 56% en el año 2003, lo que lo colocaba por debajo de la mayoría de los países europeos, pero por encima de los Estados Unidos (OCDE 2006). El 21% provino del aporte de las familias.

Gráfico 2
DISTRIBUCIÓN DEL GASTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR (2003)



Fuente: OCDE 2006.

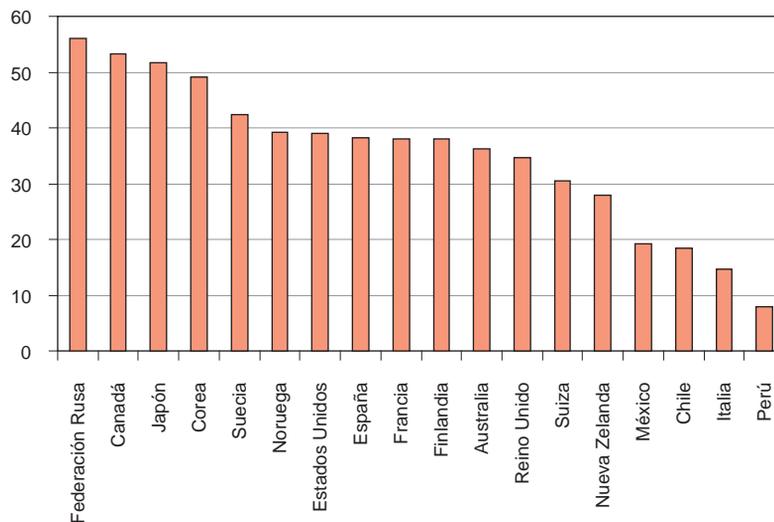
Esta distribución refleja la opinión de los canadienses acerca de que la educación superior es una responsabilidad compartida y que el sector público debería asumir una gran parte de los gastos, porque el poder o no poder pagar por ella no debería determinar



quién va a tener acceso a la educación superior y quién no. Cualquier persona interesada en seguir estudios superiores —y que tenga suficiente nivel intelectual— debería estar en posición de hacerlo. No obstante, las familias y, en especial, las que gozan de capacidad adquisitiva, también deberían aportar una parte considerable, ya que una gran proporción de los beneficios de la educación superior revierte en las personas que la culminan. Finalmente, el sector privado contribuye con la parte restante para cumplir con su responsabilidad social, pues es este el que al final se beneficiará de esa fuerza laboral productiva resultante de la educación superior.

Una buena pregunta en este punto sería: ¿Cuál es el resultado del gasto que ha hecho el Canadá en la educación superior? Según el informe de la OCDE de 2006, la proporción de jóvenes (25-34) que ha tenido acceso a la educación superior en el año 2004 era de 53%, es decir, mayor que todos los demás países, salvo la Federación Rusa (gráfico 3). Por lo tanto, se puede sostener que el gasto ha sido justificado.

Gráfico 3
PROPORCIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 34 AÑOS
QUE HA ACCEDIDO A EDUCACIÓN SUPERIOR (2004)



Fuente: OCDE 2006.

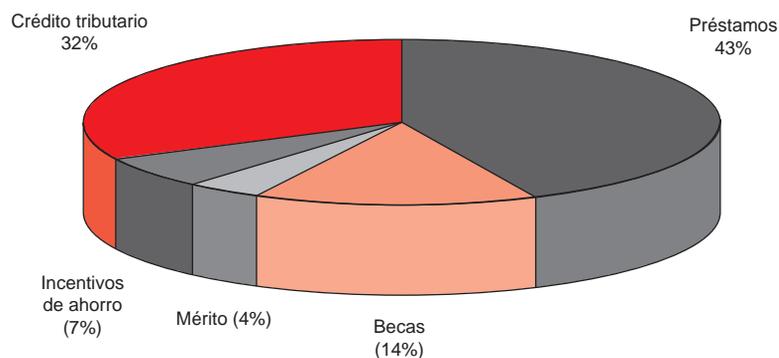


2.3. La mezcla idónea

En términos generales, existen dos formas de brindar ayuda a los estudiantes. Primero, se puede ofrecer apoyo directo mediante becas, préstamos, alguna forma de incentivos tributarios³ y otras medidas como, por ejemplo, incentivos de ahorro.⁴ Segundo, el apoyo puede darse indirectamente a través de instituciones educativas mediante becas (por mérito). Cada uno de estos instrumentos cumple su propio papel en un sistema de apoyo financiero educativo integral y la clave para el gobierno es encontrar un buen balance.

En el Canadá, la mayor cantidad de apoyo se proporciona a los estudiantes de manera directa. Como se aprecia en el gráfico 4, en los años 2003-2004 solo se otorgó alrededor del 4% indirectamente mediante becas basadas en méritos (Usher, en prensa). Del apoyo ofrecido directamente, la mayor parte —el 43%— fue proporcionada en forma de préstamos⁵ a aquellas personas que se consideraban en desventaja económica.

Gráfico 4
DISTRIBUCIÓN DE LA AYUDA ECONÓMICA ESTUDIANTIL ENTRE DIVERSOS INSTRUMENTOS EN EL CANADÁ (2003-2004)



Fuente: Usher, en prensa.

- 3 En el Canadá, los incentivos tributarios vienen en forma de crédito tributario educativo para cubrir matrículas y una parte de los gastos educativos. Este crédito es de tipo universal —todos los estudiantes tienen derecho— y es, además, transferible a los padres.
- 4 El Canadá ofrece incentivos de ahorro para los padres mediante el Canada Education Savings Grants (Becas de Ahorro para la Educación en Canadá).
- 5 Debido a que son *préstamos reembolsables*, es importante notar que no reflejan adecuadamente el gasto del gobierno.



En cuanto a las becas otorgadas a algunos grupos objetivos especiales, solo representan el 14%, lo que hace que el apoyo basado en la necesidad cubriera el 57% de toda la ayuda disponible para los estudiantes de educación superior. El crédito tributario representa otra gran parte con 32%. Todos los estudiantes postsecundarios tienen derecho a solicitar deducciones tributarias sobre una parte de sus gastos educativos. Otra forma de ayuda universal se dio mediante incentivos de ahorro para los padres. Con este programa, el gobierno agrega un 20% (hasta un máximo de 400 dólares canadienses) al dinero que los padres ahorran para la educación postsecundaria de sus hijos menores de 17 años. Con excepción de los préstamos, toda la ayuda ofrecida es no reembolsable. Más adelante veremos cómo una parte de esos préstamos también puede transformarse en no reembolsables y convertirse esencialmente en becas bajo forma de condonación de un préstamo.

2.4. El crédito educativo: fundamentos de la participación del sector público

Como muestra el gráfico 4, un 43% de todo el apoyo financiero educativo provisto en los años 2003-2004 se otorgó bajo forma de créditos educativos, lo que plantea dos preguntas. Primero, ¿por qué el gobierno no ofrece más becas no reembolsables? Si el apoyo se está dando en forma de créditos, ¿por qué lo hace el gobierno? En otras palabras, ¿por qué el gobierno no deja que el sector privado asuma el crédito educativo?

En cuanto a la primera pregunta, la respuesta simple es que el gobierno tiene un límite respecto a la disponibilidad de sus recursos. Sin embargo, con los créditos educativos el Estado puede ayudar a una mayor cantidad de estudiantes que otorgando becas con los mismos fondos. El crédito educativo le cuesta al país, aproximadamente, 30 centavos por dólar, mientras que una beca le sale a poco más de un dólar por dólar, tomando en cuenta los gastos administrativos y otros.

No obstante, existe otra buena razón para trabajar con préstamos en vez de hacerlo con becas. Gran parte de los beneficios de la educación superior se concentran en los jóvenes que la completan. Por eso, para la mayoría de estos jóvenes profesionales no representará mayor problema reembolsar el préstamo después de culminar sus estudios. En vez de seguir dándoles apoyo, el gobierno podrá reinvertir estas amortizaciones y reorientarlas hacia donde más se necesiten, siempre y cuando se tomen las precauciones necesarias para ayudar a los que no pueden amortizar sus préstamos. Incluso después de haber culminado su educación, el crédito puede ser una herramienta muy útil. Por otro lado, las becas son de mayor utilidad para



aquellos grupos con demasiadas necesidades como para poder amortizar cualquier pago o para los grupos que, por una razón u otra, no participan de ningún tipo de educación superior en cantidades satisfactorias.

Con respecto a la pregunta sobre la participación del sector público en los créditos educativos, una primera razón tendría que ver con consideraciones de equidad. El libre mercado no responde bien en el caso de la educación superior. No existen garantías de que una persona se graduará o tendrá suficientes ingresos como para poder reembolsar el préstamo. Por lo tanto, los bancos privados no están muy dispuestos a otorgar créditos a aquellos que provienen de familias de bajos ingresos o a los que estudian una carrera de artes liberales que no siempre conduce a altos niveles de ingreso. En cambio, los estudiantes hijos de familias acomodadas reciben generalmente suficiente apoyo familiar, de manera que no necesitan ningún crédito y, aun si lo solicitaran, los bancos se los otorgarían con el simple aval de sus padres. En el Canadá, los créditos del sector público basados en la necesidad se orientan esencialmente a aquellos que no califican para un préstamo privado, es decir, hacia jóvenes provenientes de familias de ingresos bajos y medios. Se suele evaluar las necesidades financieras de cada postulante antes de otorgarle un crédito.

Además, existen otras características positivas de los préstamos que el sector privado no brinda. Por ejemplo, durante los años de estudio no se cobran intereses a los estudiantes para que no se preocupen, antes de lo necesario, por la acumulación de estos y se puedan concentrar en sus estudios sin estar presionados en acelerar todo el proceso con resultados contraproducentes. Asimismo, como la deuda del estudiante aumenta año tras año, se condona anualmente una parte significativa de los préstamos en el marco de los programas en provincias, convirtiendo esencialmente parte de los préstamos en becas.

A lo largo del período de amortización, los intereses pagados por concepto de crédito educativo del sector gobierno son deducibles de los impuestos. Existen, también, provisiones para ayudar a los prestatarios que no cuentan con los medios financieros para efectuar los pagos en la etapa de amortización. Con el programa de condonación de intereses para dichos prestatarios se suspenden los pagos por períodos de hasta cinco años, durante los cuales no se cobra ningún interés. Si la situación financiera del prestatario no mejora, incluso después de agotada la condonación de los intereses hasta un monto de 26 000 dólares canadienses, el crédito se condona gradualmente a lo largo de los siguientes tres años mediante el Programa de Reducción de la Deuda en la Amortización (DRR).



Los programas de apoyo en las amortizaciones aseguran que la tasa de incumplimiento de pago de los préstamos estudiantiles se mantenga baja. Sin ellos, la tasa de incumplimiento de pago sería mucho más alta. Si se dejara esto en manos del sector privado estaría cobrando tasas de interés sumamente elevadas para cubrir los gastos relacionados con los préstamos incobrables, lo que haría que la educación superior fuera mucho menos atractiva.

2.5. Algunos retos

El éxito del sistema de apoyo financiero educativo en el Canadá queda demostrado por su alta tasa de logros. No obstante, hay algunos retos pendientes. La tasa de participación en el Canadá es más baja que la de los Estados Unidos. La participación en educación superior de los grupos considerados en desventaja sigue siendo reducida. Diferentes estudios en el Canadá han demostrado, en repetidas ocasiones, que dichos grupos, como, por ejemplo, familias de bajos ingresos, aborígenes, estudiantes con dependientes, estudiantes discapacitados y estudiantes de áreas rurales, enfrentan obstáculos para acceder a la educación superior. Solo el 19% del grupo etario de 18 a 21 años correspondiente al cuartil del ingreso paterno más bajo estudiaba en la universidad, mientras que esta proporción era el doble, es decir el 38%, para el cuartil superior (Rahman y otros 2005). La situación de las familias que viven en las áreas rurales es peor. Para familias que viven en zonas donde no hay universidades en un radio de 80 kilómetros y para jóvenes provenientes de familias que corresponden al cuartil de ingresos paternos más bajos, la probabilidad de ingresar a la universidad es seis veces menor que sus contrapartes del cuartil de ingreso paterno más alto (Frenette 2002). Muchos de los problemas de los grupos que están en desventaja tienen que ver con su capacidad financiera y es en este punto donde los programas de apoyo financiero educativo deberían marcar la diferencia.

3. Administración de la cartera de crédito educativo - CSLP

El CSLP ha pasado por una serie de transformaciones administrativas mayores desde su inicio en 1964. De 1964 a 1995, el programa fue administrado y gestionado por instituciones financieras —en su mayoría bancos— y el gobierno del Canadá reembolsaba a estas instituciones por los gastos incurridos por los préstamos educativos incobrables. En 1995, el CSLP negoció un nuevo acuerdo con las instituciones financieras por el cual el programa les abonaba una prima de riesgo fija en vez de avalar cada préstamo incobrable. En el año 2000, el CSLP tomó el control directo de su programa de crédito



educativo y contrató a proveedores de servicios externos para administrar y gestionar el programa en nombre del gobierno canadiense, convirtiéndose en lo que se conoce como el «régimen de préstamos directos», ya que el dinero de los impuestos del contribuyente se utiliza para financiar el crédito educativo. Bajo este nuevo régimen, el Canadá ha asumido algunas funciones adicionales en cuanto a responsabilidades y obligaciones fiduciarias, tanto para los funcionarios elegidos como para el público canadiense. Como mencionamos anteriormente, la cartera del CSLP se encuentra actualmente en la siguiente situación: 14 mil millones de dólares en créditos otorgados a casi un millón de prestatarios. Aproximadamente un 30% de los prestatarios aún está estudiando y un 70% ya está amortizando sus préstamos.

La decisión de subcontratar a terceros para la administración de la cartera del CSLP se tomó teniendo en cuenta dos razones clave. Primero, los proveedores de servicios del sector privado manejan una serie de carteras financieras. Incluso si todas estas carteras no son necesariamente créditos educativos financiados por el gobierno, los principios de gestión de una cartera financiera son los mismos. Debido a eso, los proveedores del sector privado cuentan con una economía de escala que el gobierno canadiense no podría igualar, lo que representa una serie de ahorros en los costos para este y a los contribuyentes. La segunda razón era para concentrar los recursos gubernamentales en actividades que solo el gobierno podía realizar, como, por ejemplo, desarrollar e implementar modificaciones en las políticas y en los programas, además de nuevos instrumentos de financiamiento. Si se centran los esfuerzos del CSLP en el desarrollo de políticas para el programa, los canadienses estarán mejor atendidos por un programa de apoyo financiero educativo más receptivo.

3.1. Estrategia de administración de la cartera del CSLP

Aun cuando la administración del programa de créditos haya sido subcontratada, el CSLP debe asegurar el cumplimiento de las expectativas en cuanto a su rendimiento. De ahí que el programa desarrollara una Estrategia de Administración de la Cartera, identificando a aliados estratégicos clave con los cuales este podría trabajar y, de esa manera, mejorar el rendimiento de la cartera, especialmente en lo que se refiere a las tasas de incobrables y de morosidad.

La primera asociación clave que logró el CSLP fue con los programas de crédito educativo en provincias. En cada una de las nueve provincias y el territorio donde opera el programa federal, los dos niveles del gobierno trabajan juntos en el desarrollo de políticas y la administración e integridad de la cartera.





La segunda alianza estratégica es con las instituciones de educación postsecundaria. Aunque el CSLP no tiene históricamente una conexión directa con las instituciones educativas, estas son un vínculo importante para ofrecer el servicio a los prestatarios y para asegurarse de que el programa funcione sin problemas. Recientes proyectos piloto que plantean compartir datos entre el CSLP y las instituciones educativas postsecundarias prometen identificar nueva información que podrán usar tanto los centros educativos como el programa, para brindar un mejor servicio a los estudiantes.

La tercera alianza estratégica clave es con los proveedores de servicios externos que administran la cartera de créditos educativos, descrita en las siguientes subsecciones.

3.2. Trabajando con los proveedores de servicios

Un grupo consultor en administración de carteras, conformado por representantes del CSLP y proveedores de servicios, se reúne mensualmente para analizar el rendimiento actual y desarrollar nuevas iniciativas para reducir las tasas de morosidad y de incobrables. A fin de desarrollar iniciativas conjuntas, identificaron ante todo una serie de indicadores clave para los cuales se establecieron metas de rendimiento. Se estimaron iniciativas potenciales basadas en el impacto esperado de dichos indicadores. Después de probarlas a nivel piloto, se implementaron algunas de estas iniciativas en el ámbito nacional.

A continuación se describen brevemente los indicadores considerados importantes en materia de rendimiento de la cartera:

- **Tasa de morosidad desde el primer repago.** Es la proporción de prestatarios programados para efectuar su primera amortización a partir de un mes en particular y que omitieron hacerlo en la fecha prevista. En lo que respecta a devolución de préstamos, la mayoría de los morosos proviene del grupo que no realiza la primera amortización programada en su fecha. Este es el grupo más difícil de «rehabilitar» («rehabilitar» se refiere al proceso de «reenganchar» a los prestatarios morosos a su cronograma de pagos). Con base en la experiencia del CSLP, este indicador es una excelente señal de advertencia ante un incobrable potencial.
- **Tasa de morosidad después del primer repago.** Es la proporción de prestatarios que realizaron sus amortizaciones hasta el mes anterior, pero que



luego incumplieron con una de las cuotas programadas. Las características de este grupo son diferentes de las del primer grupo de morosos, ya que estos prestatarios demostraron su intención de efectuar las amortizaciones para cubrir su préstamo al haber realizado algunos de los pagos. Una proporción de los incobrables del CSLP viene de los morosos que efectuaron sus amortizaciones hasta el mes anterior.

- **Rehabilitación.** Una vez que el prestatario incumple con una amortización, el proveedor de servicios intenta tomar contacto con él para restablecer su buen perfil crediticio (en el momento o) en el transcurso de un período de nueve meses antes de declararlo incobrable y hacer la devolución respectiva al gobierno del Canadá para fines de cobranza. La tasa de rehabilitación es la proporción de prestatarios morosos que han sido recuperados y que han vuelto a un estatus de «buena calificación crediticia» durante estos nueve meses.
- **Tasa de incumplimiento de pago.** Es el primer indicador tomado en cuenta para medir el rendimiento de la cartera del CSLP. Es la proporción de todo el dinero recaudado durante un año por concepto de pagos de préstamos que se convierte en incobrable durante el período de amortización.

El CSLP trabaja en estrecha colaboración con los proveedores de servicios para mejorar el rendimiento de todos estos indicadores. Una de las estrategias que ha probado su éxito en este sentido es la segmentación basada en el riesgo, que se describe brevemente a continuación.

La segmentación basada en el riesgo

Al investigar y vincular ciertas características de los prestatarios con los comportamientos de devolución de los pagos, el proveedor de servicios puede pronosticar qué prestatarios pueden eventualmente requerir intervenciones adicionales o hechas a su medida, a fin de asegurar que mantengan un buen perfil crediticio en sus amortizaciones. La ventaja de la segmentación basada en el riesgo es la capacidad de optimizar los recursos existentes, desglosando continuamente la cartera y tomando decisiones basadas en su récord histórico.

La segmentación basada en el riesgo comienza por establecer indicadores de rendimiento clave y luego mide el rendimiento de la cartera en el tiempo con





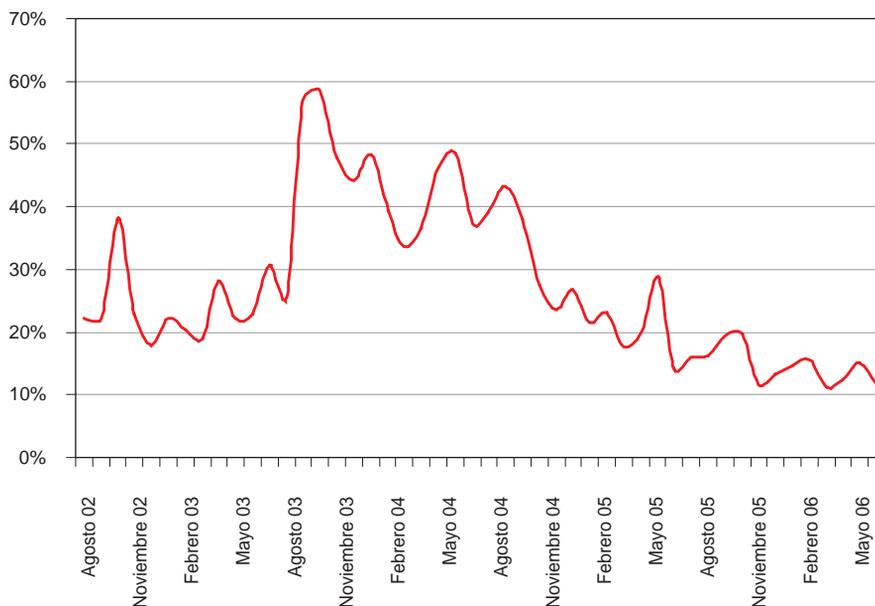
dichos indicadores. Como las tendencias se identifican de acuerdo con la morosidad y con los incobrables, se analizan las características de los prestatarios que caen en estas categorías juntándolos por grupos. Seguidamente, se desarrollan modelos predictivos con base en su récord histórico y, una vez que se identifica a un grupo objetivo de alto riesgo, se diseñan programas personalizados de toma de contacto a fin de reducir los resultados pronosticados para tal grupo. La meta es identificar a estos prestatarios a tiempo para evitar que caigan en morosidad o en incumplimiento de pago. El programa puede ser personalizado de distintas maneras: coordinar una intervención oportuna, programar la frecuencia de contacto, tipo de mensaje, canal de comunicación y enfoque global. Asimismo, este enfoque se presta bien para situaciones en las que se establecen los recursos y se puedan llevar a áreas de mayor riesgo, permitiendo una mejor coincidencia entre las necesidades del prestatario y las actividades del programa.

Un ejemplo de segmentación basada en el riesgo

Una vez iniciado el régimen de préstamos directos, las tasas de morosidad desde la primera amortización eran elevadas, lo que era una preocupación para el CSLP. Al trabajar conjuntamente el CSLP y los proveedores de servicios pudieron desarrollar un programa de contacto preamortización, que consistía en tomar contacto con el segmento de alto riesgo preidentificado un mes antes de la fecha programada de la primera cuota por concepto de devolución del préstamo. Para toda la campaña se contrató a consultores expertos en amortizaciones, con habilidades especiales para comprometer a los prestatarios y asegurar que fueran conscientes de sus obligaciones en cuanto a la amortización de su préstamo y debidamente informados de todos los programas de apoyo disponibles para ellos en caso de que no pudieran cumplir con su primera cuota. Como se observa en el gráfico 5, la tasa de morosidad desde la primera amortización llegó a un máximo histórico de poco menos del 60% en octubre de 2003, en el preciso momento en que una gran cantidad de prestatarios solía efectuar las amortizaciones de su crédito. El programa de toma de contacto preamortización arrancó como un proyecto piloto en diciembre de 2003 y se puso en práctica plenamente después de hacer un seguimiento de sus resultados a lo largo de doce meses. El gráfico muestra que hubo una reducción en la tasa de morosidad desde la primera amortización del 50% a poco más del 10% en mayo de 2006. Esta es solo una de las numerosas iniciativas que el CSLP y los proveedores de servicios han realizado en forma conjunta.



Gráfico 5
TASA DE MOROSIDAD DEL PRIMER PAGO



Referencias bibliográficas

FRENETTE, M.

2002 *Too Far to Go On? Distance to School and University Participation*. Statistics Canada. Recuperado de <<http://www.statcan.ca/english/research/11F0019MIE/11F0019MIE2002191.pdf>>.

MACKENZIE, H.

2004 *Funding Post-Secondary Education in Ontario, Beyond the Path of Least Resistance*. The Ontario Coalition for Post-Secondary Education. Recuperado de <http://www.ocufa.on.ca/research_studies/fundingpost.pdf>.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO - OCDE

2006 *Education at a Glance. OECD Indicators 2006*.



RAHMAN, A., J. SITU y V. JIMMO

2005 *Participation in Post-Secondary Education: Evidence from the Survey of Labour and Income Dynamics*. Statistics Canada. Recuperado de <<http://www.statcan.ca/english/research/81-595-MIE/81-595-MIE2005036.pdf>>.

STATISTICS CANADA

2006a *The Daily (September 1)*. En: <<http://www.statcan.ca/Daily/English/060901/d060901a.htm>>.

2006b *University Enrolments by Registration Status and Sex (Table)*. En: <<http://www40.statcan.ca/l01/cst01/educ53a.htm?sdi=enrolments>>.

USHER, A.

State of Student Aid. (En prensa)



CRÉDITO EDUCATIVO CONTINGENTE DE INGRESOS: LA EXPERIENCIA DEL REINO UNIDO

Ralph Seymour-Jackson*

Las razones para usar el crédito educativo contingente de ingresos¹ son, en principio, similares en todo el mundo. Sin embargo, el encontrar el sistema adecuado para desarrollarlo es un asunto más bien local, y solo el país que lo aplique puede decidir la forma idónea de hacerlo. Evidentemente, la experiencia de otros países puede servirle, pero solo como un marco de referencia. En este sentido, la experiencia del Reino Unido puede ser ilustrativa.

Antecedentes

A comienzos de la década de 1990, el Reino Unido contaba con un sistema universitario que otorgaba becas a estudiantes, financiadas con fondos públicos. Mucha gente creía que se trataba de un sistema perfecto y, por ello, el Reino Unido se convirtió, durante mucho tiempo, en la envidia del mundo entero. La pregunta que surge de inmediato es por qué se cambió este sistema por uno basado en el crédito educativo.

* Director ejecutivo de la Student Loans Company Ltd., Reino Unido.

1 Sistema de crédito educativo en el cual los repagos se relacionan con los ingresos del egresado en el mercado laboral (N. del E.).





La compañía de créditos educativos Student Loans Company (SLC), una sociedad estatal de responsabilidad limitada, manejaba el diseño del crédito educativo para el gobierno del Reino Unido y se posicionó entre el gobierno, las universidades y los estudiantes. En principio, el gobierno contrató a la empresa para diseñar un producto educativo que lograra determinados objetivos. Pero, posteriormente, le solicitó que se encargara de administrar el producto diseñado y que velara por su rendimiento para garantizar que cumpliera con los objetivos políticos y operase dentro de los costos generales acordados.

Si bien la experiencia del Reino Unido es particular, constituye un reflejo de lo que ocurre en el ámbito global, en especial en relación con las presiones que tienen los gobiernos y las universidades, y las necesidades de los estudiantes. En este sentido, una primera lección que sirve a todos los países del mundo es conocer que los bancos suelen diseñar planes de crédito educativos que se adaptan bien a su naturaleza de entidades financieras, pero que no suelen reconocer los deseos políticos legítimos de los gobiernos. En suma, no se dan cuenta de que también deben funcionar bien para el Estado y que si incumplen con los objetivos políticos del país, están condenados al fracaso.

Entonces, ¿cuáles eran las motivaciones detrás de la creación del sistema de crédito educativo de ingreso contingente en el Reino Unido?

En primer lugar, existía un deseo creciente de expandir la educación superior. A menudo, este es el objetivo principal de la política de fondos educativos. Las razones para aspirar a un crecimiento de la educación superior son las mismas en el Reino Unido que en el resto de países del mundo: el progreso de la tecnología y la inserción en el proceso de globalización. Estos objetivos hacen necesario que todos los gobiernos tomen conciencia de que la cuestión clave en una economía saludable es contar con una buena reserva de fuerza laboral capacitada y reconocer que existe una creciente demanda por personal calificado graduado y que, depende del nivel de tecnología que ofrezca un país, el que las empresas vengán a buscar en él capacidades. Si una nación no empieza a construirlas, las empresas las buscarán en otras. De hecho, las economías en desarrollo crecientes, como la India y la China, tienen una formidable ambición de educar a su gente.

En segundo lugar, las universidades tienen el deseo de recibir fondos adecuados. Efectivamente, brindar servicios de educación superior es costoso, y las instituciones

que la ofrecen no solo requieren de ingentes recursos, sino que deben estar al corriente de las posibilidades de acceso a estos. No obstante, el incrementar los recursos de las universidades a través de la elevación de los costos de matrícula, por ejemplo, conlleva el temor genuino de que se restrinja el acceso a la educación superior únicamente a los hijos de las familias con más recursos. El crédito educativo, en particular el de ingreso contingente en el Reino Unido, se diseñó precisamente para enfrentar ese problema fundamental.

Fases del proceso de implementación del crédito educativo

La primera fase corresponde al diseño del crédito educativo. Este responde a la necesidad de eliminar la disyuntiva entre poder y no poder costearse los estudios universitarios. De este modo, todo joven con capacidad académica puede efectivamente recibir los fondos necesarios para asistir a la universidad, y el gobierno pone esta posibilidad al alcance de todos.

La siguiente fase consistió en examinar de cerca cómo se efectuarán los repagos con el fin de asegurar que no se desalentará a los grupos de menor poder adquisitivo. No basta proporcionar créditos solo para que estudiantes provenientes de familias más pobres puedan tener acceso a la universidad, pues los jóvenes de los grupos socioeconómicos de menores ingresos a menudo temen más a las deudas que los hijos de las familias acomodadas. A menos que se tenga un sistema de fondos que no ahuyente a estos jóvenes y les haga dudar de su capacidad de poder reembolsar los créditos después de culminar sus estudios, el simple hecho de poder acceder al crédito puede no ser suficiente argumento para convencerlos y existe la posibilidad real de que lo rechacen y, por ende, pierdan la oportunidad de ir a la universidad.

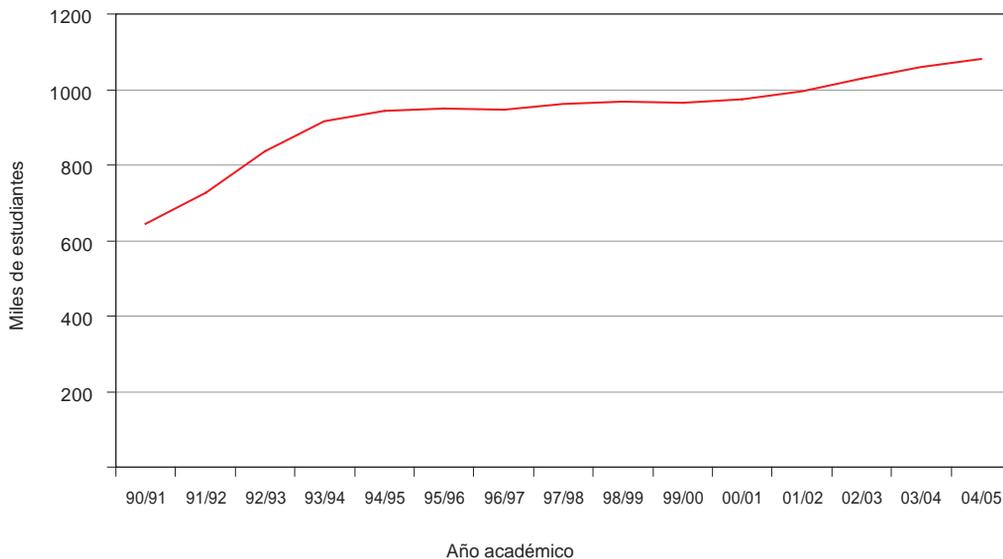
Finalmente, la última fase suponía sopesar estos factores en relación con las presiones que pesan sobre el gasto público. A menudo existe un límite a lo que puede gastar un gobierno en fondos destinados a estudiantes y universidades. De hecho, los fondos públicos reciben muchas presiones, y la educación superior es solo una de ellas. En el Reino Unido, había un límite real a lo que el gobierno estaba en capacidad de invertir en la educación superior, y ello hacía necesario cambiar el sistema de fondos de manera que, con el mismo monto correspondiente al gasto público, se pudiera financiar a más estudiantes y expandir la educación superior.



La crisis de la educación superior en el Reino Unido

El gráfico 1 muestra la evolución que ha experimentado el número de estudiantes en educación superior del Reino Unido. En él se observa que el crecimiento saludable y gradual del número de estudiantes universitarios disminuyó repentinamente a comienzos de la década de 1990. Ello ocurrió en una época en que se hablaba de la necesidad de hacer crecer la educación superior, de atraer más estudiantes. ¿Qué fue lo que ocurrió? Por primera vez se puso un tope efectivo a la cantidad de estudiantes. Ahora bien, no era que el gobierno vetara el ingreso de estudiantes por encima de un determinado monto, sino que, más bien, financiaba a las universidades para un número determinado de estudiantes. Este hecho, como era de esperar, llevó a que las universidades ya no se expandieran, pues no podían permitírselo.

Gráfico 1
ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL REINO UNIDO
(1990 - 2005)



¿Qué otros resultados trajo consigo este cambio? Se debe admitir que no siempre, cuando compiten dos estudiantes, el más hábil obtiene el espacio en la universidad. Los padres de las clases medias y acomodadas son muy buenos en



encontrar la modalidad, dentro del sistema, para que sus hijos logren ese lugar en la universidad. Con ello, hacen que jóvenes con las mismas capacidades, pero de grupos socioeconómicos más bajos, queden excluidos de la educación superior. En el período 1970-1990 se duplicó la cantidad de estudiantes, pero, al mismo tiempo, la tasa de participación de los dos grupos socioeconómicos más bajos se mantuvo exactamente igual. Este hecho también tuvo como consecuencia que el éxito de las escuelas secundarias en mejorar su rendimiento perdiera todo valor, ya que producían cada vez más jóvenes que, a sus 18 años, no encontraban espacio en las universidades, debido al tope que le habían puesto a la cantidad de estudiantes permitidos.

Ahora bien, no era que el gobierno no estuviera preparado para gastar dinero en la educación superior, sino que se había impuesto un tope a lo que podía gastar en este sector. Si bien es cierto que en veinte años se había duplicado la cantidad de estudiantes, también lo es que el gasto público en educación superior se había mantenido como porcentaje del PBI. Ello significaba que, con dos veces más estudiantes, el financiamiento por estudiante se tendría que reducir drásticamente. De esto modo, se puede observar cuál es el límite en la expansión de la educación superior y por qué los gobiernos no pueden permitirselo, a menos que encuentren una manera más eficaz de manejar los fondos de financiamiento para la educación superior.

Así que lo que ocurrió fue que, a principios de la década de 1990, se tenía un sistema de educación superior con fondos enteramente públicos: el gobierno proporcionaba todo el dinero necesario de las matrículas a las universidades y los estudiantes recibían becas y no créditos para cubrir sus gastos de manutención. Pero habíamos llegado a ese punto crítico decisivo en que el gobierno tenía que encontrar nuevas formas de expandir la educación superior, porque, de lo contrario, ya no sería posible seguir haciéndolo.

Lo primero que se hizo, entonces, fue desplazar los gastos de mantenimiento de los estudiantes de becas a créditos educativos. Los estudiantes recibían la misma cantidad de dinero, pero esta vez en forma de préstamo. Estos créditos eran fuertemente subsidiados, ya que se pagaban con un interés de porcentaje similar al de la tasa de inflación. Así, si prestábamos 1000 libras esterlinas a un estudiante, solo esperábamos cobrar efectivamente un valor equivalente a 750 libras esterlinas, es decir, había un 25% de subsidio efectivo sobre él.



La solución

La educación superior es un tema político altamente sensible en el Reino Unido. Cuando fue elegido el primer ministro Blair le preguntaron cuáles eran sus tres prioridades y él contestó: educación, educación y más educación. La administración actual del Reino Unido tiene una gran mayoría en el Parlamento, pero cuando estuvo a punto de perder una votación no consiguió revertir este resultado con la invasión a Iraq o con los impuestos, sino con una propuesta de aumento en los gastos de los estudiantes de 1000 a 3000 libras esterlinas. En este caso, a pesar de contar con una mayoría de más de 160 votos, el proyecto de ley se salvó tan solo por cinco. Por ello, lo que mejor hicieron los políticos fue identificar y encontrar un grupo de trabajo de expertos, liderado por economistas y académicos, para que encuentren una solución para la educación superior sostenible a largo plazo.

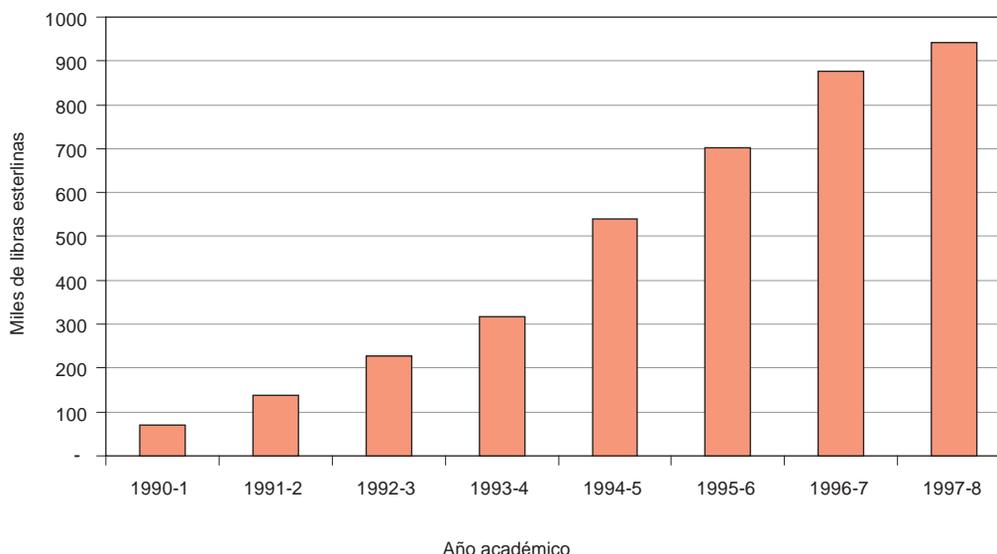
Se trataba de conseguir más con los mismos fondos públicos destinados al crédito educativo, y se logró. Básicamente, si antes se podía otorgar 1000 libras esterlinas a un estudiante para sus gastos de manutención, ahora se les podía dar a cuatro estudiantes. De manera que, actualmente, por el mismo monto de gasto público, el Reino Unido está en condición de financiar a más estudiantes.

Ello, asimismo, significaba dar un primer paso en dirección a las matrículas. Se reconoció, entonces, que las universidades también estaban subfinanciadas y, como pesaban restricciones sobre el monto que el gobierno podía entregarles directamente, por primera vez se permitió que las universidades cobraran una matrícula a los estudiantes. Esta matrícula no era muy elevada, como en las universidades estadounidenses, y solo costaba un poco más de 1000 libras esterlinas. Pero los estudiantes tuvieron que aceptar, por primera vez, la idea de tener que contribuir al gasto de su educación superior. Los estudiantes habían sido subsidiados totalmente por créditos educativos públicos, por lo que ningún estudiante proveniente de una familia pobre había tenido que pagar por adelantado. Tras la reforma, los alumnos no recibían menos fondos, sino que los recibían en forma de préstamos.

Lo anterior llevó a un crecimiento acelerado de los créditos en el Reino Unido. El gráfico 2 muestra cómo se dio la transición y cómo los créditos empezaron a dominar el sistema. Así, se pasó de un aumento de unos fondos basados en pocos créditos, a prestar aproximadamente 1000 millones de libras esterlinas a fines de 1998.



Gráfico 2
CRÉDITOS OTORGADOS
(1990 - 1998)



El sistema de crédito de ingreso contingente

Origen

¿En qué momento se pasó al nuevo sistema de crédito de ingreso contingente? En el modelo descrito previamente, se trataba de préstamos tipo consumo estándar y se reembolsaban en un período fijo de cinco años. El único ingreso contingente que suponían era la posibilidad de postergar los repagos si su ingreso era menor a un nivel de ingreso fijado en una vez y medio el sueldo nacional promedio. Cada año se evaluaba el ingreso de los estudiantes y se podía determinar si estaban o no ganando lo suficiente para empezar a hacer sus reembolsos. Cuando ello ocurría, recibían un año de gracia, y así hasta que se acreditase que ganaban lo suficiente.

¿Cuáles fueron los problemas encontrados? El primero fue que o bien el pago era postergado o bien no lo era. Si se ganaba una libra esterlina más del monto máximo, se tenía que empezar a reembolsar todo el pasivo; y si se ganaba una libra esterlina por debajo del monto máximo, no se tenía que pagar un solo penique. Cada año,



cada graduado que pensaba poder aplicar para postergar sus repagos lo hacía con justificación de sus ingresos y se evaluaba, entonces, si calificaba para tal postergación o no. Asimismo, parecía injusto que algunas personas tuvieran que comenzar a reembolsar su crédito, mientras que otras, con unos ingresos solo ligeramente inferiores, no.

Ante estos problemas, ¿qué se buscaba? El objetivo era una verdadera modalidad de ingreso contingente. Y eso significaba que cada una de las personas realizara los repagos a una tasa al alcance de sus posibilidades y, además, que el importe de los reembolsos se modificara dinámicamente en cuanto cambiara el ingreso de los egresados. De igual modo, se quería obtener un producto sencillo de administrar. Entonces, ¿cuáles serían sus características? Estas se establecieron siguiendo el modelo de las deducciones de planilla de los empleadores.

Funcionamiento

El funcionamiento se basa en una regla muy sencilla. Se reembolsa el 9% del exceso de sus ingresos en relación con el umbral fijado. Si se gana un poco más que lo señalado por el umbral establecido, solo se reembolsa un monto pequeño; pero si se gana una gran cantidad, se reembolsa todo el préstamo rápidamente. Hay estudiantes egresados que trabajan para un banco mercantil donde ganan grandes primas y en su primera Navidad, después de graduarse, ya han reembolsado la totalidad de su crédito educativo. Pero también hay otra gente que amortiza sus reembolsos a lo largo de extensos períodos.

¿Adónde ha llevado este mecanismo a la educación superior? Se está hablando de una cartera de créditos que también genera otros problemas. Uno de ellos es que el monto proyectado de préstamos actuales pendientes es de aproximadamente 50 000 millones de dólares, en efecto, un monto muy grande.

¿Cómo funciona? Las actividades de cobranza no comienzan cuando el estudiante sale de la universidad, sino el mismo día en que le otorgan el crédito, si se aspira a tener una tasa de cobranza saludable. Esto significa, en realidad, que antes de darle un préstamo/crédito a cualquier persona, se debe ya saber todo lo que se necesita saber sobre ella. Y lo que se debería haber hecho también, cuando se le otorga un crédito, es abrirle una ficha con las autoridades tributarias e informarles que acaba de comenzar sus estudios universitarios. Con ello, las autoridades tributarias respectivas ya están preparadas para recibir sus cuotas de reembolso en cualquier



momento. Todo es cuestión de comenzar a tiempo y de contar con amplia información. Una de las razones por las que es importante recabar todo el historial requerido antes de otorgar el préstamo y no después es la rapidez sorprendente con la que contestan a las preguntas antes de darles el crédito. Se imaginan con qué velocidad contestarían si se pide toda la información después de haber salido de la universidad.

Una vez que deja la universidad, el egresado no necesita mover un dedo. Cuando entra a la oficina de su nuevo empleador, este sabrá a través del sistema tributario que tendrá que aplicar las deducciones de los créditos educativos. El empleador tiene la misma obligación de hacerlo que con las deducciones del seguro social y las deducciones tributarias. De hecho, los empleadores son muy buenos haciéndolo.

El empleador retiene el dinero, se lo da a las autoridades tributarias, y estas lo entregan a la entidad crediticia. Solo se requiere la voluntad política de hacerlo a través del sistema tributario y reconocer que es, en realidad, un impuesto escalonado con un tope máximo, pues es la única manera para llegar a un sistema realmente justo. La persona efectúa sus reembolsos de acuerdo con sus ingresos: si gana mucho, terminará con los reembolsos rápidamente, y si no gana mucho, no tiene que reembolsar ni un penique y no necesita hacer ninguna gestión al respecto.

Los pros y los contras del sistema

Se trata realmente de una forma justa de ingreso contingente si se tiene la voluntad política de involucrar al sistema tributario. Hay que aplicar procesos para las personas que no contribuyen, y eso solo es efectivo si el sistema fiscal funciona. Ahora, si bien el recaudador de impuestos es lento a veces, al final siempre llega (hay que recordar que fue uno de ellos quien arrestó a Al Capone y no la policía). Ello no obstante, ha habido algunos retrasos debido a esta circunstancia, pero la certidumbre de poder cobrar los reembolsos ha compensado ampliamente este problema. Comparado con las cobranzas directas de nuestro plan de créditos anterior, el actual es de lejos más eficiente y, con el tiempo, el más efectivo: el recaudador de impuestos, a la larga, lo atrapará.

Otro problema, y una de las grandes desventajas con las que se ha tenido que lidiar, es que los estudiantes lo encuentran muy difícil de entender. Hay que explicarles constantemente cómo funciona. Con el plan antiguo solo se les tenía que decir que iban a empezar a devolver el crédito dentro de cinco años. Este plan los confunde, pues es más complicado. Para los estudiantes no es fácil sacar la cuenta de cuánto





van a tener que pagar cada mes. Muchas veces se enterarán de cuál es el monto de la cuota que tienen que reembolsar cuando reciben su primer sobre de pago, y eso puede desconcertarlos.

Finalmente, la última dificultad se relaciona con el hecho de que, al pasar a los créditos educativos, se ha podido financiar un crecimiento muy grande en educación superior y se ha entregado importantes sumas de dinero a los estudiantes, dada la eficiencia del programa. Ello significa que se está prestando una formidable cantidad de dinero: el año pasado se prestaron 4000 millones de libras esterlinas y se espera un crecimiento de entre 6000 y 7000 millones de libras esterlinas cada año. Evidentemente, se trata de una deuda muy grande para el gobierno.

Perspectivas

Actualmente se viene considerando cómo subsidiar los intereses debido al gran costo que ocasionan estos préstamos. Es cierto que los ciudadanos deberían tener acceso a estos créditos de intereses bajos cuando entran a la universidad, pero hay una pregunta clave que contestar. Cuando el estudiante se ha graduado y empieza a ganar un sueldo decente, ¿todavía necesita intereses subsidiados? Un asunto que preocupa a los economistas es cuál será el impacto de la deuda escalonada en la economía en general. Un estudiante británico que entra a la universidad ahora, nos estará debiendo alrededor de 25 000 libras esterlinas cuando se gradúe, y eso, básicamente, porque se financian todos sus gastos de manutención. De hecho, pueden vivir con los créditos que se les otorgan, ya que alcanzan unas 3000 libras esterlinas al año.

¿Qué resultados tendrá esto en el futuro? ¿Impactará en el ingreso disponible de los estudiantes egresados? El 43% de los jóvenes de 18 años en el Reino Unido asiste a la universidad actualmente, y lo que todavía hay que resolver es si esto tendrá un impacto macroeconómico serio en largo plazo. Tampoco se ha solucionado el problema de los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos pero muy capaces que temen asumir una deuda tal.

Y finalmente, ¿estará el gobierno realmente preparado para seguir prestando a ese ritmo? Se ha efectuado una larga búsqueda para asegurar la equidad en el subsidio sobre los intereses y el acceso universal del derecho a dichos créditos para cada persona en el Reino Unido, pero también se tiene el objetivo de incluir al sector comercial para que no sea siempre el gobierno el que financie estos programas. Así, lo que se hará el año próximo es seguir con los créditos universales para mantener el



acceso y la equidad universal, pero una vez que se hayan otorgado los créditos, que se haya financiado a los estudiantes a través de la universidad, se cederá nuevamente la cartera de créditos al sector privado y se hará así cada año. En los siguientes dos años se apuntará a titularizar créditos educativos por un valor de 6000 millones de libras esterlinas en el sistema bancario. El objetivo de esta operación es hacer lo que realmente importa: financiar a los estudiantes a través de sus universidades para así asegurar el acceso universal, velando porque sea justo, pero también tomando conciencia de la necesidad de atraer algún capital para que este plan sea autosostenible.

De este modo, se espera mantener el plan saludable, porque de lo contrario, en algún momento, llegaríamos a un punto donde el gobierno ya no estaría en condiciones de canalizar más dinero hacia los créditos educativos.

EL PROGRAMA AUSTRALIANO DE CRÉDITO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Rod Manns*

Este artículo proporciona información sobre el Programa Australiano de Crédito para la Educación Superior (HELP por sus siglas en inglés) y da cuenta de algunos hechos claves del plan. Asimismo, analiza algunas de sus características centrales bajo dos grandes ejes: la integración y la flexibilidad.

Antecedentes

En 1989, Australia implementó su primer plan de crédito educativo, el Plan de Contribución a la Educación Superior (HECS por sus siglas en inglés), con el objetivo de ayudar a los estudiantes universitarios en los gastos de sus pensiones educativas. Esto ocurrió en una época en la que, al igual que en muchos otros países, Australia estaba ampliando las dimensiones de su sistema de educación superior para ofrecer mayor cantidad de oportunidades de acceso a los estudiantes. En este contexto, se realizó una encuesta nacional para establecer una base sostenible sobre la cual

* Jefe de la Sucursal de Apoyo a la Educación y al Financiamiento del Departamento de Educación, Ciencia y Capacitación del Gobierno de Australia.





fundar un sistema masivo de educación superior. El gobierno de turno determinó que este objetivo solo se podría llevar a cabo si tanto los estudiantes como el sistema gubernamental contribuían con los gastos de la educación superior. Anteriormente, y durante muchos años, los estudiantes de educación superior en Australia habían estado exentos de gastos de matrícula.

El esquema se modificó levemente en el año 2002 con la introducción del plan de créditos para estudios de postgrado. Este se dirigió a estudiantes de programas de maestrías y similares. En Australia, la mayoría de los estudiantes que sigue estudios para obtener títulos superiores acompañados de investigación (como, por ejemplo, doctorados) recibe financiamiento completo del gobierno y, por lo tanto, no se les cobra matrícula. Finalmente, en el año 2005, el plan de créditos se rediseñó significativamente como parte de una reforma mayor del sistema de financiamiento de la educación superior. De este modo, todos los planes previos fueron absorbidos por el HELP.

Este programa ayuda a los estudiantes en sus gastos de matrícula y, contrariamente a otros planes de crédito educativo, no cubre gastos de subsistencia, ya que en Australia se aplica un plan totalmente diferente. Su principal particularidad es que forma parte del sistema de seguridad social y proporciona pagos en efectivo a los estudiantes. El HELP es un plan que da derecho a recibir créditos sin inspección financiera previa, hecho que implica que todo estudiante que demuestre su ciudadanía australiana puede acceder a él, sin tomar en cuenta sus propios ingresos o los de su familia.

No existe realmente una tasa de interés sobre los créditos educativos y los repagos se basan en un sistema de ingreso contingente. El balance del crédito de un estudiante es indexado para mantener su valor real y los beneficiados empiezan a devolver sus créditos una vez que alcanzan un cierto umbral de ingresos en su vida profesional. Ese umbral, a partir del cual empieza el reembolso de los repagos, se funda en un ingreso anual de un poco más de 38 000 dólares australianos para el período 2006-2007, monto que equivale al salario inicial promedio de un egresado. Los pagos por concepto de devolución se gradúan de acuerdo con el ingreso y van desde un 4% de este hasta un máximo del 8% en el caso de los salarios de nivel más alto.

Debido a que el plan se apoya en convenios de repago de ingreso contingente, algunas personas nunca ganarán lo suficiente para empezar a reembolsar dichos pagos o para pagar la totalidad de su crédito. Esto significa que el programa es efectivamente



un plan subsidiado y que lo fue desde los inicios de HECS en 1989, pues no opera con un enfoque comercial. El gobierno australiano considera que la clave de la equidad de este plan es que no se les exigirá pago alguno de sus créditos a quienes nunca lleguen a ganar lo suficiente.

Los tres componentes principales del plan se resumen en el siguiente cuadro:

HECS-HELP	FEE-HELP	OS-HELP
<ul style="list-style-type: none"> • Se destina a las plazas subsidiadas por el gobierno (mayormente para estudiantes universitarios nacionales de pregrado). • Otorga créditos o un 20% de descuento para pagos anticipados (incluso pagos parciales) de las contribuciones de los estudiantes. • El 75% de los estudiantes declarados aptos por el programa solicitan un crédito. • Hay un límite a la recepción de créditos por un período generalmente superior a siete años de estudios a tiempo completo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se destina a estudiantes nacionales que pagan matrícula (en su mayoría de postgrado sin investigación en universidades públicas y de pregrado/postgrado en proveedores privados de educación superior). • En general, el límite de crédito de por vida es de 80 000 dólares australianos (62 800 dólares estadounidenses) en general límite de crédito de por vida y de 100 000 dólares australianos (78 500 dólares estadounidenses) para títulos de odontología, medicina o veterinaria. • Se cobra un 20% de comisión de crédito por los cursos de pregrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Otorga créditos al contado para ayudar a estudiantes en estudios en el extranjero como parte de su plan de estudios en Australia • Otorga un máximo de aproximadamente 5200 dólares australianos (4080 dólares estadounidenses) por cada período de estudios de seis meses. • Otorga un máximo de dos créditos a lo largo de la vida del estudiante. • Se cobra un 20% de comisión de crédito.

HECS-HELP es el plan de créditos para estudiantes australianos que deciden seguir estudios superiores en universidades del país. Estas reciben un subsidio en forma de becas del gobierno para la educación del estudiante, de manera que este solo deberá pagar parte del gasto mediante la llamada «contribución del estudiante». Los estudiantes así beneficiados pueden recibir un crédito que les ayude a pagar su contribución o, si lo desean, pueden pagar su contribución por anticipado (también pueden pagarla en cuotas mayores de 500 dólares australianos), en cuyo caso reciben un descuento del 20% que el Estado paga a la institución en nombre del estudiante. Aproximadamente, el 75% de los estudiantes elegibles para este tipo de apoyo solicita un crédito.





Desde el año 2005, hay un límite en el acceso de los estudiantes a estos créditos: solo pueden solicitarse por siete años de estudios a tiempo completo. Este tiempo es más que suficiente para alcanzar un título universitario estándar en Australia, normalmente de tres o cuatro años de duración o, en algunos casos, de cinco. Evidentemente, los estudiantes pueden acceder al programa por un período mayor a siete años en caso de que un estudio a tiempo completo para obtener un título requiera una duración mínima mayor. Este plan se aplica principalmente a las universidades públicas australianas, aproximadamente unas cuarenta.

FEE-HELP ayuda sobre todo a estudiantes que siguen un postgrado curso por curso y que deben pagar la totalidad de los gastos de matrícula de sus estudios. Asimismo, apoya a estudiantes universitarios, principalmente a los de instituciones de educación superior privada, donde el gobierno no proporciona subsidios al proveedor. Para este plan, el estudiante tiene un límite de crédito para toda la vida. Hay, incluso, un límite mayor para algunos tipos de cursos —los más costosos para los estudiantes—, a los cuales se aplica un 20% de comisión de crédito para aquellos alumnos que optan por tomar un curso universitario y que deciden solicitar esta forma de crédito. Esta comisión se agrega a su crédito, pero no se considera para los límites de este.

OS-HELP se introdujo en el año 2005 y ofrece créditos en efectivo para estudiantes que están siguiendo parte de sus estudios en centros subsidiados, a fin de obtener un título australiano en una institución de educación superior en el extranjero. La función de estos créditos es ayudar a los estudiantes en sus gastos de viaje al extranjero durante el período de sus estudios. También están sujetos a una comisión de crédito del 20%.

Cifras claves

En el período 2005-2006 se otorgaron alrededor de 2100 millones de dólares australianos (aproximadamente 1600 millones de dólares estadounidenses) en créditos de HELP. Como el plan ha estado operando por casi dos décadas, muchos australianos ya tuvieron acceso a él y existen en este momento 1200 millones de personas con créditos de HELP. El monto total de créditos pendientes de pago es de 12 400 millones de dólares australianos (9700 millones de dólares estadounidenses). La deuda promedio de los que tienen créditos impagos es de alrededor de 10 400 dólares australianos (8200 dólares estadounidenses). Para los que han terminado



de reembolsar completamente sus créditos, el tiempo promedio que les ha tomado hacerlo ha sido de 7,4 años.

Se calcula que aproximadamente un 18% del total de los créditos impagos nunca será devuelto. Esta cifra está determinada hasta cierto punto por el hecho de que el monto de la deuda incluye una cantidad desproporcionada de deuda antigua, es decir, se encuentra en el sistema desde la década de 1990, cuando los primeros grupos de estudiantes recibían los primeros créditos. Cuanto más tiempo lleva una persona en el plan sin haber tenido un ingreso suficientemente elevado para reembolsar los pagos, menos probabilidades tendrá de devolverlos alguna vez. Se estima actualmente que un 12,4% de la deuda no será honrada por los estudiantes que han culminado sus estudios.

Un enfoque integrado

El HELP tiene un enfoque integrado en varias dimensiones. La primera dimensión importante del HELP es que opera con base en la legislación del gobierno australiano. Esto significa que los derechos y obligaciones del estudiante están establecidos por la ley, de modo que la relación entre el prestatario y el prestamista se rige por una ley y no por un contrato. También significa que la participación de las instituciones en el plan está reglamentada por ley, lo que asegura un alto nivel de probidad, pues hay reglas muy claras respecto a los requisitos que deben cumplir los estudiantes que accedan al plan y criterios muy rigurosos para que todas las personas que soliciten créditos reciban un trato absolutamente justo. Del mismo modo, las obligaciones de las instituciones de educación superior, administradoras clave del plan del gobierno australiano, también están establecidas por ley. Esta ha sido la gran ventaja del plan de crédito educativo desde su comienzo.

La segunda dimensión proviene de considerar la doble perspectiva del beneficiado en el tiempo: primero como estudiante, cuando es cliente, y luego como graduado, cuando tiene que empezar a reembolsar su crédito. El primero de los aspectos involucrados es la manera en que el HELP se articula con las administraciones de las propias instituciones; la manera en que estas, a su vez, interactúan con los estudiantes; y la forma en que los acuerdos de repago están articulados con el sistema tributario.

Contrariamente a otros planes, los estudiantes que solicitan un crédito HELP no lo hacen directamente a una entidad de crédito educativo o al Departamento de



Educación, Ciencias y Capacitación (DEST), sino que lo solicitan a la universidad o a cualquier otra institución de educación superior en la que se están matriculando. Esto significa que la solicitud de crédito está totalmente integrada al proceso de matrícula del estudiante en la institución de educación superior respectiva. El formulario que el estudiante debe completar para poder acceder al HELP consta solo de dos páginas: se le solicitan pocos datos y se puede presentar por la Internet, ya que casi toda la información adicional que se requiere para el acceso del estudiante al plan ya ha sido previamente recabada por la institución en el momento de la matrícula. Otro aspecto de esta integración es que las instituciones que informan a DEST sobre el acceso de estudiantes a los créditos están incluidas en los informes regulares sobre estadísticas de educación superior, así como los demás acuerdos respecto a los informes financieros con DEST.

En Australia no existe un sistema universal de identificación con números de registro de identidad nacional o de seguridad social, de manera que el HELP funciona sobre la base de que cada estudiante cuenta con un número de identificación de educación superior único que lo seguirá a cada institución de educación a la que asista. Las bases de datos de las diferentes instituciones están interconectadas electrónicamente con DEST, de manera que no es necesaria ninguna transferencia de papeles impresos vinculada al plan de créditos. Un aspecto adicional de la integración es que se relaciona con el uso del sistema tributario como mecanismo de ayuda para que los estudiantes efectúen sus reembolsos. Los repagos se realizan a través del sistema tributario, que está completamente integrado tanto con la cobranza de impuestos como con el régimen de cumplimiento de las normativas que rigen los impuestos en Australia.

Al momento de solicitar un crédito, el estudiante tiene que proporcionar su número de declaración de impuestos, que es la única identificación que todos los australianos tienen a lo largo de su vida y que se utiliza en todos los trámites del sistema tributario. Las instituciones informan electrónicamente a DEST sobre los créditos que los estudiantes solicitan, y DEST, a su vez, hace llegar esa información electrónicamente al departamento de impuestos. Los reembolsos obligatorios se calculan en el departamento de impuestos sobre la base de los ingresos anuales del contribuyente y son agregados por la oficina tributaria para el cálculo respectivo de los impuestos que esa persona tiene que pagar por el año tributario.

De acuerdo con el sistema tributario vigente, el empleador deduce a los asalariados los impuestos correspondientes a su sueldo normal y hace llegar estos



montos al departamento de impuestos. Un beneficiario de un crédito HELP informará a su empleador al respecto, y este efectuará las deducciones adicionales de su sueldo y las enviará al departamento de impuestos. No existen otros requisitos para que las personas efectúen pagos directos a este departamento. Aparte de los pagos obligatorios, también se pueden efectuar reembolsos adicionales sobre el crédito HELP de manera voluntaria, que serán recibidos por el departamento mencionado.

Debido a esta conexión con el sistema tributario, no existe la incobrabilidad de un crédito HELP. Por lo tanto, es imposible que un individuo se convierta en omiso a un crédito HELP, a menos que sea un evasor de impuestos. El proceso de cumplimiento relativo a la cobranza de impuestos en Australia se aplica a la cobranza de los reembolsos por concepto de créditos de HELP. Una persona que evade sus pagos al sistema tributario está sujeta a todos los acuerdos de recuperación obligatoria de impuestos pendientes y, en última instancia, a las penalidades criminales que se aplican en caso de evasión de impuestos. No hay necesidad de otro régimen de cumplimiento de sanciones penales o criminales en lo que se refiere al HELP además del que ya existe para el sistema tributario.

La tercera dimensión de la integración se refiere a lo que podríamos denominar la dimensión del gobierno. Esto significa que existe una integración de HELP tanto en la manera en que el Estado australiano financia sus instituciones de educación superior como en el proceso de este financiamiento con respecto a su manera de rendir cuentas e informar al Parlamento sobre el financiamiento de la educación superior en Australia.

Existe una integración total con la política global del gobierno australiano en aquello de que la educación superior debería ser financiada por el gobierno y por fuentes privadas pero, principalmente, por las contribuciones de los propios estudiantes. También hay una integración plena en la forma en que las instituciones reciben los pagos del Estado australiano a través de DEST y la rendición de cuentas de estas al país. No se requiere de una burocracia adicional para administrar los pagos del HELP a las instituciones por los créditos que se otorgan a los estudiantes. Las instituciones tratan con la misma área de DEST para asuntos concernientes a los pagos del HELP y para los pagos por las becas que Australia proporciona para fines operativos.

No existe riesgo financiero para las instituciones, porque su trato es con el gobierno y cuentan con él para la devolución del valor de los créditos solicitados



por los estudiantes. De ese modo, las instituciones disponen de un flujo de fondos confiable y previsible en lo que se refiere al HELP. Anualmente, DEST acuerda con cada institución el valor estimado de los créditos que se otorgarán a los estudiantes a lo largo del año entrante y, en consecuencia, el monto de los pagos que DEST debería hacer a las instituciones sobre la base de los créditos de los estudiantes. DEST abona este monto a las instituciones, estimado sobre un ciclo regular bisemanal a lo largo de todo el año. Cuando las instituciones presentan información acerca del valor real de los créditos solicitados por los estudiantes, DEST realiza una conciliación de las cuentas y los futuros pagos se ajustan de conformidad a ello. Las instituciones no necesitan depender sustancialmente de los pagos regulares de los estudiantes, que pueden variar en el transcurso del año.

El HELP opera plenamente dentro del presupuesto del gobierno. Se calculan los desembolsos estimados para un período de cuatro años en adelante, así como los ingresos por comisiones de crédito para los estudiantes sujetos a pagos por este concepto, el valor estimado de indexación sobre la deuda pendiente y otros aspectos financieros del HELP. Posteriormente, esta información se presenta cada año en el proceso del presupuesto general del país.

Asimismo, existe una integración total con respecto a los estados financieros del gobierno. Se estiman y se reportan los flujos de fondos, el valor del balance de créditos acumulados, el valor de los créditos que esperan reembolso y los costos inherentes al plan, por ser un plan de crédito diferido de ingreso contingente sobre una base anual consistente. Esto significa que el HELP opera sobre costos previsibles y que no habrá sorpresas para el gobierno. También hay una completa transparencia en los informes que van al Estado y que luego este reenvía al Parlamento australiano con escrutinio independiente del HELP y realizado por el Departamento Australiano de Auditoría Nacional.

Además de ser un plan integrado, el plan de créditos educativos australiano es flexible y se ha adaptado a los cambios de política en el transcurso de casi dos décadas, en las que el mecanismo básico del acuerdo de repagos de ingreso contingente basado en los impuestos no ha sufrido modificaciones de importancia.

El plan también ha sabido dar respuesta a los cambios de la política del poder central en lo que respecta al financiamiento público-privado de la educación superior. Durante las dos últimas décadas, los gobiernos han tenido distintas políticas sobre el cobro de pensiones en las instituciones de educación superior y sobre su

reglamentación respectiva, que define quiénes son sujetos de crédito. Australia ha avanzado de un sistema inicial, HECS, donde el monto de las contribuciones de los estudiantes era fijado exclusivamente por el gobierno, hasta el arreglo actual, donde hay una desregulación parcial y el Estado fija contribuciones educativas máximas para estudiantes subsidiados. Este mecanismo permite que las instituciones fijen sus propias matrículas/aranceles para los estudiantes no subsidiados que pagan el costo total de la matrícula. Asimismo, ha sabido responder a los cambios de política en cuanto a los límites de los créditos como en el caso del límite de siete años para los estudios completos, introducido para beneficio del HECS-HELP en el año 2005.

El plan ha podido responder a la introducción de nuevos tipos de crédito, por ejemplo, el OS y el HELP. De forma destacada, el plan también ha sabido adaptarse y extenderse a nuevas instituciones. Originalmente, el plan de crédito educativo solo era válido para universidades públicas. Sin embargo, hoy se ha extendido a unos sesenta proveedores de educación superior privados.



TERCERA PARTE
Perspectivas del crédito educativo
en América Latina

UNA VISIÓN PANORÁMICA DEL CRÉDITO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA

Jorge Téllez*

La educación es un derecho universal que los países han adoptado en sus constituciones y leyes. No obstante, no todos los latinoamericanos gozan de este derecho. La situación empeora cuando se examina el acceso a la educación superior, en la medida en que los gobiernos no le asignan suficientes recursos financieros. Dentro de los mecanismos que han demostrado ser eficientes para promover la equidad en el acceso al nivel terciario de la educación está el crédito educativo, iniciativa del colombiano Gabriel Betancourt Mejía puesta en práctica en muchos países. Las instituciones y programas que administran los préstamos para estudiantes, en general, comparten los mismos objetivos, pero al analizar los datos y resultados disponibles se observa, al lado de los logros, deficiencias y retos que, de ser superados, permitirían ampliar su cobertura y beneficiar a un mayor número de estudiantes latinoamericanos.

1. El marco legal

El acceso a la educación ha sido una preocupación permanente de todos los países. De acuerdo con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

* Director ejecutivo de la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (APICE).



Toda persona tiene derecho a la educación [...]. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos.

Esta norma universal, adoptada en 1948, ha sido plasmada en las Constituciones y leyes de varios países de América Latina. En lo que se refiere a la educación superior, conviene citar, por ejemplo, los artículos siguientes:

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior. (Artículo 69 de la Constitución colombiana de 1991)

El Estado garantizará la igualdad de oportunidad de acceso a la educación superior. Ninguna persona podrá ser privada de acceder a ella por razones económicas; para el efecto, las entidades de educación superior establecerán programas de crédito y becas. (Artículo 77 de la Constitución ecuatoriana de 1998)

El Estado establecerá sistemas que proporcionen los recursos adecuados para otorgar becas, auxilios u otras prestaciones económicas a los estudiantes que lo merezcan o lo necesiten. En igualdad de circunstancias se preferirá a los económicamente más necesitados. (Artículo 98 de las Constituciones panameñas de 1972, 1978 y 1983)

La ley preverá la constitución de fondos para becas y otras ayudas, con el objeto de facilitar la formación intelectual, científica, técnica o artística de las personas con preferencia de las que carezcan de recursos. (Artículo 80 de la Constitución paraguaya de 1992)

Las donaciones y becas con fines educativos gozarán de exoneración y beneficios tributarios en la forma y dentro de los límites que fije la ley. (Artículo 19 de las Constituciones peruanas de 1979 y 1992)

Establece la existencia de un programa de crédito educativo [...] y un fondo para asignación de becas. (Artículo 92, inciso E e inciso H, de la Constitución dominicana de 2001)

Los estudiantes de educación superior de escasos recursos económicos, podrán gozar de programas de ayuda financiera previstos por cada institución o por el Estado de conformidad a los requisitos que se establezcan en el reglamento a la presente ley. (Artículo 40 de la Ley de Educación Superior salvadoreña de 2004).

Lo anterior demuestra el compromiso creciente de los países por facilitar el acceso de todos los ciudadanos a la educación superior y el énfasis en establecer, como mecanismo financiero de apoyo, programas de crédito educativo y becas. Ello no obstante, la información disponible indica que la inversión de los gobiernos en educación superior es insuficiente para atender la demanda existente.

La tabla 1, correspondiente al período 1999-2003, muestra que, con excepción de Cuba, cuya asignación presupuestal para la educación superior, medida como porcentaje del PBI es creciente y significativa, para los demás países es aún muy baja. Incluso, se observa que Honduras, México y Nicaragua también incrementaron dicha asignación, pero de manera muy tímida y, por tanto, insuficiente.

Por otra parte, Bolivia, Brasil, Colombia y Costa Rica mantienen prácticamente constante su inversión en educación superior, mientras que Argentina, Guatemala, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay la han disminuido. Para el año

Tabla 1
PRESUPUESTO PÚBLICO TOTAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
COMO PORCENTAJE DEL PBI
(1999 - 2003)

País	1999	2000	2001	2002	2003
Argentina	0,62	0,65	0,68	0,23	0,26
Bolivia	1,16	1,21	1,39	1,50	...
Brasil	1,00	1,06	1,00	...	...
Colombia	0,73	0,73	0,76	0,71	0,74
Costa Rica	0,80	0,90	0,90	0,90	...
Cuba	1,56	1,87	2,25	2,78	3,27
Guatemala	0,27	0,27	0,35	0,28	0,27
Honduras	1,00	1,20	1,20	1,20	...
México	0,74	0,73	0,82	0,87	...
Nicaragua	1,00	1,00	1,10	1,20	1,20
Panamá	1,28	1,25	1,27	1,27	1,16
Paraguay	1,10	1,00	1,00	0,70	...
Rep. Dominicana	0,32	0,35	0,29	0,27	...
Uruguay	0,40	0,40	0,50	0,40	...

Fuente: UNESCO/IESALC 2006: 74.



2003, el porcentaje del PBI asignado por Cuba fue casi trece veces mayor que los de Argentina y Guatemala.

Igualmente, al examinar las razones del no ingreso y de la deserción en el nivel terciario de la educación, se observa que aquellas de carácter financiero concentran las mayores cifras. La tabla 2 indica que, en el caso de Colombia, los costos elevados y la falta de dinero representan el 46,2%; las responsabilidades familiares, el 14,9%; y la necesidad de trabajar, el 11,9%. En conjunto, el 73%.

En vista de que los gobiernos carecen de capacidad presupuestal para asumir los costos que supone la demanda de la educación superior y que las familias no están en

Tabla 2
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RAZONES DE NO ASISTENCIA AL NIVEL TERCIARIO PARA JÓVENES ENTRE LOS 18 Y 24 AÑOS EN COLOMBIA (2003)

Razones de no asistencia	Hombres	Mujeres	Total
No está en edad o ya terminó	2,3%	3,8%	3,1%
Costos elevados / falta de dinero	46,5%	46,0%	46,2%
Falta de tiempo	5,9%	5,0%	5,4%
Responsabilidades familiares	5,1%	23,2%	14,9%
Problemas de inseguridad	0,0%	0,1%	0,1%
Falta de cupos	1,2%	0,5%	0,8%
No hay centro educativo cercano	0,7%	1,4%	1,1%
Necesidad de trabajar	17,4%	7,1%	11,9%
No le gusta o no le interesa el estudio	15,7%	7,4%	11,2%
Abandono del lugar de residencia	0,1%	0,2%	0,2%
Enfermedad	0,9%	0,7%	0,8%
Necesidad de educación especial	0,9%	0,5%	0,7%
Otra	3,4%	4,0%	3,7%

Fuente: Educación Compromiso de Todos 2008: 187.

condiciones de financiar tales costos, ha sido necesario encontrar alternativas financieras viables que posibiliten el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios de los jóvenes capaces académicamente, pero de insuficientes recursos económicos. Dentro de las opciones disponibles, y ya probadas, se encuentran los programas de crédito educativo (PCE). Los mismos gobiernos han previsto, en sus normas, la posibilidad y conveniencia de crear instituciones de crédito educativo (ICE) y los PCE.

2. Visión panorámica del crédito educativo en América Latina

Historia

En 1944, el estudiante colombiano Gabriel Betancourt Mejía deseaba estudiar en el exterior. Como no disponía de recursos financieros para cubrir los costos de sus estudios, solicitó un préstamo a la Compañía Colombiana de Tabaco. Luego de muchas dificultades, el préstamo se aprobó y pudo viajar a los Estados Unidos, donde obtuvo el grado de magíster en Administración Pública. Su tesis de grado se concentró en la iniciativa de crear una institución dedicada a prestar dinero a los estudiantes de comprobado talento académico y escasos recursos financieros.

Al regresar a Colombia impulsó dicha tesis y logró que el 3 de agosto de 1950 naciera el Instituto Colombiano de Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). Posteriormente, varios países conocieron la idea y la adoptaron. Así nacieron el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) de Argentina, el Instituto de Crédito Educativo (EDUCRÉDITO) de Honduras, el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos (IFARHU) de Panamá, el Instituto de Crédito Educativo (EDUCRÉDITO) de Nicaragua, el Instituto Peruano de Fomento Educativo (IPFE) de Perú, la Fundación APEC de Crédito Educativo (FUNDAPEC) de la República Dominicana y el Instituto de Crédito Educativo (EDUCRÉDITO) de Venezuela.

Años más tarde, en 1969, por iniciativa de Gabriel Betancourt y la participación de las instituciones de crédito educativo existentes, nace la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (APICE), con el objetivo de:

[...] asociar las instituciones y programas de crédito educativo y procurar su perfeccionamiento y expansión mediante el estudio, la investigación, la difusión, el fomento, la promoción, la evaluación y el desarrollo de sistemas de financiación de la educación, con el fin de apoyar a los estudiantes con alto rendimiento académico y



de menores recursos económicos y contribuir al desarrollo integral de las diferentes comunidades a las cuales pertenecen [...]. (Artículo 3 de su estatuto)

Actualmente, APICE congrega a cincuenta instituciones y programas de crédito educativo de América y mantiene relaciones con bancos, cooperativas, cajas de compensación y demás entidades que ofrecen alternativas para el crédito educativo. América Latina ha sido una región particularmente activa en este campo (véase la tabla 3) debido, entre otros aspectos, a que los mandatos constitucionales que favorecen el acceso a la educación superior se han traducido en leyes que promueven los programas de crédito educativo. Por ejemplo:

- En el año 2005, el Congreso colombiano expide la ley 1002 por la cual se transforma el ICETEX y se le dota de nuevos instrumentos para proyectar más su labor.
- Por el decreto extraordinario 865 de 2003, el gobierno ecuatoriano «[...] declara el CE [crédito educativo] como política de Estado. El Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE), deberá diseñar nuevas políticas crediticias». Y, para dar cumplimiento a lo anterior, en el año 2005 se expide la ley para reestructurar el IECE.
- En el Perú, el Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo (INABEC) desarrollará un plan nacional y permanente de crédito educativo dirigido a estudiantes de diferentes niveles de educación que requieran este apoyo (ley 25386 de 2004).

**Tabla 3
CRECIMIENTO HISTÓRICO DE LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS
DE CRÉDITO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA**

Año de fundación	Instituciones y programas de crédito educativo	País
1950	ICETEX	Colombia
1962	IPFE	Perú
1963	EDUCRÉDITO	Nicaragua
1963	Instituto Nicaragüense de Desarrollo, INDE	Nicaragua
1964	FUNDAPEC	R. Dominicana
1965	Banco de México	México
1965	IFARHU	Panamá
1965	EDUCRÉDITO	Venezuela
1968	Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación	Brasil
1968	EDUCRÉDITO	Honduras
1969	INCE	Argentina

1969	CIDEP	Bolivia
1969	SACEUDO	Venezuela
1970	FECS	Colombia
1971	Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE	México
1971	FUNDAPLUB	Brasil
1972	IECE	Ecuador
1972	INABEC	Perú
1973	EDUCRÉDITO	El Salvador
1973	FUNDAYACUCHO	Venezuela
1974	Caixa Económica Federal	Brasil
1975 - 2000	Fondo de Desarrollo Económico, FDE	El Salvador
1976	CONAPE	Costa Rica
1977	ICEES	México
1980 - 2000	DIFOBE	Guatemala
1980	COSPAE	Panamá
1980 (3)	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JNAEB	Chile
1981	FUNBANHCAFE	Honduras
1984	Fundación Nuevo Quindío	Colombia
1985	Fundacao Veritas	Brasil
1987	COLFUTURO	Colombia
1990	FUNDAPRO	Bolivia
1990	Fundación Dom Antonio Zattera	Brasil
1990	ASSUDE	Brasil
1990	FLAD	Ecuador
1991	EDUCAFIN	México
1992 (3)	SIGUESTUDIANDO	El Salvador
1992	ICEEQROO	México
1995	COVINOC	Colombia
1999	Credivalores S.A.	Colombia
1999	Financiamiento Estudiantil, FIES	Brasil
2000 (1)	FINCOMERCIO	Colombia
2000 (1)	Fondo Nacional del Ahorro, FNA	Colombia
2000 (1)	Bancos: BANCOLOMBIA, AV Villas, Bancafé, BBVA, Caja Social, Bogotá, Crédito, Granahorrar y Santander Colombia	Colombia
2000 (1)	Cooperativa FINANCIAR	Colombia
2000 (1)	Corporación Universitaria UNITEC	Colombia
2000	CCF AFIDRO	Colombia
2000	CCF COLSUBSIDIO	Colombia
2000	CCF: CAFAM, COLSUBSIDIO, COMFENALCO, COMCAJA, COMPENSAR Y COOMEVA	Colombia
2000	Fundación Michelsen	Colombia
2002	IES: Corp. Univ. Minuto de Dios, Fund. Universitaria San Martín, Pontificia U. Javeriana, U. Autónoma, U. Autónoma del Caribe, U. Católica, U. Central, U. Colegio Mayor del Rosario, U. de La Sabana, U. de Los Andes, U. INCCA de Colombia y U. Santo Tomás	Colombia
2004	GUATEFUTURA	Guatemala
2004	APICE - Sector Cooperativo - 59 cooperativas (2)	Colombia
2004 (1)	Inversora Pichincha	Colombia
2005	INGRESA	Chile

Notas: (1) Línea de crédito educativo. (2) Este dato incluye únicamente a las cooperativas que invierten en el Programa de Crédito Educativo del Fondo Solidario de Educación Superior. Los datos de la inversión de todo el sector cooperativo en Colombia no están disponibles. (3) Año estimado.

CCF: Caja de Compensación Familiar
IES: instituciones de educación superior



El crédito educativo y la incorporación de nuevos actores

Un fenómeno interesante, observado gradualmente a medida que el crédito educativo se valora como un mecanismo importante de financiación de la educación superior, se refiere a que hay otros actores del proceso que se van vinculando con mayor intensidad: las instituciones de educación superior y los bancos. Las primeras, como responsables de la oferta educativa, son las más interesadas en el crédito educativo, porque dicho mecanismo les permite ampliar su cobertura, retener a los ya matriculados, garantizar su permanencia, evitar su deserción y apoyar la culminación de sus estudios. Adicionalmente, cumplen su objeto social, muestran mayor compromiso con la sociedad y reciben recursos financieros que le son necesarios para mantenerse operando.

Por lo anterior, las instituciones de educación superior se han vinculado de diversas maneras. Han creado fondos propios de crédito educativo, administrados por ellas mismas o mediante alianzas con instituciones de crédito educativo especializadas como el Centro Impulsor de Educación Profesional (CIDEP) de Bolivia, la Fundación APLUB de Crédito Educativo (FUNDAPLUB) de Brasil, el ICETEX de Colombia y el IECE de Ecuador. Asimismo, han establecido mecanismos de pago para facilitar la cobertura de los compromisos financieros de sus estudiantes a través de alianzas con tarjetas de crédito o la aceptación de cheques posfechados como en Colombia. Igualmente, han hecho alianzas con instituciones de crédito educativo para compartir la administración de los créditos como en Colombia y, a veces, con bancos para compartir el riesgo de estos créditos como en Chile con INGRESA¹ y en El Salvador con el Banco Multisectorial de Inversiones (BMI). En muchas ocasiones han establecido programas de becas totales o parciales que complementan los programas de crédito educativo y son asignadas como incentivos mediante concurso de méritos académicos.

Los programas de crédito educativo se han convertido en un negocio interesante para los bancos, porque prestar dinero para educación permite consolidar su balance social desde la perspectiva de la responsabilidad social empresarial. Del mismo modo, invierten en una línea rentable socialmente, porque las familias ven en los bancos una tabla de salvación; y, simultáneamente, captan clientes que, cuando sean profesionales, permanecerán agradecidos y cautivos moralmente por haber sido apoyados hasta culminar sus estudios.

1 Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores (N. del E.).

En la actualidad, las entidades bancarias participan de diversas maneras: con sus propios recursos, mediante la apertura de líneas de crédito para educación similares a los créditos de consumo, con corto plazo e intereses comerciales o un tanto menores que estos; o aliadas con bancos gubernamentales de segundo piso como el BMI de El Salvador, que opera el programa SIGUESTUDIANDO, o la Caja Económica Federal de Brasil, que ha sido el ente operador de miles de créditos educativos que el gobierno administra y otorga mediante programas como el Financiamiento Estudiantil (FIES).

La economía solidaria también participa en el financiamiento de la educación. Por ejemplo, las cooperativas colombianas, además de entregar el 20% de sus excedentes anuales para educación, administran sus propios programas de crédito educativo en beneficio de sus asociados. Datos del año 2007 indican que, anualmente, el aporte del sector cooperativo por este concepto asciende a más de 10 millones de dólares estadounidenses, con los cuales benefician a más de 10 000 estudiantes.

De igual manera, las Cajas de Compensación Familiar de Colombia ofrecen, como parte de su portafolio de servicios, créditos educativos para sus afiliados. Y son innumerables las fundaciones, organizaciones no gubernamentales, fondos, entidades, organizaciones y similares, tanto nacionales como internacionales, que otorgan becas totales o parciales para acceder a la educación superior por mérito, y que pueden combinarse con crédito educativo.

El concepto

El crédito educativo es un mecanismo financiero con efectos económicos y sociales. Consiste en un préstamo con el cual el estudiante cubre todo o parte de los costos de sus estudios superiores. Cuando el estudiante finaliza sus estudios, se convierte en profesional e ingresa al mercado laboral, paga dicho préstamo. Este dinero se utiliza para otorgar crédito a otro estudiante. Así se genera un mecanismo financiero de carácter rotatorio que, bien administrado, permite utilizar, gradualmente, el mismo dinero para apoyar a estudiante tras estudiante, generación tras generación.

Su origen está en el reconocimiento de que la educación es la mejor inversión porque genera una alta rentabilidad personal y social. La persona se beneficia de la educación porque desarrolla sus capacidades y adquiere las competencias que le permitirán desempeñarse laboralmente, mejorar sus ingresos y tener mejor calidad de vida. Las sociedades también se benefician de la educación porque las personas debidamente capacitadas contribuyen al desarrollo de los países. En líneas generales,





el crédito educativo promueve la inclusión social y la equidad, porque abre la puerta para que todos tengan las mismas oportunidades de acceder a la educación superior, permanecer en ella y culminar sus estudios: es un nivelador social.

Su principal sustento es la confianza. Confianza en que el estudiante es una persona capaz y merecedora de crédito² por su carácter, su integridad y sus condiciones académicas; confianza en que, por su propio esfuerzo y méritos, será capaz de culminar sus estudios, conseguirá empleo o creará empresa y pagará el total de su deuda para apoyar a otros estudiantes que, como él, requerirán de apoyo para ingresar, permanecer y culminar sus estudios.

Se debe aclarar que el crédito educativo es crédito, porque efectivamente se realiza una transacción financiera, un préstamo, y porque se cree en el potencial del estudiante; y es educativo, porque el dinero que se presta es para educarse en una o varias áreas del conocimiento. Además, educa en la responsabilidad, porque quien ha sido beneficiario de un préstamo sabe que es responsable de cubrirlo; y educa, también, en la solidaridad porque el estudiante es consciente de que con el dinero que pague estará contribuyendo a financiar la educación de otro candidato.

Finalmente, la administración del crédito educativo debe mantener un sano equilibrio entre los objetivos financieros y los sociales. Si predominan los financieros, podrían diseñarse líneas de crédito imposibles de pagar en el futuro. Si se da preeminencia a los propósitos sociales, las instituciones y programas de crédito educativo se pueden colocar en alto riesgo, descapitalizarse y desaparecer.

Los objetivos: algunos indicadores³

Examinadas las instituciones y los programas de crédito educativo se observa que, en general, comparten los mismos objetivos. Estos, analizados a la luz de los datos disponibles, permiten ofrecer una visión panorámica de las tendencias actuales del crédito educativo en América Latina.

² Crédito viene del latín *credidum*, y este de *credere*, que significa 'creer', 'confiar', 'tener confianza'.

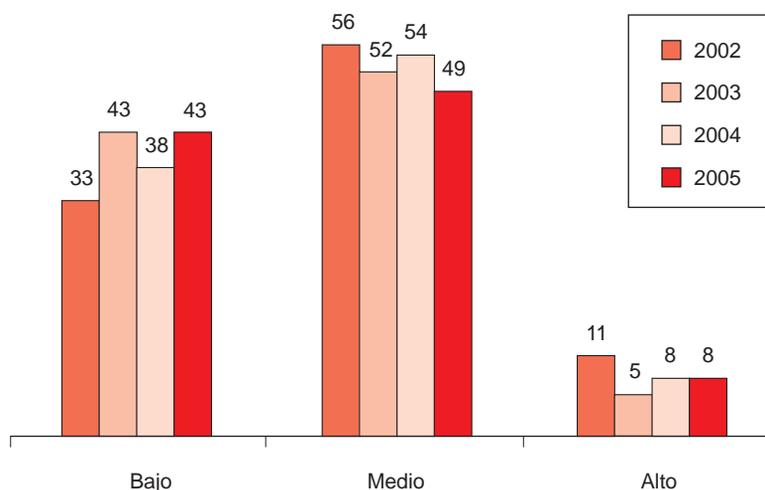
³ Los indicadores que se incluyen en este apartado presentan tendencias identificadas a partir de los reportes estadísticos que APICE compila anualmente. Cabe anotar que los datos recolectados provienen de trece instituciones de crédito educativo de once países de América Latina y corresponden al período 2002-2005.

Objetivo 1

Democratizar el acceso de los estudiantes a la educación superior, su permanencia en este nivel y la culminación de sus estudios.

El gráfico 1 revela la tendencia en la atención según estratos socioeconómicos durante el período 2002-2005 de las instituciones de crédito educativo que reportan datos a APICE. Claramente, los esfuerzos se han encaminado a atender, principalmente, a los estratos medio y bajo de la población de los países de América Latina. Sin embargo, el mayor peso se encuentra todavía en los estratos medios.

Gráfico 1
TENDENCIA EN EL FAVORECIMIENTO A ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS EN PREGRADO
POR PAÍS (DISTRIBUCIÓN PROMEDIO DE PORCENTAJES)



Fuente: APICE, Sistema de Información Estadística sobre Crédito Educativo (SIECE).

Lo anterior puede deberse a que, en la mayoría de los casos, las instituciones y programas de crédito educativo, con el fin de disminuir el riesgo que implica otorgar un préstamo, exigen garantías que los estudiantes de menores recursos económicos no pueden ofrecer: no es fácil para los sectores populares contar con avalistas o fiadores que los respalden. La solución de este problema exige creatividad.

Al respecto, se destacan cuatro mecanismos establecidos para enfrentar el problema: los fondos de garantía, las alianzas interinstitucionales, la incorporación



de ofertas de empleo y la combinación de crédito educativo con descuentos, becas y posibles condonaciones.

En países como El Salvador se han concebido y experimentado fondos de garantía que respaldan a los estudiantes que perciben créditos del sistema bancario. Allí, el fondo de garantías EDUCRÉDITO tuvo amplia aceptación, pero debió cubrir un alto porcentaje de crédito educativo en mora. Por ello, el gobierno decidió liquidarlo en el año 2000. En Colombia, existe la posibilidad de hacer uso del Fondo Nacional de Garantías para avalar el crédito educativo. En Costa Rica, la Comisión Nacional de Préstamos para la Educación (CONAPE) ha constituido un fondo que asegura o garantiza la cartera en riesgo y, en treinta años de existencia, no se ha hecho uso de este recurso. Normalmente, los estudiantes no se enteran de que existe este respaldo, y las instituciones de crédito educativo no difunden su existencia para evitar que aquellos se sientan respaldados y, por lo mismo, tentados a no pagar.

Paralelamente, APICE ha promovido esquemas que, fundamentados en alianzas interinstitucionales en las que participan las instituciones de crédito educativo, las instituciones de educación superior y los bancos, distribuyan el riesgo. Una estructura de esta naturaleza se diseñó para la fundación Gente Nueva en Guatemala (2000). De manera similar, en El Salvador APICE, contratada por el Grupo Bancario KFW, diseñó un fondo de garantía en el que participan el gobierno y los bancos (2006). En Chile, el modelo puesto en práctica por el programa INGRESA incluye la participación y distribución del riesgo entre el Estado, los bancos y las instituciones de educación superior (2006).

Otro esquema interesante es el aplicado por la Universidad Minuto de Dios en Colombia. La idea es romper el círculo vicioso de la pobreza y transformarlo en un círculo virtuoso mediante la oferta de oportunidades de empleo que le permitan al estudiante de escasos recursos, paralelamente a sus estudios, trabajar para generar ingresos que financien su educación y sostenimiento.

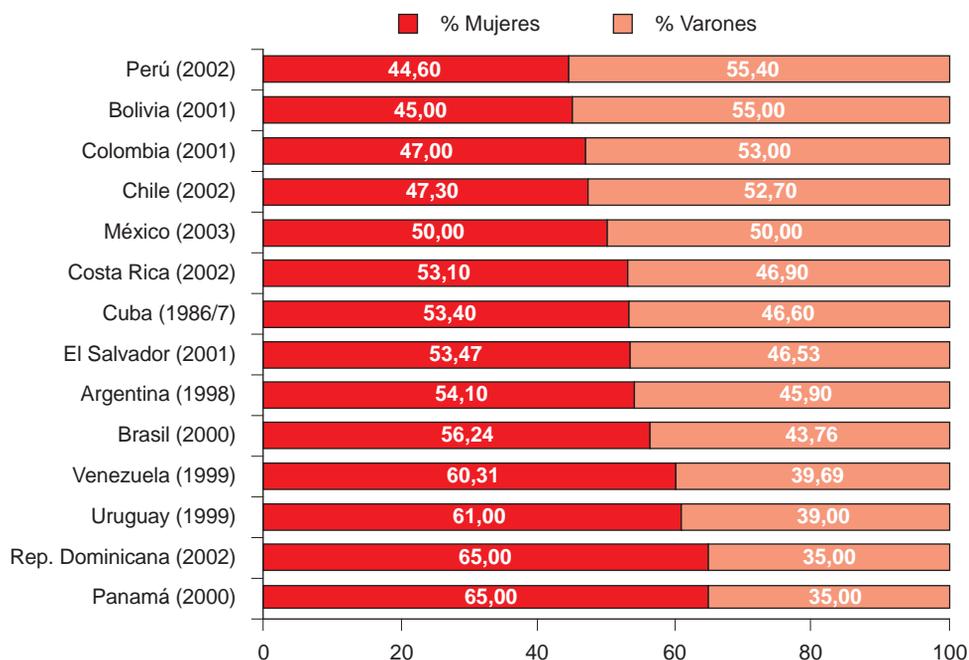
Finalmente, otra alternativa es el crédito educativo combinado con descuentos, becas o condonaciones. Por ejemplo, desde el año 2004 APICE administra el Fondo Solidario de Educación Superior, que atiende únicamente a estudiantes provenientes de los sectores menos favorecidos de Bogotá. Se trata de un crédito educativo condonable por méritos. El estudiante lo recibe para cubrir su matrícula o colegiatura y también recibe hasta dos salarios mínimos semestrales para gastos de sostenimiento. Según sus resultados académicos y el servicio social que preste, puede condonar parte de su deuda.

En esta misma línea, aunque no necesariamente referida a los estudiantes de escasos recursos, actúa COLFUTURO en Colombia. Esta institución financia maestrías y doctorados en cualquier institución de educación superior de alta calidad en el mundo. Como los montos otorgados mediante el crédito educativo son bastante altos, existe la posibilidad de condonar, igualmente por mérito, hasta la mitad de la deuda al retornar al país.

Con mecanismos como los reseñados se espera que, gradualmente, un mayor número de jóvenes provenientes de los estratos menos favorecidos económicamente ingrese a la educación superior. De todas maneras hace falta crear nuevos modelos que permitan enfrentar y superar definitivamente el reto de ampliar la cobertura.

En materia de género, la tendencia en el otorgamiento del crédito educativo es similar a la registrada en la matrícula de las instituciones de educación superior (véase el gráfico 2). Si bien la tendencia no es tan acentuada como la observada en los datos

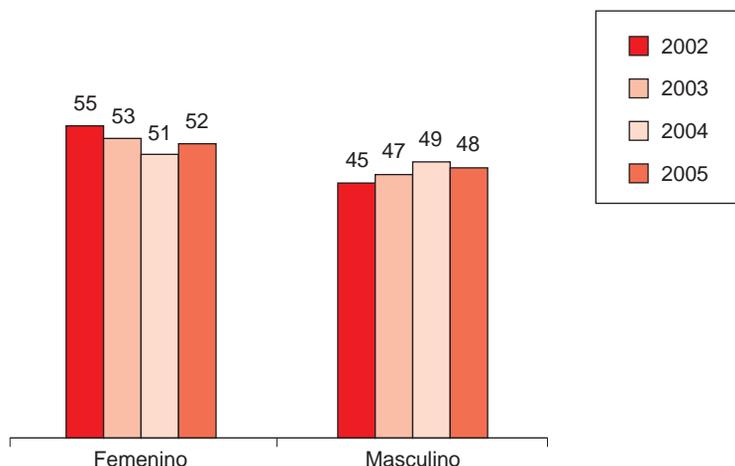
Gráfico 2
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA MATRÍCULA POR SEXO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (ÚLTIMO AÑO DISPONIBLE POR PAÍS)



Fuente: UNESCO/IESALC 2006: 120.



Gráfico 3
TENDENCIA DE BENEFICIARIOS SEGÚN GÉNERO PARA EDUCACIÓN DE PREGRADO
POR PAÍS (DISTRIBUCIÓN PROMEDIO DE PORCENTAJES)



Fuente: APICE, Sistema de Información Estadística sobre Crédito Educativo (SIECE).

del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), hoy también se aprecia una mayor proporción en la matrícula de mujeres beneficiadas con crédito educativo para estudiar pregrado en comparación con la matrícula de los hombres (véase el gráfico 3).

Objetivo 2

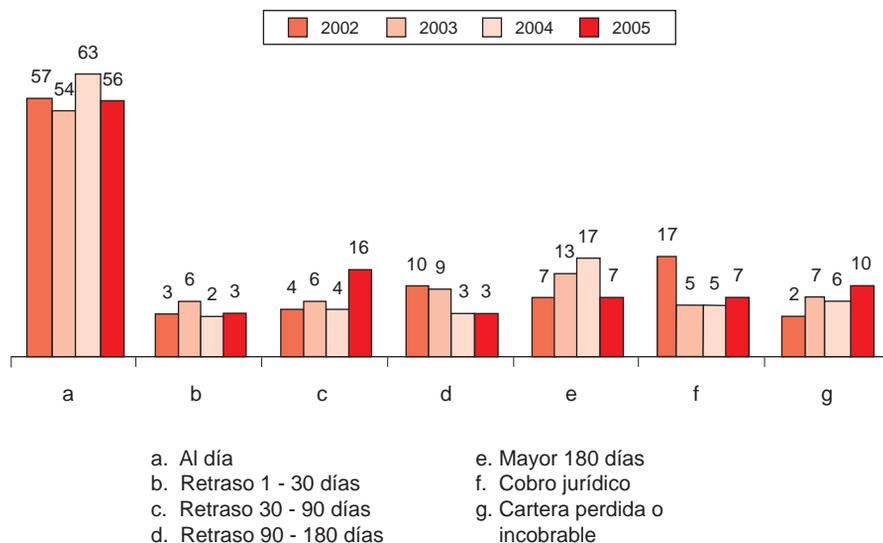
Crear en el estudiante conciencia de su responsabilidad personal y de su solidaridad social.

Al finalizar sus estudios, el estudiante que recibe crédito educativo debe demostrar que es responsable ante la sociedad que le brindó apoyo pagando su deuda, y que es solidario con las siguientes generaciones de estudiantes necesitados.

Del examen de las tendencias de pago de la cartera de crédito educativo durante los años 2002 a 2005 se puede colegir que más de la mitad de los créditos en período de pago (57,5% en promedio) tendieron a estar al día (véase el gráfico 4). Si a lo anterior adicionamos el promedio de los créditos educativos en mora de entre 30 y 90 días (fácil



Gráfico 4
TENDENCIA DEL ESTADO DE LA CARTERA EN COBRO
(DISTRIBUCIÓN PROMEDIO DE PORCENTAJES)



Nota: Los números sobre las barras hacen referencia a porcentajes.

Fuente: APICE, Sistema de Información Estadística sobre Crédito Educativo (SIECE).

recuperación), dicho porcentaje eleva la tendencia a un 68%. Sin embargo, es preocupante saber que el 32% de los recursos destinados a crédito educativo se proyecta hacia una mora de más de 90 días. Además, la cartera perdida ha aumentado.

De lo anterior se derivan varias reflexiones. Evidentemente, la mayor parte de los profesionales beneficiados con crédito educativo están cubriendo sus compromisos a tiempo, demostrando su responsabilidad y su solidaridad. Pero ¿por qué el grupo restante, equivalente a casi la tercera parte de los prestatarios, está incumpliendo?

Existen razones que afectan a los prestatarios. Una de las que se argumentan es el desempleo. No todos los egresados de la educación superior ingresan al mercado laboral o crean empresa. Además, quienes ingresan no necesariamente perciben





salarios suficientes para atender sus necesidades familiares y honrar sus compromisos derivados del crédito educativo. Asimismo, progresivamente van adquiriendo otros compromisos relacionados con su vida matrimonial y la formación de una familia, todo lo cual adquiere máxima prioridad dentro de su economía doméstica. El resultado es la relegación a un segundo lugar de su compromiso derivado del crédito educativo.

Otras razones provienen de la gestión de las instituciones y programas de crédito educativo. Se ha observado que la administración de los créditos educativos se ve afectada por factores internos a la entidad como el hecho de no haber ofrecido a los estudiantes suficiente información y motivación sobre lo que significa asumir un crédito educativo; haber diseñado mal el sistema de otorgamiento y recuperación de las deudas (o no haberlo diseñado); presentar desorden administrativo; contar con baja disponibilidad de información actualizada de los estudiantes y de sus avalistas, quienes pueden cambiar de residencia en cualquier momento; mantener insuficiente e inadecuado uso de tecnología; no dar seguimiento permanente; ser excesivamente flexibles al cobrar la deuda; no haber generado una cultura de pago; y no tener fondos de garantía o seguros que respalden la deuda.

También se observan factores externos como los cambios macroeconómicos que afectan a toda la sociedad y, en especial, a los estudiantes provenientes de familias de escasos recursos: alta inflación, insuficiente oferta laboral, saturación del mercado e influencia de políticos interesados en beneficiar a sus amigos, aunque tal beneficio merme el patrimonio de las instituciones de crédito educativo.

Varias son las medidas que permiten enfrentar esta problemática. El beneficiario del crédito educativo debe ser muy bien informado sobre sus derechos y deberes al adquirir un crédito educativo. Se le debe, también, motivar sobre su responsabilidad social al adquirir el préstamo: si paga, permite que otro estudiante pueda estudiar; si no lo hace, excluye a alguno de esa posibilidad, con lo cual se afectan los propósitos de equidad del crédito educativo.

Desde la dirección de las instituciones de crédito educativo es importante diseñar una estrategia integral de recuperación de la cartera. Es esencial motivar a los funcionarios y hacerlos conscientes de la importancia de enfrentar y solucionar, entre todos, la problemática de la recuperación de la cartera, porque así se cumplen los objetivos sociales del crédito educativo y se garantiza la supervivencia institucional, cuya meta es mantener e incrementar el servicio que presta a la sociedad.

Lo anterior implica revisar los procesos y criterios de selección, otorgamiento y seguimiento del crédito educativo, así como la atención personal que se ofrece a los estudiantes; y, además, articular el trabajo en equipo de las unidades administrativas que intervienen en el proceso de recuperación. Mejorar la aplicación de los criterios de selección es esencial porque, si el estudiante elegido tiene buenas capacidades académicas, se estima que será buen profesional, conseguirá trabajo y podrá pagar el crédito.

Conviene, asimismo, establecer diversas líneas de crédito educativo con topes de acuerdo a proyecciones sobre las posibilidades reales de generación de ingresos del futuro profesional, para prestarle al estudiante de hoy una suma que esté en capacidad de pagar más adelante. Los observatorios laborales son un buen instrumento que países como Colombia y Chile están utilizando para hacer estos análisis. Igualmente, los estudios relacionados con las necesidades nacionales de recursos humanos capacitados, impulsados por la Fundación para la Producción (FUNDAPRO) y la Fundación APEC de Crédito Educativo (FUNDAPEC), han sido una herramienta importante en Bolivia y en República Dominicana, respectivamente.

También es importante revisar y mejorar los sistemas de recolección de datos de los beneficiarios del crédito, al igual que examinar la confiabilidad de la información obtenida, la disponible y los análisis que se derivan de esta. Dicha información debe ser actualizada por lo menos trimestralmente.

Gradualmente, las instituciones de crédito educativo han incorporado mecanismos para generar en el estudiante una cultura de pago mediante cobros permanentes durante los estudios, verbigracia, cobro de intereses mensuales, de modo que, cuando llegue el momento de pagar el capital, la deuda sea menor. Las experiencias del ICETEX y de APICE indican que fomentar dicha cultura es muy importante porque forma hábitos y previene el no pago.

También es recomendable mantener el ritmo de recuperación desde el momento en que se inician los pagos. Por regla general, si se les cobra puntualmente, los beneficiados con crédito educativo pagan. Urge, entonces, revisar y actualizar los instrumentos de crédito que se están utilizando; revisar todos los documentos y establecer bien los procedimientos; facilitar los pagos mediante la simplificación de trámites; y concretar alianzas con entidades que puedan cooperar en la recolección del dinero.

Conviene, asimismo, examinar si para ser más eficientes se deben explorar posibilidades de alianzas y la contratación del servicio de recuperación (*outsourcing*) con





entidades especializadas en esta labor. Esquemas de esta naturaleza han sido puestos en práctica por el ICETEX en Colombia, con mucho éxito. Formalizar y fortalecer la relación con las universidades para facilitar la localización de los estudiantes deudores ha sido importante tanto para el ICETEX como para APICE.

De igual manera, conviene analizar las posibilidades jurídicas de negociar formas de reestructuración de los pagos de la deuda en caso de necesidad y de obtener autorización legal para que las deudas sean recaudadas por los institutos de seguridad social, las oficinas de impuestos, los bancos (descuento directo de los recursos disponibles) y las empresas donde laboran los deudores, entre otras instituciones. Otra alternativa es identificar y establecer mecanismos que reduzcan el riesgo del no pago, tales como fondos de garantía, seguros de vida, de enfermedad y de desempleo, así como incentivos que premien con descuentos al que paga anticipadamente.

En vista de que los riesgos derivados del desempleo son altos, es necesario explorar la posibilidad de constituir alianzas con empresas para identificar necesidades y crear bolsas de empleo que ofrezcan información completa y actualizada sobre oportunidades laborales y sobre los beneficiarios del crédito educativo que pueden ser candidatos a dichos empleos. Si se ayuda a los deudores a conseguir empleo, podrán pagar con mayor facilidad. Además, se podrían hacer alianzas con las empresas para descontar directamente del salario del deudor el pago mensual del crédito educativo.

Si todo lo anterior falla, será necesario analizar e investigar periódicamente, con cuidado y a fondo, cuáles son las razones del no pago, para establecer los correctivos y sanciones del caso, tales como utilizar, en el momento oportuno, el apoyo de las centrales de riesgo y de los buró de crédito; demandar jurídicamente a quienes deciden no pagar; hacer uso de los instrumentos legales que permitan el cobro jurídico; cargar con intereses significativos al deudor moroso; hacer públicos los nombres de los evasores de pago; informar que no se darán referencias favorables sobre los deudores morosos; y asignar la cartera vencida a abogados que se encarguen de recuperarla pagándoles un porcentaje de comisión sobre el dinero recuperado.

De todas maneras es recomendable tener cautela con el efecto social de anunciar y aplicar sanciones: puede desestimular el uso de los servicios de las instituciones de crédito educativo. Por ejemplo, hay que tener cuidado con la percepción social del ciudadano sobre el buró de crédito. Cabe precisar que el uso de este no es necesariamente sancionatorio. El buró puede servir como referencia y apoyo para quien necesite crédito

en cualquier banco. Igualmente, es peligroso utilizar abogados que no estén debidamente entrenados para entender el manejo específico del crédito educativo.

En relación con los funcionarios encargados de la cobranza es importante verificar si son idóneos para realizar esta tarea o si deben ser capacitados o relevados de esta función; comprobar, también, si cuentan con los instrumentos técnicos que requieren y, en caso contrario, dotarlos de la tecnología que les haga falta; monitorear permanentemente su desempeño; renovar y seleccionar muy bien y oportunamente al personal dedicado a estas tareas; darles la oportunidad de que conozcan experiencias exitosas en el manejo de la cartera, como las de la CONAPE en Costa Rica y la FUNDAPLUB en Brasil. Igualmente, vale la pena conocer experiencias de instituciones de crédito educativo que tuvieron muchas dificultades y han logrado incrementar significativamente la recuperación.

Objetivo 3

Proveer una fuente de recursos financieros que se recuperan y reutilizan.

En general, las instituciones y programas de crédito educativo perciben recursos de cuatro fuentes: del Estado, del sector privado, de los organismos multilaterales y los que provienen de su propia gestión.

La tabla 4 muestra el predominio de los recursos provenientes del Estado en los ámbitos nacional, regional y local, todo lo cual se fundamenta en normas como las destacadas al inicio de este artículo. También se observa la existencia de fondos de contrapartida establecidos por los gobiernos para estimular la participación del sector privado y la expedición de normas que establecen impuestos con destinación específica para fomentar la formación de talento humano mediante la gestión de instituciones y programas de crédito educativo.

Al respecto, cabe destacar, como ejemplos que ilustran lo antedicho, que un porcentaje de las utilidades de las loterías de Brasil, así como el 20% de los excedentes de las cooperativas de Colombia; el 5% de las utilidades netas de todos los bancos de Costa Rica (con excepción del Banco Central); un porcentaje de las regalías del petróleo y de los salarios de los ecuatorianos y de todos los empleados de Panamá, son fuente de recursos para financiar a las instituciones de crédito educativo de sus respectivos países.

En cuanto a los fondos provenientes del sector privado, la tabla 5 muestra que la mayoría constituyen aportes y donaciones que han propiciado la creación de varias fundaciones y organizaciones no gubernamentales destinadas a administrar recursos





Tabla 4
RECURSOS GUBERNAMENTALES PARA CRÉDITO EDUCATIVO

País	Presupuesto nac / local	Admin. fondos / Contrapartida	Normas a favor CE	Impuestos fin específico
Bolivia	CIDEP	X	X	
Brasil	FIES		X	Loterías
Colombia	ICETEX	ICETEX / COLFUTURO	X	Cooperativas
Costa Rica	CONAPE		X	Bancos
Ecuador	IECE		X	Petróleo / Salarios
El Salvador	BMI		X	
Panamá	IFARHU		X	Seguro EDVO
Perú	INABEC		X	
Rep. Dominicana	FUNDAPEC		X	
Venezuela	FUNDA AYACUCHO	X (hasta 2006)	X	

Elaboración del autor, 2007.

Tabla 5
RECURSOS DEL SECTOR PRIVADO

País	Aportes y donaciones	Administración de fondos	Captación ahorro	Crédito otros sectores
Bolivia	CIDEP	X		IES
Brasil	FUNDAPLUB	X		IES
Colombia	FECS / U.ANDES / IES...	ICETEX / APICE / FNA / Fondos...	TAE (1988...) Seguros	Banca / IES / Cajas / Cooperativas
Costa Rica	CONAPE	X		IES
Ecuador	IECE			IES
El Salvador	BMI			IES
Panamá	IFARHU			COSPAE / IES
Perú	INABEC			IES
Rep. Dominicana	FUNDAPEC	X	X	IES
Venezuela	EDUCRÉDITO	X		IES

Elaboración del autor, 2007.



para contribuir a formar el talento humano de los países. También se observa el creciente papel de las instituciones de educación superior que bien sea directa o indirectamente, aliadas con instituciones de crédito educativo, han establecido fondos y mecanismos de crédito para beneficiar a sus estudiantes y facilitarles el acceso, la permanencia y la culminación de sus estudios.

La administración de fondos es otro mecanismo interesante que provee de recursos a diversas instituciones de crédito educativo. Por ejemplo, el ICETEX se ha convertido en una fuente importante porque administra más de trescientos fondos provenientes de empresas.

No son muchas las experiencias en mecanismos de captación del ahorro. La más relevante fue la de los títulos de ahorro educativo (TAE), emitidos por el ICETEX en dos oportunidades, con una redención establecida a quince años, y que fueron absorbidos por el público en tiempo muy corto. En República Dominicana hubo un sistema de captación de ahorro mediante certificados de donación que otorgaban beneficios tributarios a quienes apadrinaran a estudiantes. Y en Colombia existe una variedad de opciones de ahorro propuestas por fiduciarias y compañías aseguradoras.

En cuanto a los recursos internacionales, la tabla 6 muestra los principales organismos multilaterales que han participado en programas de apoyo a las instituciones y programas de crédito educativo. El más activo es el Banco Mundial, que ha otorgado créditos con este fin desde 1991 comenzando con Venezuela, y que actualmente negocia una segunda fase con el gobierno colombiano por un valor de 500 millones de dólares. Recientemente han incursionado en el crédito educativo otros organismos como la Corporación Andina de Fomento (CAF), con un apoyo a FUNDAPRO, en Bolivia, y la Corporación Financiera Internacional (IFC). La Corporación Interamericana de Inversiones (CII) continúa explorando el terreno.

Los resultados de la gestión financiera de las instituciones de crédito educativo como fuente de recursos para el crédito educativo se aprecian en la tabla 7. Si esta se compara con el gráfico 5, se confirma que la recuperación de cartera es una fuente importante para todas las entidades de crédito educativo. Algunas complementan estos recursos con inversiones y con alianzas con otras entidades como bancos e instituciones de educación superior. El referido gráfico 5 refleja las tendencias detectadas durante el período 2002-2005: la recuperación de la cartera provee, por lo menos, el 26% de los recursos de las instituciones de crédito educativo y ha habido épocas en las cuales ha aportado hasta el 39%.





Tabla 6
RECURSOS INTERNACIONALES

País	Entidad	AID	BID	BM	IFC	CII...	CAF	Otros
Bolivia	FUNDAPRO						2004	PL 480 1996
Brasil	GOBIERNO				IES...			
Colombia	ICETEX				Bancos / IES...		IES... FECS	
Costa Rica	CONAPE	1985	1977					PL 480 / ACIDI
Ecuador	IECE							
El Salvador	BMI							KFW 2006
México	ICEES / FIMPES			1998 1998				
Perú	INABEC							
Rep. Dominicana	FUNDAPEC	1967	1990					Taiwan y otros
Venezuela	FUNDAYAC			1991				

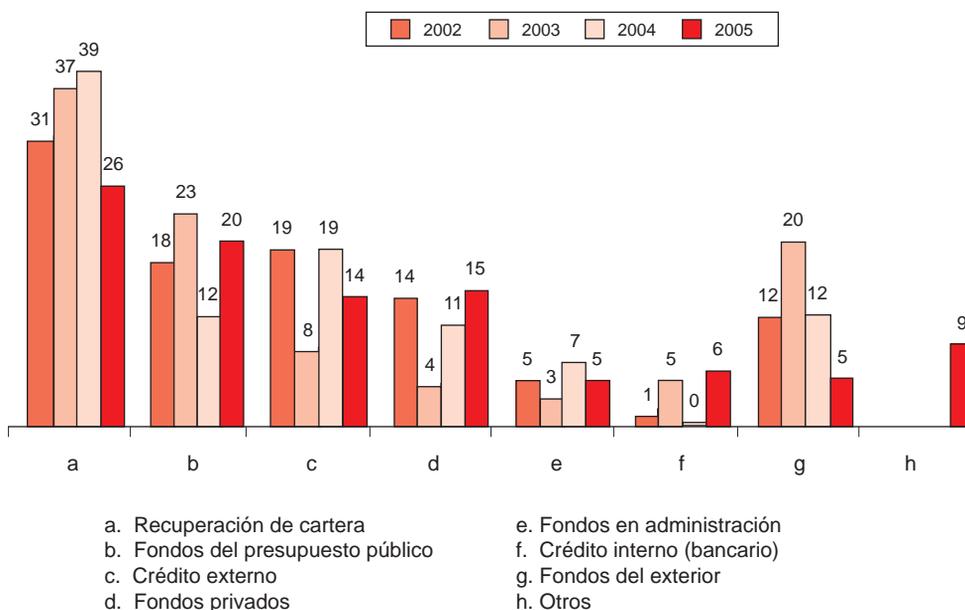
...: En exploración o en trámite.
Elaboración del autor, 2007.

Tabla 7
RECURSOS PROPIOS

País	Entidad	Cartera	Inversiones	Alianzas
Bolivia	CIDEP/ FUNDAPRO	X X		X
Brasil	FUNDAPEC	X		X
Colombia	ICETEX/IES FECS	X X	X	X
Costa Rica	CONAPE	X		X
Ecuador	IECE	X		X
El Salvador	BMI	X	X	X
México	ICEES/FIMPES	X		X
Panamá	IFARHU	X		
Perú	INABEC	X		
Rep. Dominicana	FUNDAPEC	X	X	X
Venezuela	EDUCRÉDITO	X	X	X

Elaboración del autor, 2007.

Gráfico 5
TENDENCIA DE LAS FUENTES DE FINANCIACIÓN
(DISTRIBUCIÓN PROMEDIO DE PORCENTAJES)



Nota: Los números sobre las barras hacen referencia a porcentajes.

Fuente: APICE, Sistema de Información Estadística sobre Crédito Educativo (SIECE).

Teniendo en cuenta que, de acuerdo con el gráfico 5, aproximadamente una tercera parte de la cartera se encuentra en dificultades de cobro, lograr que la gestión de las instituciones de crédito educativo sea más eficiente permitiría contar con recursos recuperables y reutilizables más significativos para ampliar su cobertura.

Por otra parte, los datos presentados permiten mostrar que el crédito educativo ha generado una dinámica en todos los sectores, pues ha incentivado la inversión pública, la privada y las alianzas intersectoriales mediante la vinculación de las empresas y de los organismos multilaterales en torno al gran propósito de ampliar la cobertura de la educación superior a fin de incidir directamente en el desarrollo de los países.





Objetivo 4

Contribuir al desarrollo personal e incidir en el progreso del país.

El crédito educativo se utiliza para estudiar diversas opciones académicas que desarrollan los intereses de los estudiantes y pueden contribuir a fomentar y favorecer el progreso nacional.

El gráfico 6 ilustra las tendencias en la asignación del crédito educativo para estudios de pregrado en el país sobre la base de las tendencias de distribución de los fondos en las nueve áreas del conocimiento establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés). Durante los cuatro años analizados (2002-2005), carreras como economía, administración, contaduría y afines, concentran la mayor parte de los recursos y, sumados estos a los fondos asignados para ingenierías, arquitectura, urbanismo y afines, totalizan cerca de la mitad del dinero utilizado en el crédito educativo. Las siete restantes áreas del conocimiento hacen uso de la otra mitad.

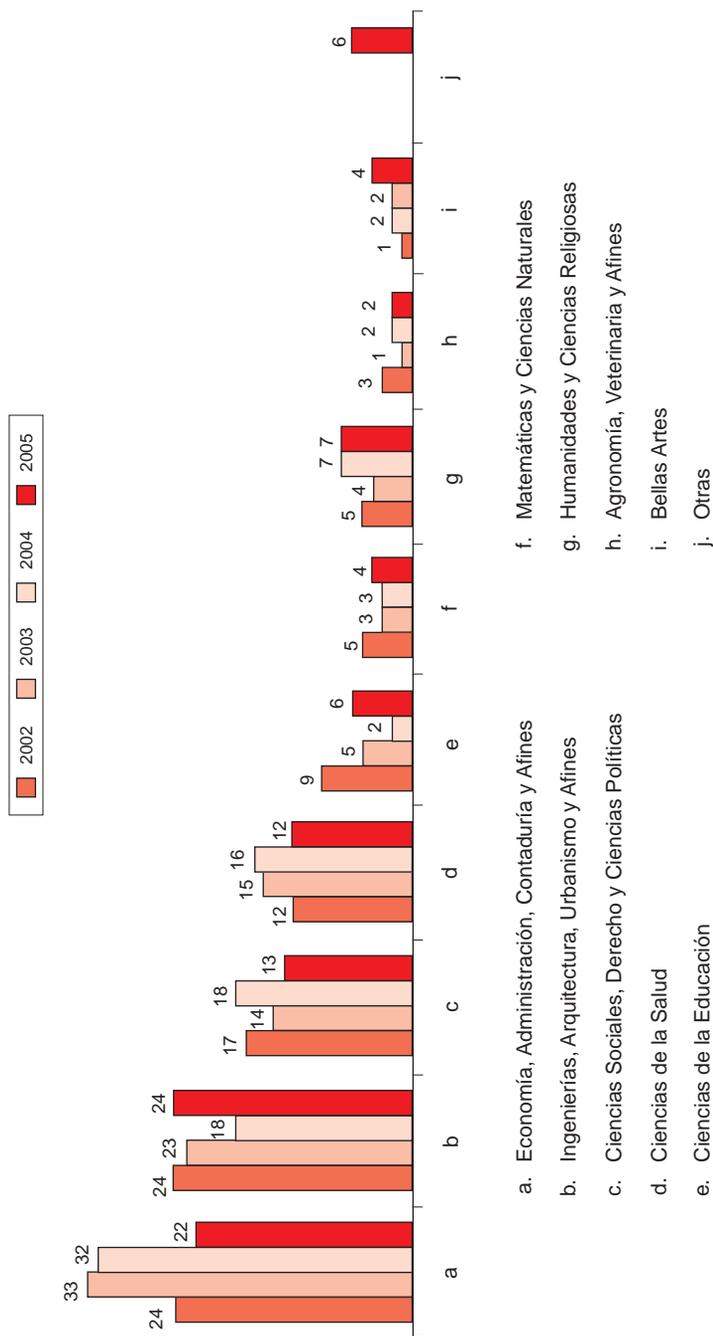
Llama la atención la baja asignación en áreas como agronomía, veterinaria y afines, así como en las relacionadas con ciencias básicas: matemáticas y ciencias naturales, y ciencias de la educación. Bellas artes, humanidades y ciencias religiosas también ocupan un lugar muy modesto.

Si se examina el gráfico 7, relacionado con la asignación de crédito educativo para cursar estudios de postgrado en el país, la situación observada es muy similar a la descrita con referencia a los estudios de pregrado.

Profundizando en las razones de este fenómeno habría varias consideraciones. La asignación de los recursos, en general, está respondiendo a la demanda de los estudiantes y no parece haber focalización por parte de las instituciones de crédito educativo en la asignación de sus préstamos. Cabría preguntarse si, en vista de la escasez de los recursos disponibles, no sería conveniente priorizar las áreas que se deben atender de acuerdo con las necesidades que el desarrollo nacional, regional y local exige.

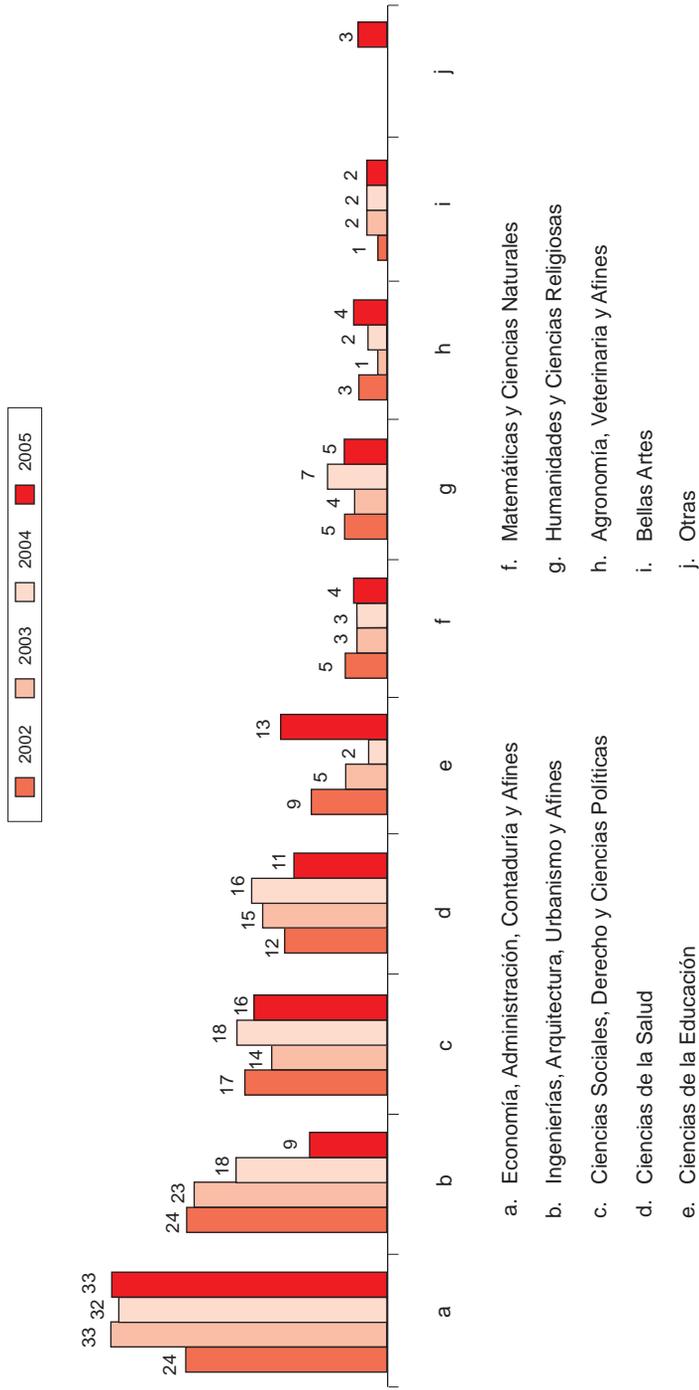
Igualmente, es preciso tener en cuenta los resultados de los observatorios laborales y de entidades similares que analizan la oferta y demanda de empleo en cada país y la proyectan para evitar seguir formando profesionales en áreas ya saturadas. La educación tecnológica, por ejemplo, es un nivel poco atendido y de alta demanda según se desprende de los requerimientos que manifiestan los empresarios.

Gráfico 6
TENDENCIA DE CRÉDITO PARA PREGRADO POR PAÍS SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO
(DISTRIBUCIÓN PROMEDIO DE PORCENTAJES)



Nota: Los números sobre las barras hacen referencia a porcentajes.
 Fuente: APICE, Sistema de Información Estadística sobre Crédito Educativo (SIECE).

Gráfico 7
TENDENCIA DEL CRÉDITO PARA POSTGRADO POR PAÍS SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO
(DISTRIBUCIÓN PROMEDIO DE PORCENTAJES)



Nota: Los números sobre las barras hacen referencia a porcentajes.
 Fuente: APICE, Sistema de Información Estadística sobre Crédito Educativo (SIECE).



Algunas reflexiones sobre factores contextuales

El crédito educativo y la inflación

Uno de los factores del contexto macroeconómico que más ha afectado a las instituciones de crédito educativo es la inflación. Países como Argentina, Bolivia y Brasil en las décadas de 1980 y de 1990, son un ejemplo, entre otros, de ello. Por haber experimentado altas tasas de inflación y no haber previsto los efectos de este fenómeno en la recuperación de los créditos educativos, estos perdieron, proporcionalmente a las tasas de inflación, su poder adquisitivo, con lo cual varias instituciones de crédito educativo vieron amenazado su patrimonio y estuvieron a punto de desaparecer.

La solución para prevenir los efectos de la alta inflación fue establecer, en el momento del otorgamiento del crédito educativo, mecanismos de indexación, de tal manera que no perdieran su poder adquisitivo. Entre los mecanismos utilizados está el establecimiento de préstamos en unidades de poder adquisitivo constante como en el caso del FUNDAPLUB en Brasil y el otorgamiento de créditos entregados y reembolsados en dólares como en el caso del CIDEP en Bolivia.

El crédito educativo y las políticas nacionales

Otro factor contextual importante que incide en las instituciones de crédito educativo ha sido la adopción de una variedad de políticas nacionales. En Argentina, el gobierno, convencido de la gratuidad de la educación, decidió a mediados de la década de 1990 transformar el INCE en otro programa y, posteriormente, en un fondo de crédito educativo. En Nicaragua, EDUCRÉDITO se redujo a su mínima expresión durante la misma década en virtud del establecimiento de la educación gratuita para todos los ciudadanos. En el Perú, a mediados del año 2007, el gobierno, dentro de la política de reducción del gasto público, decidió transformar al INABEC en un fondo de crédito educativo administrado por el Ministerio de Educación. En Venezuela, el gobierno adoptó como política la gratuidad en la educación superior y transformó a FUNDAYACUCHO en una entidad oferente de becas, por lo cual condonó, a partir de 2006, todos los créditos educativos que estaban vigentes.

Paralelamente, el gobierno de Colombia ha establecido, dentro de su política y como una de sus metas centrales, ampliar la cobertura de la educación superior con criterios de equidad, para lo cual dotó al ICETEX de nuevos recursos fruto de





un crédito del Banco Mundial por 200 millones de dólares, y está negociando un nuevo crédito de 500 millones de dólares con el mismo objetivo. De igual manera, en el Ecuador el crédito educativo fue declarado política de Estado en el año 2003. En México se ha estimulado la aparición de instituciones de crédito educativo estatales. También se ha apoyado al sector privado interesado en el crédito educativo.

3. Conclusiones y retos para las instituciones de crédito educativo

- La educación es un derecho universal. Sin embargo, no todos los interesados en acceder a la educación superior pueden hacerlo. En las normas de varios países de América Latina están contemplados el crédito educativo, las becas y la combinación de ambos sistemas como mecanismos financieros para facilitar el acceso, permanencia y culminación de los estudios superiores.
- América Latina es una región particularmente activa. Desde 1950 existe una variedad de instituciones y programas de crédito educativo y gradualmente se han incorporado otros actores como las instituciones de educación superior, los bancos y las cooperativas.
- El crédito educativo es un mecanismo financiero muy potente porque, bien administrado, permite reutilizar los dineros. Es un mecanismo social muy poderoso porque educa en la responsabilidad y en la solidaridad intergeneracional. Las instituciones de crédito educativo deben mantener un sano equilibrio entre los dos factores: el financiero y el social.
- Aunque se aprecian esfuerzos importantes por atender con créditos educativos a los estudiantes más necesitados de recursos financieros, las tendencias indican que los más beneficiados son los estratos medios. El reto inmediato es buscar mecanismos novedosos que permitan una mayor atención de los jóvenes de escasos recursos para posibilitar su incorporación al sistema educativo superior.
- Recuperar el dinero otorgado al estudiante mediante el crédito educativo es uno de los factores claves del proceso. La tendencia observada indica que cerca de las dos terceras partes del dinero prestado se recupera normalmente, pero las instituciones de crédito educativo tienen como reto adoptar mecanismos administrativos y técnicos que garanticen una mayor eficiencia en su gestión para prevenir el no pago y recuperar el total de los créditos otorgados.

- Durante más de cinco décadas de existencia de las instituciones de crédito educativo se han identificado diversidad de fuentes complementarias de recursos financieros: el Estado, el sector privado, los organismos multilaterales y los derivados de la propia gestión institucional. Siendo los recursos disponibles escasos, las instituciones de crédito educativo tienen como reto identificar nuevas fuentes, explorar las experiencias de otros países para adaptarlas a su contexto y adoptar mecanismos que garanticen mayor eficiencia en su gestión y una alta recuperación que les permita ampliar su cobertura.
- Las instituciones de crédito educativo otorgan créditos de acuerdo con la demanda presentada por los estudiantes interesados en acceder a cualquiera de las nueve áreas del conocimiento en las que se agrupan los estudios superiores. Su reto es analizar cuáles son las prioridades nacionales y decidir si focalizan sus recursos en concordancia con los estudios derivados de los observatorios laborales y con los resultados de los análisis sobre necesidades de recursos humanos capacitados.
- Las instituciones de crédito educativo tienen el reto de estar atentas a los cambios y los requerimientos que el entorno económico y político plantean, de tal manera que se conviertan en aliadas estratégicas para el desarrollo de los países.

Referencias bibliográficas

ASOCIACIÓN PANAMERICANA DE INSTITUCIONES DE CRÉDITO EDUCATIVO

1993 *El crédito educativo y la excelencia académica*. Bogotá: APICE.

1997 *Crédito educativo: una alternativa para la educación superior*. Bogotá: APICE.

1998 *El sector privado, su aporte al crédito educativo y a la educación superior*. Bogotá: APICE.

1999a *Sostenibilidad financiera y gerencia social del crédito educativo*. Bogotá: APICE.

1999b *El crédito educativo como inversión social permanente*. Bogotá: APICE.

BERGÉS, Frederich

2006 *Transformación de una institución de crédito educativo*. Santo Domingo: FUNDAPEC.

BETANCOURT MEJÍA, Gabriel

1992 *The Institutionalization of Educational Credit (Student Loans)*. Bogotá: APICE.



EDUCACIÓN COMPROMISO DE TODOS

2008 *Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia*. 2.^a ed. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo, Corporación Región, Fundación Corona, Fundación Antonio Restrepo Barco, Plan Internacional y UNICEF.

FUNDA-PRO

2004a *Los desafíos de la educación superior ante las demandas del sector productivo en Bolivia*. La Paz: FUNDA-PRO.

2004b *El financiamiento interno y externo de los programas de crédito educativo*. La Paz: FUNDA-PRO.

TÉLLEZ, Jorge y Francisco RODRÍGUEZ

2004 *El crédito educativo en América Latina: situación y futuros desafíos*. Washington, D. C.: BID.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

2006 *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.

ZALDÍVAR, Mario

1995 *Crédito educativo. Siete ensayos*. San José: CONAPE.

1996 *Crédito educativo y sociedad*. San José: CONAPE.

2000 *Crédito educativo internacional*. San José: CONAPE.

2004 *El crédito educativo y su proyección hacia el siglo XXI*. Bogotá: APICE.

Enlace importante

<http://www.apice.org.co/coleccion-bibliografica.htm>

AVANCES Y PERSPECTIVAS DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Alejandra Contreras*

1. Antecedentes

Cada día más, las sociedades comprenden y valoran el rol de la educación en la construcción de comunidades desarrolladas tanto económica como culturalmente. Asimismo, se reconoce que la educación es uno de los principales motores de la movilidad social y permite, a los individuos, acceder a niveles de bienestar mayores que los del inicio de su vida. Estudios realizados en Chile han demostrado que quienes han concluido la educación superior reciben, en promedio, remuneraciones cuatro veces más elevadas que aquellos que solo cuentan con estudios secundarios.

Tales constataciones han llevado a los gobiernos a realizar enormes esfuerzos para ampliar la cobertura en todos los niveles de educación, en particular en el terciario. En Chile, el crecimiento experimentado en los últimos quince años ha sido sustancial y ha pasado, entre los años de 1983 y 2005, de 172 995 a 639 090 alumnos de pregrado. En términos de cobertura, la matrícula ha crecido, entre los años 1990 y 2006, de un 14,16% a un 36,14% en el grupo etario de entre 18 y 24 años. Sin embargo, el fenómeno más relevante es el aumento de la participación de los más pobres en la educación:

* Directora ejecutiva del Sistema de Créditos para Estudios Superiores, Chile.



entre los años 1990 y 2003, esta pasó en el primer quintil de ingresos, el 20% más pobre del país, de un 4 a un 14%, y el incremento ha continuado en los últimos años.

Este proceso de masificación ha ejercido gran presión en los recursos fiscales para el financiamiento de la educación terciaria, y lo ha convertido en un tema de alta prioridad. Un primer cuestionamiento al respecto es ¿cuál es el mecanismo más adecuado para financiar la educación? La tendencia internacional ha sido la puesta en práctica de programas de financiamiento mixto, en los que se comparte con agentes privados los costos de la educación. Actualmente, en Chile no existe duda alguna acerca de la alta rentabilidad privada que conlleva un proyecto de estudios de educación superior y, por eso, la mayoría de los especialistas comparte la conveniencia de incorporar el financiamiento privado en el sistema de educación superior.

Ello no significa que el Estado deba abstenerse de participar en los sistemas de financiamiento. La literatura especializada proporciona una serie de fundamentos económicos, sociales y culturales por los cuales el Estado debe cumplir una función en el financiamiento de los estudios de educación superior, con el fin de evitar que las decisiones privadas difieran del óptimo social. Se destacan, entre estos, las conocidas externalidades positivas derivadas de la educación de las personas, la aversión al riesgo de los individuos, las asimetrías de información y, fundamentalmente, las fallas en los mercados de capitales, que impiden el desarrollo de un mercado de financiamiento para la educación superior a precios razonables y al alcance de todos.

En consecuencia, en el ámbito de la política pública, establecer sistemas mixtos de financiamiento acarrea un segundo desafío: la necesidad de diseñar sistemas que permitan mantener las posibilidades de acceso a la educación de las familias de bajos ingresos. En el caso de Chile, en razón de sus ventajas, se optó por desarrollar mecanismos de crédito estudiantil, independientemente del diseño específico que presenten. La mayoría de los analistas coinciden en que los sistemas de crédito poseen, al menos, las siguientes características positivas:

- permiten acceder a recursos privados para el financiamiento de la educación superior;
- subsanan el problema de inequidad ex post, presente en los sistemas de gratuidad de la educación superior, y evitan que las personas de más bajos ingresos subsidien a través de sus impuestos a quienes obtendrán los más altos ingresos en el país;

- cuentan con la posibilidad de créditos contingentes al ingreso, que permiten reducir la aversión al riesgo de las personas al decidir su inversión en educación; y, finalmente,
- incentivan un mejor rendimiento académico de los alumnos y la culminación más rápida de sus carreras, porque son más conscientes del costo de los estudios.

El sistema de préstamos educativos a cargo del Estado surgió a inicios de la década de 1980 y ha evolucionado hasta alcanzar su estado actual, esto es, un sistema articulado de financiamiento estudiantil que, a través de diversos mecanismos coordinados, pretende garantizar el apoyo económico necesario para financiar total o parcialmente los aranceles de los jóvenes que lo necesitan y, para los más pobres, entregar, además, ayuda para cubrir sus gastos esenciales.

2. Sistemas de crédito estudiantil en Chile

Fondo solidario de crédito universitario

El primer mecanismo de financiamiento estudiantil surgió a inicios de la década de 1980, pero su modalidad actual se originó en 1994, cuando se pasó a denominar sistema solidario de crédito universitario. Este sistema consiste en préstamos financiados a través de dos fuentes: los aportes frescos distribuidos por el Ministerio de Educación y la recuperación de los propios créditos. Ambas fuentes de financiamiento generan un «fondo» de propiedad de las universidades, a las que les corresponde su administración. Asimismo, son las instituciones educativas las encargadas de otorgar los créditos y de su recuperación.

Cada crédito tiene un monto determinado y está sujeto a una tasa de interés del 2% anual. La devolución del crédito es contingente al ingreso, y el deudor debe cancelar una cuota equivalente al 5% de sus ingresos anuales. Si al cabo de un período máximo de doce años aún quedase un saldo insoluto, este será condonado.

Contrariamente a lo esperado al diseñarse este sistema, la recuperación de los créditos no ha sido suficiente para satisfacer la demanda de recursos, y eso ha obligado al Estado a incrementar sus aportes por este concepto, así como a definir límites a los montos de cada crédito.



Aun cuando este sistema de créditos ha permitido beneficiar a un número creciente de estudiantes, presenta grandes limitaciones que han impedido que el incremento sustantivo de los recursos públicos destinados al financiamiento estudiantil en los últimos quince años garantice el acceso a la educación de todos los alumnos con mérito académico.

Las limitaciones más sustantivas del sistema se relacionan, en primer término, con la cobertura. El crédito solidario está restringido a menos de la mitad del sector universitario chileno (las 25 universidades tradicionales que agrupa el Consejo de Rectores) y excluye, en consecuencia, al resto de las universidades e instituciones no universitarias (centros de formación técnica e institutos profesionales). En segundo lugar, los créditos registran una recuperación muy baja, hecho que tiene su origen en aspectos estructurales, tales como la tasa de interés que representa un subsidio directo, el período máximo de doce años que es insuficiente para el pago completo del crédito y la administración de los créditos por las universidades, instituciones que no cuentan con ventajas comparativas en la materia. Como consecuencia de lo anterior, este sistema es dependiente del presupuesto fiscal, con lo cual es muy difícil que pueda responder a las actuales necesidades de financiamiento, derivadas de las altas tasas de crecimiento de la matrícula. Por último, la administración descentralizada genera un problema de falta de equidad horizontal, ya que cada universidad es autónoma en la forma de seleccionar a los estudiantes beneficiarios.

Crédito CORFO

Se trata de un crédito concebido con el objeto de financiar la educación superior de los estudiantes de clase media, provenientes de familias que carecieran de la capacidad de solventar completamente los gastos asociados a la educación y no recibieran aportes económicos del Estado en forma de crédito o becas. Con la formación de este sistema también se buscó ampliar el financiamiento hacia los alumnos matriculados en instituciones de educación superior privadas.

En el funcionamiento de CORFO confluyen distintos actores, tanto públicos como privados. Por una parte, el Estado aporta los recursos a través de la Corporación de Fomento (CORFO) y establece una normativa general para los créditos; y, por la otra, las instituciones financieras se hacen cargo de otorgar, administrar y recuperar los créditos, estableciendo su diseño y las condiciones financieras que los rigen.

CORFO transfiere los recursos a las instituciones financieras de forma subsidiada, es decir, con una tasa de interés más baja que la del mercado y los bancos suman, a esta tasa de interés, un margen que representa el costo de administración y las ganancias del sistema. Los bancos también definen las políticas crediticias y de garantías, y eso implica que pueden determinar unilateralmente las garantías de resguardo que exigirán a los deudores, así como las características de estos. En tal sentido, los bancos podrán optar por financiar solo a algunos estudiantes, carreras o instituciones de educación superior y a partir de determinado semestre o año.

Estas características configuran las principales dificultades del sistema, ya que la exigencia de avales económicamente viables limita el acceso a personas con necesidad y bajo patrimonio. Sin perjuicio de lo anterior, la experiencia ha permitido constatar que los estudiantes están muy interesados en participar de un sistema de financiamiento a la educación que posee una tasa de interés anual de un 9% real aproximadamente.

De hecho, este interés ha motivado que gran parte de los bancos existentes en Chile se encuentren desarrollando líneas de financiamiento equivalentes al crédito CORFO en sus condiciones centrales, pero ya no financiados con fondos públicos sino con recursos propios.

Nuevo sistema de crédito con garantía del Estado

El sistema de crédito establecido por la ley 20027, publicada en junio de 2005, surgió de la necesidad de crear un programa de créditos estudiantiles que solucionara las limitaciones de los sistemas existentes hasta esa fecha, en especial la dependencia de los recursos públicos, la cobertura restringida a algunas instituciones del crédito solidario y la exigencia de un aval económicamente viable. El mecanismo de financiamiento creado consiste en un crédito dirigido a postulantes que pertenecen a grupos familiares de escasos recursos económicos y que cumplen con los méritos académicos mínimos exigidos por la reglamentación de la ley y de cada institución de educación superior.

El crédito no está condicionado a la capacidad actual de endeudamiento de las familias de los postulantes y, por ende, no exige ningún tipo de garantía o aval familiar. En su reemplazo, el sistema establece que las garantías son entregadas por la institución de educación superior donde estudia el alumno hasta la fecha de su egreso y por el Estado, que es garante del crédito hasta su total extinción. Las garantías



desempeñan un papel central en el nuevo modelo, en cuanto son el factor que hace que las instituciones financieras estén dispuestas a financiar estos créditos y, a su vez, que los inversionistas del mercado de capitales estén en condiciones de invertir en tales instrumentos. Por esa razón, se estableció que las garantías alcanzasen un 90% del capital e intereses acumulados.

La exigencia de una garantía a las instituciones de educación superior tiene por objeto comprometer a estas entidades con los resultados de sus alumnos mientras estudian. De no existir esta garantía, las instituciones de educación superior podrían aceptar un número ilimitado de alumnos con crédito, sin importar su suerte después de su ingreso. Por eso, esta garantía se hace efectiva si los alumnos desertan de sus estudios. Una vez que el alumno egresa, la institución de educación superior se libera de toda responsabilidad en caso el profesional no pague su crédito.

Los créditos son originados por el sistema financiero, que costea la mayor parte de estos con recursos propios y una proporción menor con recursos aportados por el Estado, como una forma de impulsar la implementación del sistema. La Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores realiza la asignación de los créditos, así como la definición de sus características específicas.

Pueden acceder a este financiamiento tanto los alumnos que ingresan a primer año de estudios como aquellos que se encuentran en cursos superiores en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica acreditados institucionalmente e inscritos en este sistema de financiamiento de manera voluntaria. El crédito se otorga por un monto máximo determinado anualmente por el Ministerio de Educación para cada carrera e institución. El plazo máximo de financiamiento está establecido en la ley y asociado a la duración de las carreras.

La Comisión Administradora determina anualmente la tasa de interés, la que es fija por todo el plazo del crédito otorgado. El establecimiento de dicha tasa debe conciliar la necesidad de otorgar a los estudiantes recursos al menor costo posible con la necesidad de atraer el interés de los privados en el financiamiento y la administración de los créditos.

El pago se efectúa en 240 cuotas mensuales y se inicia dieciocho meses después del egreso de la carrera. Durante el período previo al egreso no existe obligación de realizar ningún pago, pero es posible hacer pagos anticipados tanto de intereses como de capital.

La administración y la cobranza de los créditos se encuentran en manos de las entidades financieras, y los prestatarios estarán sujetos a la misma normativa que cualquier otro deudor. Adicionalmente, y para incrementar las posibilidades de recuperación, se establecen los mecanismos de descuento de las cuotas directamente de las remuneraciones del deudor y la retención de la devolución de impuestos por parte del fisco.

El último eslabón del nuevo modelo consiste en su refinanciamiento en el mercado de capitales mediante la securitización.¹ Atendido el importante volumen de recursos requerido para financiar un sistema de esta naturaleza y lo limitado del sistema financiero chileno, la única posibilidad de lograr un crecimiento sostenido de este mecanismo de financiamiento es mediante la venta de estos créditos a inversionistas institucionales, tales como las compañías de seguros de vida y las administradoras de fondos de pensiones, entidades que, por su perfil de inversiones, siempre tienen interés en adquirir instrumentos de largo plazo. Por esta razón, el diseño de los créditos debe considerar características tales que lo hagan refinanciables de la manera explicada.

En definitiva, no obstante el diseño de este nuevo mecanismo de financiamiento aún está en proceso de maduración, ofrece una serie de ventajas frente a los demás existentes en el país. Entre ellas podemos destacar:

- Condiciones financieras favorables para los estudiantes pero bajo las leyes del mercado.
- Acceso universal. El nuevo sistema permite el acceso de estudiantes del Consejo de Rectores, de universidades privadas, de institutos profesionales y de centros de formación técnica, sin estar restringidos por la situación financiera, crediticia o patrimonial actual de sus familias.
- Administración a cargo de entidades financieras con la experiencia requerida para gestionar los créditos y realizar la cobranza.
- Optimización del papel del fisco. En el nuevo modelo, este aporta garantías y, en este sentido, minimiza el uso de recursos de caja fresca, que siempre estarán muy limitados porque compiten con otros gastos sociales.

1 Es decir, mediante la creación de instrumentos financieros como bonos de renta fija o variable (N. del E.).





- Certidumbre en torno a los créditos en años venideros, ya que, una vez obtenido, el crédito está garantizado a lo largo de toda la carrera.
- Administración centralizada que garantiza equidad horizontal y vertical.

Otro aspecto novedoso y relevante de este crédito lo constituye la creación de una institucionalidad especial que se hace cargo de la administración del sistema. Se trata de la Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores, institución de carácter público pero autónoma del gobierno, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

La composición de esta comisión es mixta, pues en ella se encuentran representados los principales organismos públicos involucrados en el otorgamiento de los créditos (el Ministerio de Educación y el de Hacienda), así como las instituciones de educación superior participantes en el sistema.

Las principales funciones de la Comisión Administradora son las siguientes:

- regular el sistema de créditos con garantía del Estado;
- elaborar y ejecutar el proceso de selección de los alumnos beneficiados;
- solicitar la constitución de las garantías por las instituciones de educación superior que respaldan al alumno frente al sistema financiero;
- definir la tasa de interés a la cual se originarán los créditos;
- licitar las carteras de créditos en el sistema financiero; y
- desarrollar e implementar sistemas de información y gestión para satisfacer los requerimientos del sistema de crédito.

Resultados de la colocación de créditos con garantía del Estado (2006 y 2007)

El proceso de asignación correspondiente al año 2006 permitió entregar este crédito a un total de 21 301 alumnos. Como muestra la tabla 1, estos se distribuyen de acuerdo con el tipo de institución de educación superior en la que se encuentran matriculados.

Tabla 1
RESULTADO DEL PROCESO DE ASIGNACIÓN (2006)

Tipo de institución	Beneficiarios		Recursos involucrados	
	Número	% del total	US\$	% del total
Universidades del Consejo de Rectores	5651	27%	14 115 227	29%
Universidades privadas	10 277	48%	26 098 738	53%
Institutos profesionales	3788	18%	6 534 039	13%
Centros de formación técnica	1585	7%	2 158 429	5%
Total	21 301	100%	48 906 433	100%

El monto involucrado en el financiamiento de estos créditos alcanza los 48 906 433 dólares estadounidenses, de los cuales se entregó el 82% para financiar estudios en universidades, el 13% para financiar a institutos profesionales y el 4% para financiar a centros de formación técnica.

Respecto del nivel de estudios en que se encuentran los alumnos, el 60% del total corresponde a estudiantes de primer año, cuyo ingreso se registró el año 2006. El 40% restante representa a beneficiarios de cursos superiores.

El nivel de cobertura que alcanzó el crédito con garantía del Estado en este primer año de funcionamiento se refleja en que los alumnos con crédito representan un 5,4% del total de la matrícula de educación superior correspondiente al año 2006. De estos, el 10,8% corresponde a alumnos nuevos y 3,1% a alumnos de cursos superiores.

Uno de los aspectos más relevantes en lo que atañe al proceso de asignación correspondiente al año 2007 es el importante crecimiento que experimentó el sistema. En primer lugar, el número de instituciones adscritas al sistema de crédito de la ley 20027 aumentó en un 27,5%, con lo que pasó de 40 a 51 casas de estudios.

Por su parte, el número de postulantes totales se incrementó en un 75% en relación con el año 2006, al aumentar de 91 000 a 159 439. La composición de este total de postulantes es de 40 018 alumnos de cursos superiores y 119 421 alumnos que ingresaron a primer año en el 2007. En cuanto al número de beneficiarios con crédito, el crecimiento en el período 2006-2007 es de 81%, con lo que pasó de 21 319 a 38 579 alumnos con este beneficio.



Respecto de la cobertura de beneficiarios registrada por tipo de institución, destaca el fuerte crecimiento en institutos profesionales y centros de formación técnica en donde prácticamente se duplicó el número de alumnos matriculados con crédito. La tabla 2 muestra en detalle el reordenamiento porcentual producido entre los diferentes tipos de instituciones.

Tabla 2
COBERTURA DE CRÉDITO POR TIPO DE INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SEGÚN LOS PROCESOS DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITO (2006-2007)

Tipo de institución	Proceso año 2006		Proceso año 2007	
	Nº seleccionados	% del total de alumnos	Nº seleccionados	% del total de alumnos
Universidades del Consejo de Rectores	5652	26,5%	6191	16,0%
Universidades privadas	10 285	48,2%	14 710	38,1%
Institutos profesionales	3796	17,8%	12 318	31,9%
Centros de formación técnica	1586	7,4%	5339	13,8%
Escuela Militar		0,0%	21	0,1%
Total	21 319	100,0%	38 579	100,0%

Por último, es preciso poner de relieve la cobertura registrada por quintil de ingreso per cápita que muestra la tabla 3, ya que esta acumula un 63% de los beneficiarios entre los dos primeros tramos de ingresos, es decir, aquellos alumnos de menores ingresos del país.

Tabla 3
NÚMERO DE BENEFICIARIOS Y MONTOS TOTALES SOLICITADOS POR QUINTIL DE INGRESO
PER CÁPITA EN EL PROCESO DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITO DE LA LEY 20027 (2007)

Quintil de ingreso per cápita	Nº alumnos	% del total de alumnos	Monto solicitado
Quintil 1	15 138	39,2%	15 761 702 323
Quintil 2	9132	23,7%	9 879 604 750
Quintil 3	8799	22,8%	10 018 129 232
Quintil 4	5510	14,3%	6 060 947 861
Total	38 579	100%	41 720 384 166

Nota: Los montos están expresados en dólares estadounidenses del año 2007.

3. Desafíos y perspectivas del sistema

El crédito con garantía del Estado y de las instituciones de educación superior es un sistema nuevo y bastante particular, incluso dentro de la experiencia internacional. Por ello, su aplicación requiere aún de numerosos ajustes, encaminados a asegurar la sustentabilidad de una política pública de apoyo a las necesidades de financiamiento de alumnos con mérito académico. Esta iniciativa incorpora como actor principal, además del Estado, a las propias instituciones de educación superior y al sector financiero privado.

Los principales aspectos en los cuales es necesario concentrar estos esfuerzos de perfeccionamiento son los siguientes:

- El explosivo crecimiento de la demanda por ayudas estudiantiles y, específicamente, por acceder al crédito con garantía del Estado impone, a las autoridades e instituciones de educación superior, la necesidad de analizar y desarrollar fórmulas que permitan incrementar la cobertura de este sistema.

El problema no tiene una solución fácil por cuanto se relaciona directamente con las posibilidades de éxito de los alumnos en el logro de su proyecto educacional. El sustantivo incremento de la matrícula en la educación superior implica, necesariamente, enfrentar a una población estudiantil heterogénea en sus características no solo socioeconómicas, sino académicas. Desafortunadamente, en Chile aún existe una relación muy directa entre las condiciones socioeconómicas de las personas y sus resultados académicos, con lo cual la posibilidad de fracaso de los alumnos de escasos recursos, beneficiarios del crédito, es bastante alta.

En tal sentido, el incremento de cobertura de los créditos debe ir asociado, necesariamente, con exigencias académicas adecuadas a los alumnos y con un importante compromiso de las instituciones para innovar sus estrategias didácticas y metodológicas, a fin de apoyar a sus alumnos con menor rendimiento inicial.

- Desde el punto de vista financiero, los especialistas coinciden en que este mecanismo de crédito constituye un sistema que estructuralmente aporta una solución permanente y de mercado al problema del financiamiento de la educación superior del país. La razón de ello es que contempla un esquema que traspasa al mercado de capitales el financiamiento y ofrece





plazos adecuados según las necesidades de los futuros profesionales, y en el que el aporte del Estado se limita al respaldo de los riesgos de crédito que deban asumir las instituciones financieras en el largo plazo. Sin embargo, el producto crediticio propiamente dicho requiere de algunos ajustes que permitan lograr estos objetivos. El producto todavía se percibe como complejo, poco estandarizado y difícil de modelar y, por lo tanto, de simplificar para una venta masiva en el mercado de capitales. En consecuencia, la Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores enfrenta el desafío de lograr equilibrar el producto y su proceso operativo de modo que, desde un producto enfocado prioritariamente en los alumnos, considere también en su diseño la imperiosa necesidad de su distribución en el mercado financiero.

- Por otro lado, una adecuada implementación del sistema demanda contar con mucha información de diverso tipo, gran parte de la cual es de precaria calidad o no existe en el sistema educacional chileno. Un ejemplo específico al respecto es el de la deserción estudiantil. El mayor riesgo asociado a este crédito se encuentra en la deserción académica de los alumnos, por lo que acotar con precisión los datos por carrera e institución resulta esencial. En la actualidad es muy difícil obtener información verificable, veraz y homogénea por parte de las instituciones educativas sobre este aspecto, y eso introduce un importante factor de incertidumbre en el sistema.

Asimismo, los procesos operativos vinculados con la asignación y seguimiento de los créditos son complejos y requieren del manejo y análisis de una importante cantidad de información. Ello implica un desafío mayor, tanto para las instituciones de educación superior como para la Comisión, en lo que respecta al desarrollo de adecuados sistemas de información y gestión que permitan, utilizando la tecnología más idónea, simplificar y hacer más eficientes estos procesos.

- Un cuarto aspecto compete a la recuperación de los recursos entregados para el financiamiento de la educación superior. Este crédito no considera un pago contingente al ingreso, sino que es definido en cuotas fijas, con lo que la posibilidad de mora derivada de una excesiva carga financiera se incrementa. El nivel de no pago influye directamente en las garantías que deberán pagar las instituciones de educación superior y el Estado, por lo cual resulta esencial tomar la mayor cantidad de medidas que permitan reducir este riesgo.

Tabla 4
COMPARACIÓN DE SISTEMAS DE CRÉDITO PARA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

	Fondo Solidario de Crédito	Crédito CORFO	Crédito con garantía del Estado
Beneficiarios	Alumnos de primer año de Universidades del CRUCH	Alumnos de cualquier nivel de universidades públicas y privadas, IP y CFT que sean declarados elegibles por el MINEDUC	Alumnos de cualquier nivel de universidades públicas y privadas, IP y CFT autónomos y acreditados
Monto	Un porcentaje de arancel de referencia según la condición socioeconómica del estudiante	Máximo de 150 UF anual	100% del arancel de referencia
Origen del financiamiento	Presupuesto público y de recuperación del crédito	Recursos públicos entregados por CORFO	Mayoritariamente recursos privados originados por el sistema financiero
Garantías	No considera	Aval válido financieramente, de acuerdo a políticas crediticias de cada banco. Garantía del Estado en el caso de familias de menores ingresos.	Garantía de las IES en el período de estudios del beneficiario y del Estado con posterioridad al egreso. La garantía alcanza al 90% de capital e intereses
Tasa de interés*	2% anual fijo	Definida por cada banco. Entre 8% y 9% en 2006	6,1% (2006). Tasa conformada por un indicador flotante (tasa de largo plazo) más un spread fijo
Plazo de pago	12-15 años según monto de la deuda	15 años	20 años
Periodo de gracia	Dos años desde el egreso	Lo define cada banco; normalmente es de un año	18 meses desde el egreso
Forma de pago	Contingente al ingreso. El 5% del ingreso anual del deudor	Cuota fija	Cuota fija, con posibilidad de suspender el pago ante ciertos eventos predefinidos
Forma de asignación	Descentralizada (a cargo de las universidades)	Descentralizada (a cargo de los bancos)	Centralizada (a cargo de la Comisión)
Mecanismo de renovación	Anualmente en la misma universidad	Crédito es anual y debe solicitarse de nuevo cada año.	Anualmente en la IES y sujeto solo a un rendimiento académico mínimo

* Tasas reales anuales, por tratarse de créditos de largo plazo se expresan en unidades reajustables que incorporan la variación de precios de la economía.



4. Consideraciones finales

Desde una perspectiva general, la experiencia chilena en materia de financiamiento universitario puede aportar algunas enseñanzas sobre los elementos que deberían encontrarse en la base del diseño de un mecanismo de crédito. Sin pretender ser exhaustivos, nos permitimos contribuir con las siguientes conclusiones finales:

- Es necesario implementar sistemas de crédito que no dependan directamente del presupuesto público, pues la inevitable limitación de este impedirá un crecimiento sostenido de la cobertura y la posibilidad de dar una respuesta acorde con las necesidades del fuerte incremento de matrícula experimentado en la mayor parte de los países.
- Si se considera que, en nuestros países, los recursos —incluso los del sector privado— son limitados y la desigualdad social es significativa, es necesario que los mecanismos de crédito constituyan una herramienta de equidad social. Para ello es necesario focalizar la entrega de las ayudas estudiantiles, otorgando los créditos en función de los niveles de pobreza de los postulantes.
- Para lograr lo anterior, es necesario desvincular el otorgamiento del crédito de la capacidad actual de pago de la respectiva familia y asociarlo exclusivamente a los mayores ingresos futuros del profesional. Ello, necesariamente, requerirá generar algún sistema de garantías que minimicen el riesgo actual de los financistas.
- La búsqueda de equidad horizontal conduce también a recomendar sistemas centralizados de asignación de los beneficios, en los cuales una entidad única realice el análisis socioeconómico del universo total de postulantes. Este mecanismo permite, además, garantizar que no se discrimine en función de factores como sexo, carrera, nivel de estudios, entre otros.
- A efectos de minimizar los riesgos de mora del crédito, deberían considerarse restricciones que aseguren que la carga financiera que el alumno deberá pagar sea razonable y guarde relación con sus futuros ingresos. Probablemente esto implicará la necesidad de limitar el monto de los créditos o los plazos de endeudamiento.

- En el mismo sentido, el sistema debe considerar mecanismos adecuados de operación y cobranza que permitan maximizar la recuperación de los recursos y, con ello, una utilización menor de las garantías asociadas a los créditos.
- Por último, como cualquier mecanismo de crédito, el que nos ocupa debe evitar generar incentivos perversos tanto en la oferta como en la demanda educacional. Es preciso evitar conductas irresponsables por parte de las entidades educacionales, como incrementos desmedidos de los aranceles, aumento del número de vacantes, entre otras. Asimismo, el alumno debe percibir que es responsable del pago de sus estudios y, por ende, verse incentivado a adoptar decisiones responsables sobre dónde y qué estudiar.

Referencias bibliográficas

DOMINICHETTI, Bernardo

2005 «Análisis y evaluación del programa de crédito propuesto por el Ministerio de Educación para el financiamiento de la educación superior». Tesis para obtener el grado de magíster en Economía. Santiago de Chile: Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile.

LARRAÍN, C. y S. ZURITA

2006 *El nuevo sistema chileno de préstamos estudiantiles*. Documento de trabajo n.º 48. Viña del Mar: Universidad Adolfo Ibáñez.

EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD INTERNACIONAL AL ALCANCE DE TODOS: TECSUP, PERÚ

Dante Muñoz*

Todas las actividades de TECSUP, incluida la gestión del crédito educativo, están orientadas por la misión de desarrollar personas y empresas mediante la formación, capacitación y asesoría; y por la visión de ser la institución peruana de educación superior líder en tecnología, con prestigio y certificación internacional; de formar a los mejores profesionales en su área de tecnología, con capacidades para continuar su desarrollo en programas de postgrado y principios éticos; y de contribuir decisivamente al desarrollo tecnológico del Perú, mediante la capacitación y la investigación aplicada.

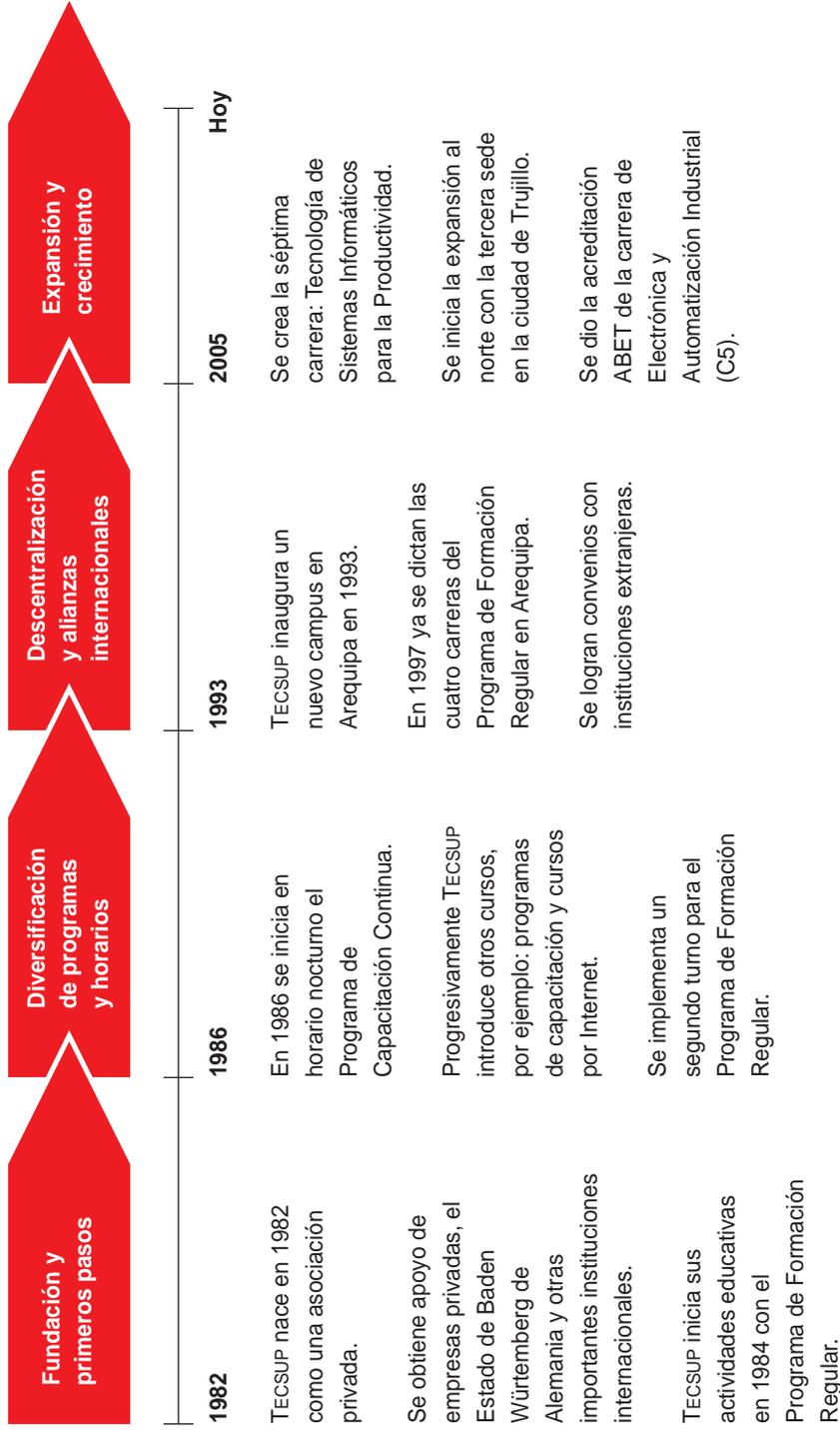
TECSUP se creó en 1982 (véase el gráfico 1) e inicia sus actividades educativas en la sede de Lima en 1984 y en la de Arequipa en 1993. Se destaca por la Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) con la que cuenta el programa de Electrónica y Automatización Industrial y por la ejecución, en el año 2007, del proyecto de la nueva sede en la ciudad de Trujillo, cuyo inicio de actividades académicas se programó para el año 2008.

Sus actividades académicas y administrativas se realizan en tres sedes: la de Lima, Arequipa y Trujillo, que comprenden áreas totales de 83 000, 40 205 y 94 500 m², respectivamente.

* Director de Finanzas y Administración de TECSUP.

Gráfico 1

HECHOS MÁS DESTACADOS EN LA HISTORIA DE TECSUP



Oferta educativa

TECSUP es una institución educativa dedicada a brindar servicios de educación y capacitación en especialidades de tecnología aplicadas a través de dos tipos de programas: los de formación regular, dirigidos a jóvenes egresados de educación secundaria; y los de capacitación continua, dirigidos a profesionales y autodidactas que necesiten de cursos de actualización o especialización. Estos cursos pueden ser presenciales o virtuales.

Por otro lado, TECSUP también desarrolla servicios de consultoría, investigación y ensayos destinados a mejorar o implementar distintos procesos dentro de las empresas industriales.

El programa de formación regular (PFR) ofrece seis especialidades que se orientan según la demanda laboral en el Perú. Los planes de estudio se diseñan y actualizan como resultado de reuniones con egresados, empleadores, comités técnicos de cada especialidad y docentes. Dichas reuniones tienen por finalidad identificar las competencias que demanda el sector productivo, los conocimientos que han apoyado el buen desempeño de los egresados y las tecnologías emergentes en cada área.

El programa tiene un período de duración de tres años, compuesto por seis ciclos académicos que incluyen dos períodos de práctica en empresas.

TECSUP ofrece actualmente las siguientes especialidades:

- Mantenimiento de Maquinaria de Planta
- Electrónica y Automatización Industrial
- Mantenimiento de Maquinaria Pesada
- Electrotecnia Industrial
- Procesos Químicos y Metalúrgicos
- Redes y Comunicación de Datos

La tabla 1 muestra la evolución y proyección de las matrículas por semestre académico para todas las carreras y sedes de Lima y Arequipa, así como la proyección para la sede de Trujillo.





Tabla 1
ALUMNOS MATRICULADOS

Sede	2004	2005	2006	2007*	2008*
TECSUP Lima y Arequipa	1614	1682	1709	1715	1732
Sede	2008*	2009*	2010*	2011*	2012*
TECSUP Trujillo	65	112	156	196	196

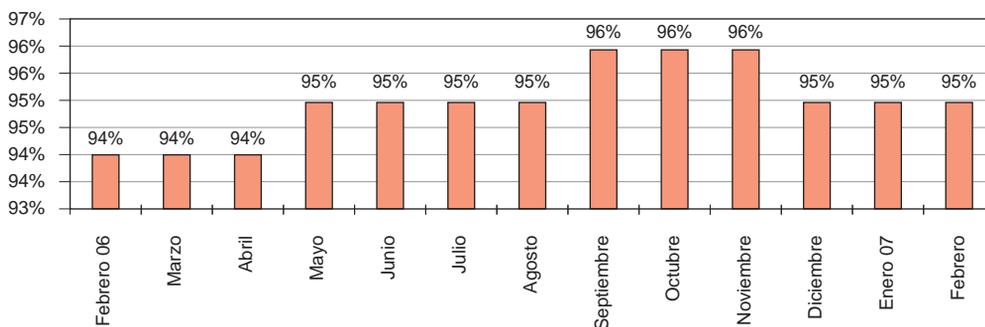
(*) Proyectado.

Seguimiento y desarrollo del egresado

TECSUP cuenta con una oficina encargada del seguimiento y desarrollo de los egresados que mantiene permanente contacto con estos y les ofrece, según la oferta disponible, las opciones laborales y de capacitación o formación que puedan contribuir a su desarrollo profesional.

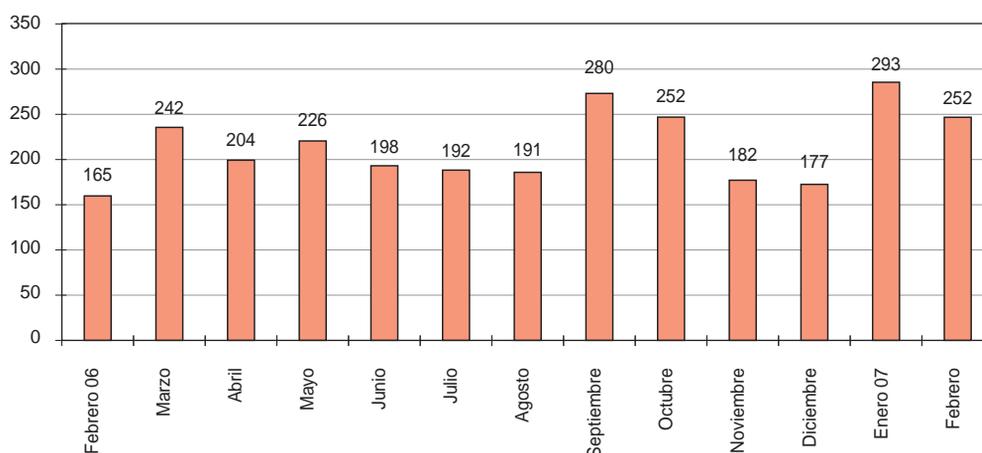
Los egresados de TECSUP presentan un alto nivel de empleabilidad, y eso representa un logro sobresaliente para el mercado laboral peruano. Entre febrero del año 2006 y febrero del año 2007, el nivel de ocupación general de los egresados se ubicó en un 95% como muestra el gráfico 2.

Gráfico 2
PORCENTAJE DE OCUPACIÓN DE LOS EGRESADOS DE TECSUP



En promedio, TECSUP recibe alrededor de 220 propuestas laborales por mes. En febrero del año 2007 se registraron en total 252 propuestas de trabajo en las siguientes especialidades: Procesos Químicos y Metalúrgicos (16), Mantenimiento de Maquinaria Pesada (55), Mantenimiento de Maquinaria de Planta (72), Electrotecnia Industrial (42), Electrónica y Automatización Industrial (34) y Redes de Comunicación de Datos (33).

Gráfico 3
EVOLUCIÓN DE LAS OFERTAS LABORALES



El promedio de los sueldos y la rápida inserción laboral de los egresados de TECSUP hace que se conviertan en un efectivo polo de desarrollo en sus familias. Estos se desempeñan en las áreas de producción, mantenimiento, informática, logística, comercialización, control de calidad y medio ambiente, entre otras; y se encuentran colocados en las principales empresas del país.

Hacia febrero del año 2007, un poco más del 50% de los egresados ocupaban cargos como tecnólogos, asistentes o docentes, seguido de cerca por un 30% que se empleaban como jefes y supervisores, y aproximadamente un 20% que laboraban como operadores. Como muestra la tabla 2, la remuneración promedio alcanzaba los 2700 nuevos soles mensuales (830 dólares estadounidenses).



Tabla 2
INGRESOS PROMEDIO EN NUEVOS SOLES DE LOS EGRESADOS DE TECSUP
POR ESPECIALIDAD (FEBRERO DE 2007)

Especialidades	Total
Procesos Químicos y Metalúrgicos	3123
Mantenimiento de Maquinaria Pesada	2821
Mantenimiento de Maquinaria de Planta	3041
Electrotecnia Industrial	2366
Electrónica y Automatización Industrial	2802
Redes y Comunicación de Datos	2292
Promedio general	2718

Las principales empresas empleadoras de egresados de TECSUP son, entre otras, Aceros Arequipa, Alicorp, Cementos Pacasmayo, Compañía Minera Antamina, Repsol, Exsa, Ferreyros, Funsur, Gloria, Ieqsa, Kimberly Clark, Luz del Sur, Minera Barrick, Minera Yanacocha, Nextel, Schlumberger, Southern Perú, Telefónica, Universidad de Lima y Pluspetrol.

Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)

El 2 de octubre de 2006, TECSUP recibió oficialmente la acreditación del Instituto de la Calidad y la Acreditación de las Carreras de Ingeniería y Tecnología (ICACIT) y la Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) a su programa de Electrónica y Automatización Industrial, por considerarlo sustancialmente equivalente a los programas de ingeniería acreditados en los Estados Unidos en el grado de Bachelor of Engineering Technology.

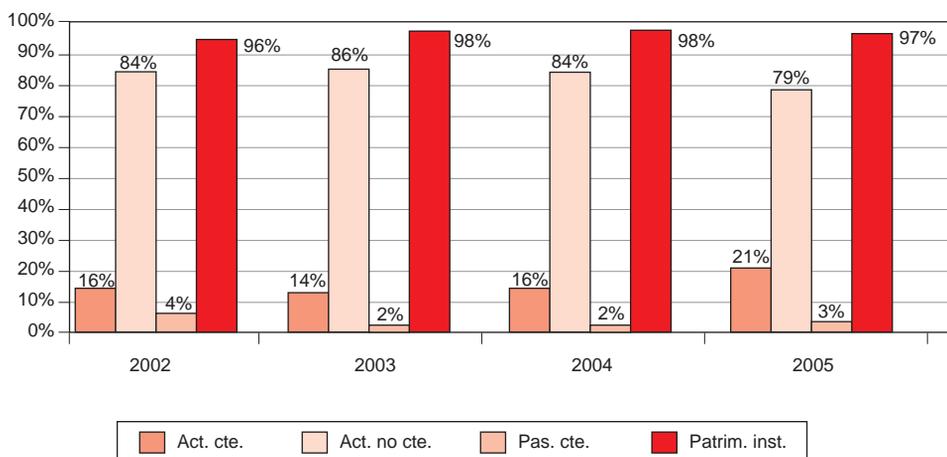
Este constituye un primer paso en la búsqueda de la certificación internacional para todos los programas. TECSUP ha presentado ya su solicitud formal para el inicio del proceso de evaluación con el fin de recibir la acreditación de ICACIT y el reconocimiento de ABET para los programas de Procesos Químicos y Metalúrgicos, Mantenimiento de Maquinaria de Planta y Electrotecnia Industrial de la sede de Lima, así como los programas de Maquinaria de Planta y Electrotecnia Industrial de la sede de Arequipa.



Estructura financiera de TECSUP

La situación financiera de TECSUP es bastante sólida, como se aprecia en el gráfico 4.

Gráfico 4
ESTRUCTURA DEL BALANCE GENERAL



Ayuda financiera mediante crédito educativo y becas

En palabras de Luis Hochschild Plaut, fundador de TECSUP: «Nuestra mayor preocupación es formar al que es capaz aunque no cuente con recursos económicos». Gracias al apoyo del sector privado y de organismos internacionales, TECSUP cuenta con un fondo educativo revolvente de 5 millones de dólares estadounidenses y con un programa de becas que permiten a los jóvenes con talento culminar su carrera profesional, independientemente de su condición económica.

El apoyo financiero se otorga a través de tres programas: crédito educativo, becas al mérito y el programa de premio a la excelencia académica.

El Programa de Crédito Educativo se instituyó para financiar, total o parcialmente, el pago de pensiones de los alumnos del PFR que demuestren que carecen de los recursos económicos suficientes para sufragar los costos de sus estudios.



El Programa de Becas al mérito apoyó a 75 alumnos durante el primer semestre de 2006 y a 83 alumnos durante el segundo semestre de 2006 por un monto de 125 900 dólares estadounidenses.

El servicio de crédito educativo empezó a funcionar en 1985 con un aporte inicial del Banco Interamericano de Desarrollo de 440 000 dólares estadounidenses, que se emplearon para otorgar los primeros préstamos. Posteriormente, este fondo se incrementó con nuevos aportes de instituciones internacionales, empresas nacionales y personas naturales. El fondo se sostiene con la devolución que hacen los egresados beneficiarios y los aportes de donaciones. Otras fuentes de ingreso son la actualización del valor de las pensiones y la generación de ingresos financieros.

Existe un buen índice de recuperación del fondo, gracias al compromiso moral de los egresados de afrontar su deuda, porque conocen que hay otros jóvenes que, como ellos, recibirán el mismo beneficio; así como por el nivel de ingresos que logran alcanzar durante su desempeño profesional y que hace posible la amortización de su deuda.

En vista de que el volumen de beneficiados se incrementa cada año, hoy se hace necesario incrementar los recursos para el fondo. Se estima que para el período 2008-2013 se requerirán 940 700 dólares estadounidenses para financiar la demanda de crédito educativo para las tres sedes de TECSUP. Estos se distribuirán de la siguiente manera: 79 800 para el año 2008, 140 400 para el año 2009, 195 700 para el año 2010, 216 500 para el año 2011, 178 400 para el año 2012 y 129 900 para el año 2013.

Porcentaje y monto a cubrir por el crédito educativo

Si se toma como base la pensión semestral de 2085 dólares, los importes de los créditos semestrales según el tipo de crédito otorgado son los siguientes: para un crédito de 25% se presta 521 dólares estadounidenses; para uno de 50%, 1043 dólares estadounidenses; para uno de 75%, 1564 dólares estadounidenses; y para uno de 100%, 2085 dólares estadounidenses.

Un alumno que tiene crédito educativo en toda su carrera acumula 3152 dólares estadounidenses (25%), 6257 dólares estadounidenses (50%), 9385 dólares estadounidenses (75%) y 12 513 dólares estadounidenses (100%).

Requisitos para el otorgamiento de crédito educativo

Los requisitos para acceder al crédito educativo son los siguientes:

- No contar con recursos económicos suficientes
- Presentar dos garantes que demuestren un aceptable nivel de ingresos o patrimonio
- Demostrar buen rendimiento académico.

Los documentos que es necesario presentar son los siguientes:

- Formulario para el prestatario
- Formulario para los garantes
- Contrato de mutuo
- Convenio de integración y pagaré
- Compromiso de honor del alumno
- Compromiso de garantes.

El proceso de otorgamiento de crédito se muestra en el gráfico 5.

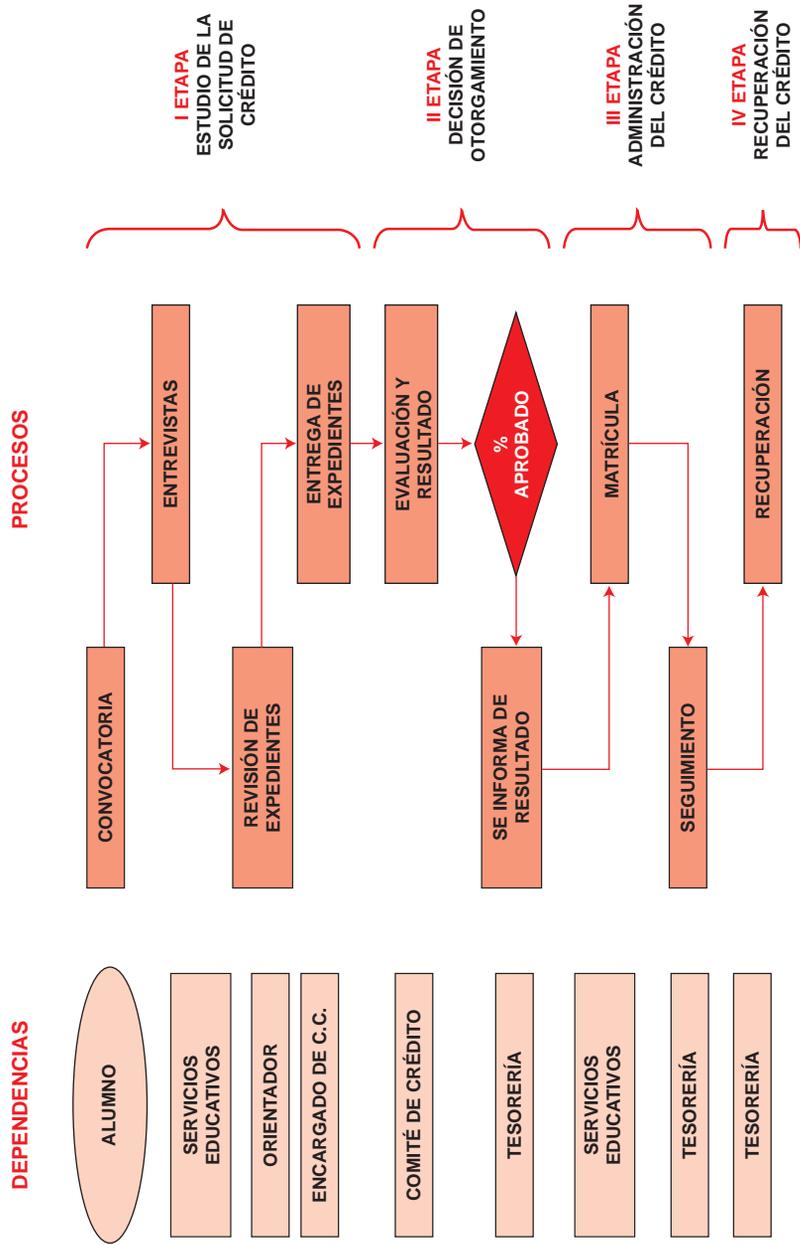
Las condiciones de devolución de los créditos son las siguientes:

- El monto de la deuda se actualiza al valor de la pensión de cada semestre.
- El monto de pago mensual mínimo equivale al 8,4% de la pensión semestral (574 nuevos soles).
- El plazo de devolución es de hasta seis años.
- El período de gracia es de nueve meses desde el mes de egreso.

Las causas de pérdida del crédito son las siguientes:

- Desaprobar un curso
- Retiro voluntario de TECSUP
- Incumplimiento del reglamento o contrato de mutuo
- Resultados de la evaluación socioeconómica de TECSUP.

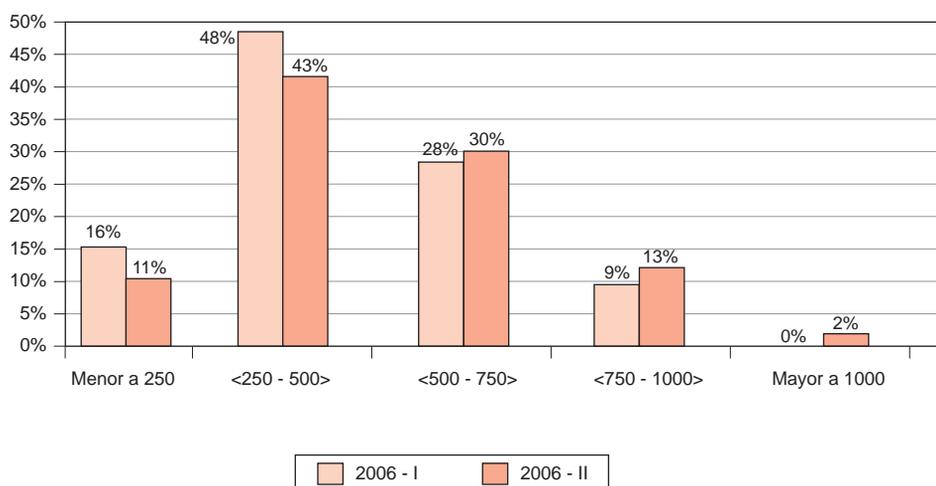
Gráfico 5
PROCESO DEL CRÉDITO EDUCATIVO



Perfil del beneficiario de crédito educativo

El gráfico 6 muestra el nivel de ingreso familiar de los alumnos beneficiarios del crédito educativo para cada semestre del año 2006.

Gráfico 6
ALUMNOS BENEFICIADOS CON CRÉDITO EDUCATIVO POR NIVEL DE INGRESO FAMILIAR PARA LOS SEMESTRES 2006-I Y 2006-II (EN DÓLARES)



El mayor porcentaje de alumnos beneficiados con crédito educativo en el año 2006 tiene un nivel de ingreso familiar menor a los 500 dólares estadounidenses mensuales.

La tercera parte de los beneficiados con crédito educativo proviene del interior del país y más del 80% de ellos obtiene entre el 50 y el 75% del crédito.

Importes y plazos

Los desembolsos semestrales acumulados por crédito educativo al final de la carrera de tres años ascienden a un monto que varía entre los 3150 dólares estadounidenses (10 240 nuevos soles) y los 12 600 dólares estadounidenses (40 970 nuevos soles). Los egresados beneficiarios deben iniciar el pago de su deuda a los nueve meses de haber culminado la carrera con una cuota mínima mensual de 176 dólares estadounidenses



(574 nuevos soles). Los plazos totales de crédito oscilan entre 4,75 años (3,75 de gracia y uno de repago) y 9,75 años (3,75 de gracia y 6 de repago). El egresado de TECSUP destina el 21% de su remuneración (830 dólares estadounidenses o 2700 nuevos soles) al repago de su deuda.

Perfil del egresado con crédito educativo

El total de egresados de TECSUP desde el primer semestre de 1986 al primer semestre del año 2006 (con más de seis meses de egreso) que estudiaron beneficiados con crédito educativo es de 1725 y representan el 39% del total (4474). De dicho porcentaje, el 97% se encuentra laborando. El monto total de los créditos concedidos asciende a 11 600 000 dólares estadounidenses.

Indicadores básicos de crédito educativo

El período de concesión de créditos toma aproximadamente cinco días y el plazo de financiamiento de los préstamos puede llegar hasta los seis años, que equivalen a doce semestres académicos.

La tabla 3 da cuenta de la evolución de los créditos concedidos por especialidades. En promedio, el 37,4% de los alumnos matriculados recibe algún tipo de ayuda del fondo de crédito educativo.

El número de créditos concedidos, la distribución por edades y género para el primer semestre de 2007 se muestran en la tabla 4. Cabe poner de relieve que el 10% de matrículas corresponde a alumnos de sexo femenino.

La información relativa a la gestión del fondo de crédito educativo se muestra en la tabla 5.

Como se observa, el monto de cobranza dudosa para el año 2006 ha alcanzado el 3% del valor del fondo de crédito educativo. Asimismo, se muestra que la recuperación de créditos concedidos financian, en un 82%, los nuevos otorgamientos de préstamos.

El 62% de los deudores se encuentra al día en sus pagos y el 100% de los egresados con deuda vencida ha realizado pagos mínimos en los últimos doce meses.

Tabla 3
EVOLUCIÓN DE LOS CRÉDITOS POR ESPECIALIDADES

Semestres académicos	2004-1	2004-2	2005-1	2005-2	2006-1	2006-2	2007-1
Total matriculados en el semestre	1187	1189	1250	1270	1300	1255	1213
Matriculados con CE por carreras:							
Procesos Químicos y Metalúrgicos	36	36	45	46	59	56	60
Mantenimiento de Maquinaria Pesada	48	63	61	77	67	71	76
Mantenimiento de Maquinaria de Planta	64	82	78	86	82	85	85
Electrotecnia Industrial	62	72	70	82	79	71	63
Electrónica y Automatización Industrial	63	73	88	102	91	92	98
Redes y Comunicaciones de Datos	66	69	69	78	81	79	71
Total de alumnos con CE por carreras	339	395	411	471	459	454	453
Porcentaje de alumnos con CE del total de matriculados	28,6%	33,2%	32,9%	37,1%	35,3%	36,2%	37,4%

Tabla 4
DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS CONCEDIDOS POR EDADES Y GÉNERO (SEMESTRE 2007-I)

Créditos nuevos concedidos		Unidades	En US\$
	Número de créditos	546	
	Valor		672 192
Distribución de beneficiarios según edad		Unidades	Partic. %
	< 23	495	91%
	De 23 a más	51	9%
Distribución de beneficiarios según género		Unidades	Partic. %
	Masculino	492	90%
	Femenino	54	10%



Tabla 5
GESTIÓN DEL CRÉDITO EDUCATIVO EN TECSUP
(EN DÓLARES ESTADOUNIDENSES)

	2003	2004	2005	2006
Cobranza dudosa	40 893	48 020	50 415	163 964
Valor del fondo	4 820 468	4 995 904	5 196 990	5 222 054
Condonaciones	376	3757	3724	13 684
Otorgamientos	980 795	919 947	1 114 278	1 201 742
Recuperaciones	512 518	743 262	908 552	990 493
Donaciones	65 705	23 673	14 159	20 762

Lecciones aprendidas

El programa de crédito educativo de TECSUP es exitoso y funciona como un sistema sostenible de ayuda que permite que todos los que lo requieran tengan acceso a una educación de calidad. Los factores que explican el éxito de los resultados de este programa pueden resumirse como sigue:

- Carreras de alta demanda, expresada en un elevado índice de empleabilidad.
- Importante apoyo al Fondo de Crédito de parte de la Cooperación Técnica Internacional, los organismos internacionales, la empresa privada y donantes particulares.
- Administración responsable del fondo de crédito educativo.
- Valor de la solidaridad mostrada por los beneficiarios al comprender que con la devolución de los préstamos ayudan a otros a seguir estudios superiores.



- Sistema de seguimiento y desarrollo de egresados, que permite tener contacto permanente.
- Adecuado nivel de remuneraciones de los egresados por el ejercicio de su profesión que les permite realizar los pagos de sus préstamos.
- Seguimiento permanente en cada proceso de matrícula de las necesidades de ayuda económica de los alumnos para continuar sus estudios y culminarlos con éxito.



APOYO FINANCIERO A ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, COLOMBIA

Carlos Angulo*

La Universidad de los Andes, fundada en 1948, es una entidad privada, sin fines de lucro, y no confesional. En el año 2006 contaba con 14 431 estudiantes distribuidos en 11 176 estudiantes de pregrado y 3255 de postgrado. El gráfico 1 muestra la evolución de la población estudiantil entre los años 2001 y 2006.

Los estudiantes son fundamentalmente colombianos. El 76% procede de Bogotá, la capital, y el 24% de otras zonas del país. Hay un número muy reducido de alumnos extranjeros.

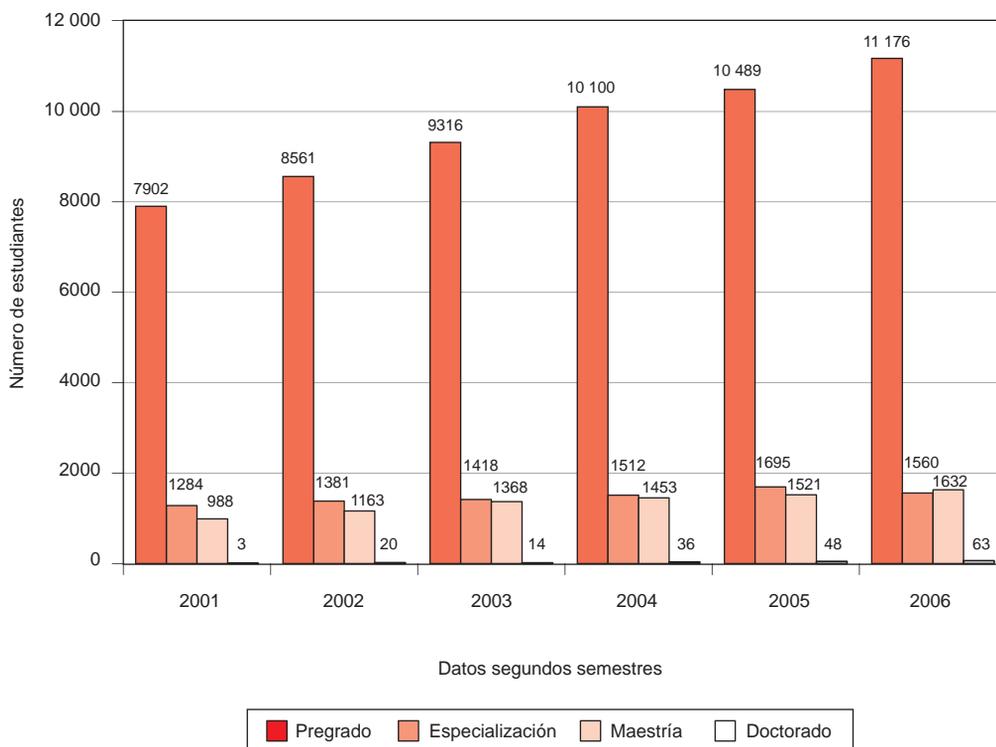
No se dispone aún de investigaciones confiables sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes de la universidad y se estima que los porcentajes de alumnos de estratos de menores recursos (quintiles 4 y 5) son bajos. Esto evidencia la necesidad de impulsar programas de acceso para estos estudiantes.

* Rector de la Universidad de los Andes, Colombia.





Gráfico 1
EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL (2001-2006)



La universidad ofrece 28 programas académicos de pregrado, 22 programas de maestría y 13 programas doctorales. La tabla 1 muestra los programas existentes en las nueve facultades de la universidad y el Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales. En el año 2006 inició actividades la Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo, que a partir del 2008 ofrecerá un programa de maestría en gobierno.

La universidad cuenta actualmente con 112 grupos de investigación clasificados por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de las Ciencias (COLCIENCIAS), la entidad rectora de la investigación en Colombia. Estos se encuentran articulados con los programas de postgrado y con el sector productivo.

Tabla 1
PROGRAMAS ACADÉMICOS OFRECIDOS EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Facultades	Programas	Pregrado	Maestría	Doctorado
Administración	Administración			
Arquitectura y Diseño	Arquitectura			
	Diseño Industrial			
Artes y Humanidades	Arte			
	Literatura			
	Música			
Ciencias	Biología			
	Microbiología			
	Física			
	Matemáticas			
	Química			
Ciencias Sociales	Antropología			
	Ciencia Política			
	Filosofía			
	Historia			
	Lenguajes y ESC			
	Psicología			
Derecho	Derecho			
Economía	Economía			
Ingeniería	Ambiental			
	Civil			
	Eléctrica			
	Electrónica			
	Industrial			
	Mecánica			
	Química			
	Sistemas y computación			
Medicina	Medicina			

Aspectos financieros

Ingresos y egresos

En el año 2006, los ingresos de la Universidad de los Andes ascendieron a un total de 107 840 000 dólares estadounidenses y los egresos fueron de 96 880 000 dólares estadounidenses. Los excedentes se destinaron, como en años anteriores, al financiamiento de estudiantes y al mejoramiento de la infraestructura física y de laboratorios.



Los ingresos de la institución provienen en un 84% de las matrículas y en un 16% de ingresos generados por la investigación, así como de los recursos provistos por donaciones y otras fuentes. En las universidades privadas de investigación estadounidenses, los ingresos provenientes de fuentes diferentes a las matrículas varían entre el 70 y el 80%; y, por ello, en mucho menor grado, de las matrículas. La Universidad de los Andes debe disminuir esa alta dependencia de las matrículas, para lo que está poniendo en práctica una estrategia orientada a incrementar los ingresos de otras fuentes.

Balance

El activo de la universidad en el año 2006 fue de 200 260 000 dólares estadounidenses. El pasivo total, que corresponde principalmente a ingresos diferidos de matrículas y que constituyen, más bien, una práctica contable, ascendió a la cifra de 56 430 000 dólares estadounidenses y el Fondo Social llegó a la cantidad de 143 230 000 dólares estadounidenses.

La universidad cuenta con un fondo patrimonial a largo plazo de 32 530 000 dólares estadounidenses, cuyos rendimientos se destinan al apoyo financiero de estudiantes.

Otros aspectos

Desde su fundación, la Universidad de los Andes ha ofrecido apoyo financiero a sus estudiantes. En la última década se han intensificado los esfuerzos por conseguir recursos y, a pesar de que en Colombia, como en muchos otros países, no ha existido una cultura filantrópica, los resultados obtenidos en los años 2006 y 2007 son muy satisfactorios, pues se ha logrado un incremento continuo. En el año 2006 se obtuvieron donaciones por 1 520 000 dólares estadounidenses; en los dos primeros meses del año 2007 se han recibido compromisos de donación que quintuplicarán esta cifra.

Hay que anotar que el costo de la matrícula semestral para todos los programas, con excepción del de medicina que es de 5150 dólares estadounidenses, es de 3610 dólares estadounidenses. Estos costos, relativamente bajos en el ámbito internacional, son muy altos para Colombia, que tiene un ingreso anual per cápita de 3100 dólares estadounidenses.

Apoyo financiero a estudiantes

En la Universidad de los Andes, el apoyo financiero a estudiantes comprende las becas, que consisten en apoyos financieros no reembolsables, los préstamos condonables y los préstamos reembolsables a corto, mediano y largo plazo. La condonación de los préstamos se realiza sobre la base de un buen rendimiento académico y, en el caso de algunos programas, con trabajo en las comunidades de origen de los estudiantes. Estos programas se ofrecen principalmente a los estudiantes de pregrado. En el caso de las maestrías y los doctorados, los programas incluyen asistencias graduadas, contrapartidas de créditos y avales.

Los programas de apoyo financiero utilizan directa e indirectamente recursos propios de la universidad, recursos del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y recursos de entidades financieras y donaciones.

La estructura organizacional es muy sencilla. Los aspectos financieros se manejan desde la Dirección Financiera a través de la Oficina de Apoyo Financiero; los aspectos de consejería, seguimiento académico y ubicación laboral, fundamentales en estos programas dado el perfil de los estudiantes, los atiende la Decanatura de Estudiantes y Bienestar Universitario.

Evolución del apoyo financiero

Desde su creación, la Universidad de los Andes ha considerado prioritario atraer a los estudiantes más calificados académicamente, independientemente de su capacidad financiera; en consecuencia, el tema del apoyo financiero a estudiantes siempre ha formado parte de la agenda institucional.

La universidad comenzó como un *junior college*, donde los estudiantes adelantaban cinco semestres en Bogotá, para luego culminar el pregrado en cuatro semestres en una universidad estadounidense. Este esquema requirió, en 1950, el diseño del primer sistema de apoyo financiero, que otorgó créditos subsidiados con recursos propios, pagaderos una vez terminados los estudios. Con este mecanismo pionero en Colombia, fundamental para el despegue de la universidad y con una duración de quince años, adelantaron estudios más de 150 estudiantes. Se estableció, además, el primer esquema de condonación del préstamo para los profesionales que retornaban a Colombia y se vinculaban a la Universidad de los Andes.





Más adelante, cuando la institución empezó a ofrecer la totalidad de los estudios de pregrado en Bogotá, se comenzaron a desarrollar diferentes estrategias de apoyo financiero para atraer y retener a los mejores estudiantes del país. A continuación se presentan cronológicamente las principales iniciativas de la universidad, con mayor énfasis en las de los últimos años.

Período 1965-1995

Con el objeto de facilitar el acceso a la educación superior a estudiantes de limitados recursos económicos, la Universidad de los Andes estableció, en 1968, un sistema de matrículas similar al de algunas universidades públicas colombianas, basado en los recursos financieros de los estudiantes, determinados por la declaración de renta del núcleo familiar. Este sistema resultó inconveniente porque las declaraciones de renta en Colombia, como quizá ocurre en otros países, no constituyen una fuente suficientemente confiable sobre la capacidad económica del estudiante y de su familia.

El esquema de matrícula diferencial, que pretendía ayudar a los estudiantes de menores recursos, constituía un programa de apoyo financiero a través de los subsidios cruzados, con los que los estudiantes de mayores recursos ayudaban a los de menores recursos. Paralelamente se ofrecieron becas por mérito académico, sin tener en cuenta las condiciones económicas de los estudiantes. Se destacan así, en 1988, las becas 40 años, enfocadas en fortalecer los programas de física, matemáticas y filosofía por medio de becas para los estudiantes más destacados. Se otorgaron becas a 115 estudiantes para la totalidad de la carrera. Casi todos los estudiantes culminaron exitosamente sus estudios de pregrado y algunos continuaron con estudios de maestría y doctorales; solo unos pocos se vincularon a la universidad.

En 1979 se creó un programa de becas para hijos de profesores y empleados de la institución que cubría la totalidad de los costos durante la duración de los estudios. En los últimos diez años, este programa ha beneficiado a 466 estudiantes con una inversión de 5 820 000 dólares estadounidenses.

En 1993, la Fundación Neme inició un programa de becas, aún vigente, para estudiantes con limitados recursos financieros, que ha brindado apoyo a 69 estudiantes y cubre entre el 25 y el 50% del valor de la matrícula.

En 1994, la universidad y la Corporación Colpatria celebraron un convenio de apoyo financiero a estudiantes, denominado Colombia Próximo Siglo, que se inició con una donación de 52 000 dólares estadounidenses para apoyar, en un esquema de préstamo-beca, a estudiantes de escasos recursos económicos; se financia la totalidad de la matrícula y se requiere que el estudiante realice actividades de servicio social a lo largo de su carrera. En lugar de una tasa de interés, se estableció que el préstamo se actualizaría de acuerdo con la tasa de incremento de matrículas en la universidad. Colpatria ha efectuado donaciones adicionales, el programa continúa y ha beneficiado a 75 estudiantes.

También se constituyeron fondos para desarrollar esquemas de préstamos adicionales. En 1990 se estableció un fondo con un capital inicial de 85 000 dólares estadounidenses, denominado Fiducolombia, para complementar la baja cobertura del ICETEX y compensar sus exigencias en relación con las garantías. La idea era beneficiar a estudiantes muy destacados académicamente e incluía créditos a corto, mediano y largo plazo. Inicialmente se contrató a una entidad financiera para el manejo de los créditos, que aplicaba un modelo de tipo comercial de muy difícil acceso para los estudiantes más necesitados.

Posteriormente, la universidad creó otros dos esquemas: Decanatura de Estudiantes y Fondo de Crédito Estudiantil, para otorgar directamente créditos a los estudiantes. Las experiencias no fueron exitosas y se decidió concentrar los esfuerzos en el Fondo Fiducolombia.

Período 1996-2007

Programa Oportunidades para el Talento Nacional

El programa Oportunidades para el Talento Nacional, creado en 1995, se propuso ofrecer apoyo financiero a estudiantes de regiones apartadas del país y de escasos recursos económicos con la idea de que se reincorporaran a sus regiones una vez terminados los estudios. El programa incluía la financiación de la matrícula, principalmente en forma de beca y una suma para el sostenimiento mensual, durante la duración de los estudios y un semestre adicional. Los créditos se otorgaron a tasas de inflación más cinco puntos, con un año de gracia y un período de amortización máximo de quince años.





El programa recibió los primeros estudiantes en el primer semestre de 1996 y está en su etapa final. Ha brindado apoyo a 126 estudiantes: 65 han culminado exitosamente sus estudios, 16 continúan estudiando, y 45 se retiraron de la universidad por razones académicas. Si un poco más de la mitad de los estudiantes que permanecen en el programa se gradúa, la tasa de graduación sería del 60%, un 10% inferior a la tasa de graduación de la universidad. Sin embargo, la duración de los estudios fue considerablemente mayor que el promedio.

Los resultados académicos del programa se consideran positivos si se tiene en cuenta las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes, pero los financieros son menos satisfactorios: del total de la deuda acumulada, solo ha sido amortizado el 65% por los estudiantes que se graduaron, el 3% por los estudiantes que continúan estudiando, y el 2% por los estudiantes que se retiraron.

Los principales problemas del programa fueron los siguientes: la selección de los estudiantes no fue suficientemente rigurosa (se incluyó a jóvenes con deficiencias académicas); a pesar de las condonaciones por rendimiento académico y por reincorporación a las regiones, las deudas consolidadas resultaron ser muy altas y no se logró el objetivo de reincorporación a las regiones; adicionalmente, es posible que la labor de consejería no haya sido suficientemente efectiva.

Modificación del esquema de matrículas

En 1997 se modificó el sistema de matrículas para adoptar una matrícula única, en lugar de la diferencial que se venía aplicando desde 1968. Se eliminaba así un sistema basado en la declaración de renta, no representativo de las condiciones económicas de los estudiantes. Para facilitar el acceso a estudiantes que realmente requerían apoyo financiero, se estableció, con los recursos adicionales generados, un fondo de apoyo. Se crearon así diferentes líneas de financiación para los estudiantes, que incorporaron una amplia gama de plazos y tasas, y se agruparon en el Fondo 50 Años. Este se incorporó al Fondo Fiducolombia establecido en 1990, que estaba subutilizado.

Este esquema de crédito ha sido exitoso, ha movilizado recursos por la suma de 7 330 000 dólares estadounidenses y ha beneficiado a 1575 estudiantes. Ha sido muy útil para ofrecer apoyo financiero a estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas que no pueden acceder a la financiación de ICETEX y, en los últimos años, para complementar también esa financiación.

Fondos de garantía

En 1998 fue evidente la necesidad de obtener recursos adicionales y de establecer alianzas con el sector financiero. Uno de los problemas principales era que, en muchos casos, los estudiantes no eran sujetos adecuados de crédito y se necesitaba un aval para garantizar los riesgos de la cartera estudiantil. El sistema de aval surgió así como una opción muy atractiva, pues los recursos destinados tenían un efecto de apalancamiento muy alto.

Una institución financiera colombiana, la Fundación para la Educación Superior (FES), se interesó en el esquema y la universidad destinó 1 270 000 dólares estadounidenses a este programa de avales, que se adelantó exitosamente hasta que la FES suspendió sus operaciones. Esta primera operación permitió un diálogo constructivo entre el sector académico y el sector financiero de gran utilidad para las partes.

Después, se identificó la posibilidad de que el Fondo Nacional de Garantías, que no cubría créditos educativos, lo hiciera. Se acordó establecer un mecanismo en el cual el riesgo del préstamo a largo plazo fuera compartido así: 35% por la universidad, 35% por el Fondo Nacional de Garantías y 30% por la entidad financiera.

El esquema se amplió para incluir operaciones con otra importante institución financiera, el Banco de Bogotá. Los resultados hasta la fecha han sido muy positivos: solo ha sido necesario cubrir 14 de los 445 créditos avalados, es decir, un 3%.

Reorientación de becas a préstamos

En la época de crisis económica del país (1999–2000), la universidad decidió, debido a la insuficiencia de recursos, pasar de las becas a los préstamos subsidiados. Las razones no solo fueron económicas, sino también de equidad, pues la educación superior le proporciona al estudiante un importante valor agregado que, al menos parcialmente, debe devolver a la sociedad. Además, los recursos reembolsados se pueden utilizar para ofrecer educación a otros estudiantes en el futuro. Evidentemente, las becas se deben mantener en alguna proporción, pues es posible que, si se utilizan solamente préstamos, el monto de la deuda puede resultar demasiado alto para algunos estudiantes.





Programa Colegios Distritales y Alianza Educativa

El interés de la Universidad de los Andes en apoyar estudiantes muy bien cualificados académicamente y de bajos recursos económicos, y el hecho de haberse vinculado a la operación de colegios públicos de Bogotá, en asociación con tres colegios privados a través de la Fundación Alianza Educativa (FAE), llevó a establecer, con recursos propios, un esquema de apoyo financiero para cubrir la totalidad de la carrera de 10 estudiantes nuevos de colegios distritales y de 5 de la FAE, hasta llegar a 75 estudiantes. El apoyo comprendió un préstamo condonable con buen rendimiento académico del 30% y una beca del 70%. Con una inversión de 888 000 dólares estadounidenses se han beneficiado 71 estudiantes. En el primer semestre de 2007 se ajustó el esquema para incluir un préstamo reembolsable del 10%, disminuir el préstamo condonable al 20% y mantener la beca en el 70%.

Este programa, que ha sido muy exitoso, demanda una labor muy efectiva de consejería y algunos recursos adicionales para los gastos básicos diarios de los estudiantes.

Fondo Programas Especiales (FOPRE)

En el año 2003 se decidió atender las necesidades de gastos básicos de transporte, alimentación y algunos materiales de los estudiantes de bajos recursos económicos, entre ellos los de los colegios distritales y los de la Alianza Educativa. Así se creó el Fondo Programas Especiales (FOPRE). Posteriormente, el Consejo Estudiantil de la Universidad de los Andes se vinculó al programa y los estudiantes han venido haciendo donaciones y organizado eventos para conseguir recursos. Los 200 000 dólares estadounidenses movilizados han permitido apoyar a 244 estudiantes. La importancia del programa radica en que ha sido una iniciativa de profesores y estudiantes.

Programa Acces del ICETEX

En el año 2003, ICETEX inició, con un crédito de 200 millones de dólares estadounidenses del Banco Mundial, el Programa Acces, para financiar principalmente a estudiantes de los dos quintiles económicos inferiores. Con este programa, que se desarrolla mediante convenios entre ICETEX y las universidades, la Universidad de los Andes financia el 25% de los costos de la matrícula. El crédito es a largo plazo y cubre el 75% del valor de la matrícula; tiene un plazo de pago hasta de dieciséis años y una tasa de interés del 12% anual. Hasta la fecha, 720 estudiantes han obtenido esta financiación.

Una característica importante de este convenio es que la Universidad de los Andes tiene gran autonomía en la tramitación de los créditos y apoya efectivamente la labor de ICETEX.

Programa Quiero Estudiar

En el año 2005 se concibió el programa Quiero Estudiar, dirigido específicamente a los mejores estudiantes de Colombia, seleccionados sobre la base de los exámenes de estado del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), provenientes de sectores de escasos recursos económicos. El programa, iniciado en el primer semestre de 2006, ha incorporado hasta la fecha a 260 estudiantes y busca alcanzar a 1100 estudiantes en el año 2010, el 10% de la población de pregrado de la Universidad de los Andes. El apoyo brindado cubre la totalidad de los estudios y comprende becas variables entre el 50 y el 70% de los costos de la matrícula, préstamos condonables por buen rendimiento académico y préstamos reembolsables. Las inversiones realizadas en el año 2006 en este programa ascendieron a 718 000 dólares estadounidenses.

El programa requiere de una labor muy efectiva de consejería y recursos adicionales para el sostenimiento diario de los estudiantes en la universidad.

Portafolio de apoyo financiero

El portafolio actual comprende convenios con entidades financieras, fondos de garantías, financiación directa y becas internas y externas. Este portafolio ofrece una amplia gama de posibilidades que permite asignar el mejor esquema de financiación a cada estudiante, dependiendo de su condición socioeconómica. La tabla 2 presenta los principales programas que conforman el portafolio de apoyo financiero de la Universidad de los Andes y que complementan los programas de becas que ofrece la institución universitaria.

La estrategia de consecución de recursos para fortalecer los programas de apoyo financiero se ha intensificado en los últimos años y varios hechos recientes indican que tiene un futuro prometedor y que es factible incrementar la cobertura de dicho apoyo. El crecimiento del programa de apoyo financiero ha sido muy alto en los últimos años. En 1998 se ofrecía apoyo al 8% de la población estudiantil y, en el año 2006, se había llegado al 40%. Los recursos del programa han pasado de 1 920 000 dólares estadounidenses en 1998 a 22 430 000 en el año 2006.





Tabla 2
LÍNEAS DE FINANCIACIÓN

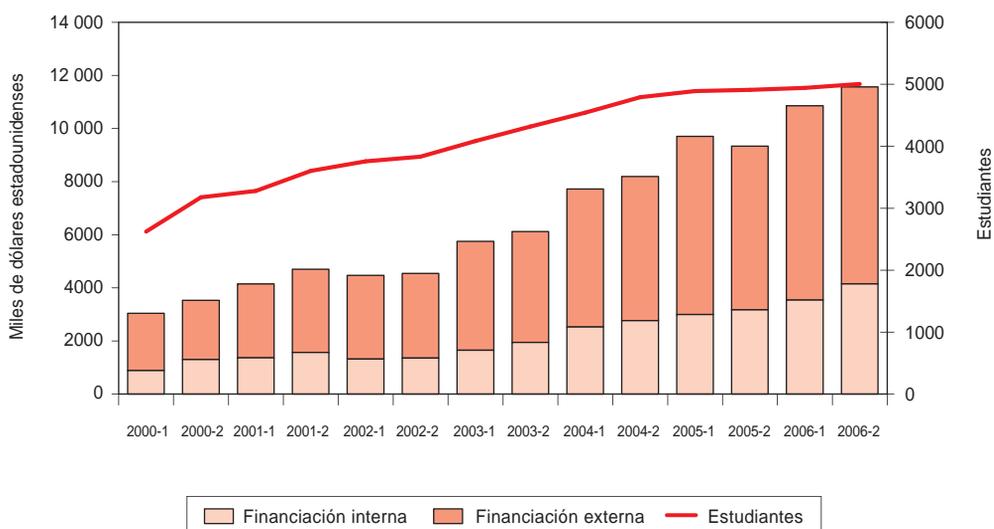
Financiación crédito directo Uniandes			
Línea	Tasa anual	Amortización	
		Durante los estudios	Después del grado
Fiducolombia - 50	DTF + 6 a 10 puntos	10 a 40%	90 a 60%, 5 años
Fiducolombia línea 1	DTF – 5 puntos		100%, 5 años
Fiducolombia corto plazo	DTF + 5 puntos	100%	
Programa oportunidades	IPC + 5 puntos	Condonable hasta el 100% de la deuda por desempeño académico	

Financiación entidades convenio			
Línea	Tasa anual	Amortización	
		Durante los estudios	Después del grado
Largo y mediano plazo			
Icetex Acces	12%		100% - 10 años, 1 año de gracia
Mediano plazo			
Icetex	12%	60%	40% a 5 años
Entidades financieras	18 a 25%	40 a 50%	60 a 50% a 5 años
Corto plazo (6 meses)			
Entidades financieras	18% a 22%		
Uniandes	18% a 22%		

En el primer semestre de 2007 se tramitaron 1811 nuevas solicitudes de préstamo, de las cuales 130 correspondieron a créditos directos, 1421 a créditos de entidades financieras y 260 a préstamos de ICETEX. Actualmente, el 40% de los estudiantes de pregrado cuenta con apoyo financiero.

El gráfico 2 presenta la evolución de la población estudiantil beneficiada con los programas de apoyo financiero y las inversiones realizadas entre 2000 y 2006, diferenciada entre aquellas con financiación interna y aquella con financiación externa. Son evidentes los resultados positivos obtenidos mediante la alianza con entidades financieras, hecho que ha permitido incrementar considerablemente el apoyo financiero.

Gráfico 2
EVOLUCIÓN DEL APOYO FINANCIERO A LOS ESTUDIANTES



Consideraciones finales

La experiencia de la Universidad de los Andes en los programas de apoyo financiero a estudiantes ha sido particularmente positiva, pues ha permitido ampliar el acceso a la educación superior a los mejores estudiantes de Colombia, independientemente de su condición económica y, de este modo, desarrollar la diversidad estudiantil en la universidad. Estos programas brindan grandes oportunidades a jóvenes que no las tenían y constituyen un paso muy firme en el propósito de disminuir la inequidad en el país. Consiguientemente, deben ser parte fundamental de la labor de las universidades privadas de calidad.



Los años 1999 y 2000, los de la crisis financiera colombiana, fueron los más críticos para la educación superior y significaron altos índices de deserción educativa. Sin embargo, las reestructuraciones de 1997 y 1999 hicieron que, en la Universidad de los Andes, no se presentaran los problemas que experimentaron otras universidades. Esta es una clara demostración de los beneficios de los programas de apoyo financiero bien estructurados.

Es evidente que su efectividad se incrementa notablemente si se establecen alianzas efectivas con los sectores gubernamental, financiero y productivo. El programa Acces del ICETEX y los aportes de los sectores productivo y financiero para el apoyo crediticio a estudiantes constituyen excelentes ejemplos.

Las universidades difícilmente pueden reemplazar a las entidades financieras en la tramitación de créditos, así como los bancos tampoco pueden reemplazar a aquellas en su misión de impartir educación superior. Por lo tanto, el manejo de los créditos debe ser responsabilidad de las entidades financieras, mientras las universidades se concentran en la divulgación de los programas, la selección de los aspirantes de acuerdo con sus méritos académicos, la colaboración en el seguimiento de las obligaciones financieras adquiridas por los estudiantes y la participación en esquemas de avales y garantías o similares.

La educación superior proporciona un importante valor agregado al estudiante. En consecuencia, se deben combinar los esquemas de préstamos reembolsables con becas para que, así sea parcialmente, el profesional retorne a la sociedad los beneficios recibidos. Los recursos reembolsados permiten, además, otorgar ayuda a otros estudiantes en el futuro.

Es necesario mantener una estructura de becas, porque el monto de los préstamos debe estar limitado, naturalmente, por la capacidad de pago de los futuros profesionales. Es muy diferente la capacidad de pago de un administrador de empresas, que ha requerido apoyo financiero durante dos semestres, que la de un filósofo, que lo ha requerido durante ocho semestres y, en consecuencia, sus necesidades de becas. Se requieren estudios de perfiles socioeconómicos para diseñar esquemas realistas y efectivos.

En universidades privadas, como la Universidad de los Andes, el apoyo financiero a estudiantes es fundamental, no solo por razones de equidad, sino para atraer estudiantes muy calificados a disciplinas que no son suficientemente atractivas.

Las personas de menores recursos económicos, sin duda por experiencias negativas, tienen una gran aversión al riesgo de endeudarse, no tienen suficiente claridad sobre el valor agregado de la educación superior y, en ocasiones, consideran que dada su situación no deben pagar nada por la educación. Son necesarias, pues, campañas educativas para cambiar estas percepciones.

Los programas bien estructurados de apoyo financiero a estudiantes son muy atractivos para obtener donaciones individuales y del sector productivo, como lo demuestran claramente recientes donaciones recibidas por la Universidad de los Andes para apoyar la educación de estudiantes excepcionalmente calificados y de escasos recursos económicos.

Las soluciones de apoyo financiero deben ser lo suficientemente flexibles para tener en cuenta las diversas características económicas de los estudiantes. Su éxito demanda una constante labor de consejería general y académica, pues el tránsito colegio-universidad de los estudiantes de escasos recursos es aún más complejo que el del resto de los estudiantes.

Finalmente, se requieren programas efectivos de asesoría en la consecución de empleo de los estudiantes en general y, particularmente, de los estudiantes que reciben apoyo financiero.

EL BANCO SANTANDER Y EL CRÉDITO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA

José Juan Ruiz*

Nadie duda hoy sobre la importancia de la educación para el progreso de las naciones. A lo largo de los últimos veinticinco años se ha desarrollado una muy extensa literatura profesional al respecto. La tabla 1 consigna una selección de los artículos académicos más citados por los economistas en años recientes, y todos se refieren a lo que podríamos denominar las capacidades técnicas y cognoscitivas.

Según estos análisis empíricos, cada desviación estándar por encima del promedio del *stock* de capital humano en el mediano plazo se traduce en 0,25 puntos porcentuales de mayor crecimiento económico. Además, si la mayor acumulación de capital humano y de capacidades cognoscitivas se concentra en el área de las matemáticas o de las ciencias, esta ventaja competitiva de conocimiento provoca un incremento de la tasa de crecimiento del país del 1,25% (Hanushek y Kimbo 2000).

* Director de Estrategia y Análisis para la División de las Américas, Banco Santander, España.





Tabla 1
PRINCIPALES ARTÍCULOS ACADÉMICOS SOBRE LA RELACIÓN EDUCACIÓN
Y PROGRESO DE LAS NACIONES

Autores	Datos	Metodología	Proxy de capital humano	Resultados
Mankiw, Romer y Weil (1992)	98 países, 1960-1985	Regresión de crecimiento	Promedio del porcentaje de la población en edad de trabajar que está en educación secundaria entre 1960-1985	La elasticidad del PBI per cápita con respecto al capital humano es de 0,66
Hanushek y Kimko (2000)	31 países, a partir de 1960	Regresión de crecimiento	Años de escolaridad promedio + calidad de la educación (con base en puntajes de pruebas)	Un incremento de una desviación estándar en los años de escolaridad aumenta la tasa de crecimiento del PBI per cápita en 0,26% al año. Un incremento de una desviación estándar en capacidades de matemáticas y ciencias aumenta la tasa de crecimiento del PBI per cápita en 1,4% al año
Barro (2001)	Alrededor de 100 países, 1965-1995	Regresión de crecimiento	Años promedio de asistencia escolar de los hombres en educación secundaria y postsecundaria + puntajes en pruebas de ciencias	Un incremento de una desviación estándar en los años de asistencia escolar aumenta la tasa de crecimiento del PBI per cápita entre 0,22 y 0,44% al año. Un incremento de una desviación estándar en los puntajes de las pruebas de ciencias aumenta la tasa de crecimiento del PBI per cápita en 1% al año.

El efecto acelerador de la educación es, pues, determinante. Probablemente, crecer sostenida y permanentemente 1,25 puntos porcentuales por encima de la tendencia es el equivalente a que el país acabe teniendo 10 puntos más de inversión en infraestructura o la frontera entre ser una sociedad próspera con capacidad de desarrollar políticas de igualdad o tan solo ser una economía emergente. En síntesis, la educación es crucial y determinante a la hora de dibujar la trayectoria social y económica de las sociedades.

Educación y rentabilidad privada

La educación no solo tiene rentabilidad social para los países. En el corto plazo, lo que la educación tiene, fundamentalmente, es una enorme rentabilidad privada para aquellos privilegiados que tienen acceso a ella.



En 1992, cuando era presidente de los Estados Unidos, William J. Clinton dijo correctamente:

La clave de la fortaleza económica de los Estados Unidos de América es el crecimiento de la productividad. La extensión de la educación y la revolución de las comunicaciones significan que a partir de ahora nuestros ingresos dependerán de lo que podamos aprender y de nuestra capacidad para aplicar en nuestros puestos de trabajo lo que hemos aprendido. Por eso, un graduado universitario gana en su primer año en el mercado de trabajo un 70% más que un no graduado.

Y si esto es lo que ocurre en los países del primer mundo, la brecha es aún mayor en las economías emergentes. Por ejemplo, el plus de salario que concede la educación en promedio es abismal: ya no 70% más. De hecho, un titulado puede llegar a ganar ocho veces lo que gana un no licenciado e, incluso, más si la comparación se realiza respecto de los inestables y muy volátiles ingresos que se dan en la economía informal (Vener, Blom y Holm-Nielsen 2001).

Cuatro conjeturas sobre el crédito universitario

Si aceptamos que la educación tiene tasas de rentabilidad social y privada tan elevadas, ¿por qué no hay más oferta y demanda de educación? Y si la respuesta es porque el precio de la educación en el corto plazo, dada la rigidez y las imperfecciones del mercado educativo, es muy alto, ¿por qué no hay más entidades que traten de intermediar y arbitrar ese diferencial, y estén dispuestas a adelantar parte de los costos de la educación? En otras palabras, ¿por qué no hay más crédito universitario?

Cuatro hipótesis, algunas solo conjeturas, podrían explicarlo.

La primera de ellas es que los educadores y expertos saben más de educación (sobre su función en la producción y la tecnología, así como sobre sus resultados) que aquellos que otorgan los créditos, es decir, las instituciones financieras. Esta asimetría en la información constituiría una falla de mercado que limita el crédito educativo. La experiencia hace de esta hipótesis algo muy poco probable, pues si prestar para educar fuese un negocio tan claro como sugieren las cifras de algunos autores, las entidades financieras privadas y públicas estarían desde hace mucho tiempo en el sector.





Es factible que, aunque exista una cierta asimetría de información, los profesionales de la educación estén atribuyendo a la educación unos rendimientos netos superiores a los reales. En otras palabras, aunque esté clara la fuerte correlación entre educación, crecimiento y remuneración, los estudios podrían haber infravalorado los «riesgos» del proceso educativo. Concretamente, que la motivación de los alumnos y la capacidad de las instituciones educativas universitarias para generar habilidades cognitivas podrían estar seriamente sobreestimadas.

Pero también sería posible, y esta es la segunda hipótesis, que se pensara que la universidad tiene una función de producción más eficiente y flexible, en el sentido de mejor adaptación a las necesidades del mercado de trabajo, que lo que en realidad tiene. Se trata de lo que denomino utopía educativa, es decir, la aparición de una brecha de rentabilidad entre los mundos de la producción y consumo de la educación; entre las entidades que ofrecen servicios educativos y las que emplean a sus alumnos y graduados y, por tanto, entre las primeras y quienes deberían apoyarlos en la financiación de sus estudios.

Una tercera hipótesis es que las condiciones iniciales de eficiencia y equidad de nuestras sociedades impacten sobre la provisión óptima de crédito universitario y, en última instancia, de crédito educativo en general. En Latinoamérica, este aspecto me parece insoslayable. El tema de la eficiencia es obvio: ante la escasez de recursos públicos y privados, es inevitable que se analice si hay usos alternativos distintos y más rentables. El tema de la equidad, como veremos en seguida, es igualmente sugerente.

La cuarta hipótesis es que el modelo económico no es tan lineal como suponen las investigaciones empíricas y que, en la realidad, sencillamente no es verdad que más educación signifique más crecimiento y más salario real, ya que la globalización ha modificado sustancialmente las certezas del pasado.

La utopía educativa

En promedio, cada año adicional de educación en Latinoamérica supone un incremento del salario del 12%. No hay muchos negocios en el continente que tengan una rentabilidad anual acumulativa comparable. Esto, según las leyes de la economía, debería llevar, en un mundo sin fricciones y barreras, a que tanto la oferta como la demanda de educación se disparasen hasta que los rendimientos convergieran en la «normalidad».

¿Qué es lo que ocurre? Quienes hayan visto la telenovela *Betty la fea* recordarán que la protagonista era economista pero trabajaba como secretaria. La telenovela nos recuerda que no siempre el incremento de capital humano es reconocido por el mercado de trabajo. Y, si se mantiene la lógica de que más educación equivale a un salario más elevado, esta falla de mercado lo que realmente supone es que se produce una sobreestimación de los ingresos derivados de estudiar y, por tanto, una subestimación de los riesgos de no pago del crédito concedido a aquel estudiante que soñaba en convertirse en economista y no en auxiliar administrativo.

Adviértase que no se trata de un problema de discriminación de género o de incapacidad para que el mercado de trabajo absorba sus capacidades, sino de desajuste entre oferta y capacidad de absorción del mercado.

Y esto nos conduce a la segunda y aún más importante falla de mercado en términos económicos. Si la realidad sistemáticamente lleva a los alumnos a revisar las expectativas de rentabilidad futura de su inversión en educación o, al menos, les genera un grado de incertidumbre que les fuerza a usar un tipo de descuento significativo en el cálculo de su flujo esperado de ingresos, es más que probable que se debiliten los incentivos para persistir en el esfuerzo. Estudiar, aunque es tremendamente gratificante y enriquecedor, tiene un coste de oportunidad en términos de ocio e ingresos perdidos que, en ocasiones, puede llegar a ser disuasorio. Y si se quiere comprobar cuán disuasorio puede llegar a ser, basta echar un vistazo a las tremendas tasas de deserción universitaria en América Latina. Recopilar datos sobre el tema no es nada fácil, y eso, ya de por sí, pone sobre la mesa la siguiente cuestión: ¿con cuánta diligencia se manejan los recursos destinados a la educación superior y con qué grado de transparencia somos capaces de operar?

Al respecto, escribamos en el buscador Google «deserción universidad América Latina» y lancemos la búsqueda. No se obtendrá ni una sola referencia; es algo insólito. Si se «bucea» entre los datos nacionales, se encuentra que la deserción promedio está en torno al 40%, con casos extremos que alcanzan el 90%.

No se trata tan solo del fracaso total que supone la deserción. A ello debe agregarse el sobrecosto que la sociedad soporta por el alargamiento del proceso de producción del licenciado universitario. En la Universidad de Castilla (La Mancha), el promedio de estancia de un alumno es de 5,6 años en carreras que tienen una duración media de 3,8 años, y ese alargamiento de casi dos años supone un incremento del 45% en el costo unitario de producción de un graduado.





Finalmente, me referiré a otra característica diferencial del sector de la educación superior: los costos de captar información sobre la calidad de la educación impartida por los distintos centros y la enorme dispersión de resultados del proceso educativo. En América Latina hay 3675 universidades para un colectivo de alrededor de ocho millones de universitarios. No hay ningún otro sector en el continente que tenga un número de «productores» tan elevado para un universo de «consumidores/inversores» tan reducido. Si uno revisa la reciente historia del continente, comprobará que, al margen de las pymes y los campesinos, en ningún otro sector hay rastros de una fragmentación similar.

Como es sabido, la globalización ha impulsado en todos los sectores de la economía latinoamericana un proceso de consolidación y concentración de instituciones y empresas que ha tendido a venir acompañado de una potenciación de la marca y de los conceptos de calidad, especialización y predictibilidad de los resultados. Sin embargo, la universidad iberoamericana ha vivido, en general, algo ajena a este cambio. Es poco probable que en el futuro pueda seguir viviendo a contramano de lo que pasa a su alrededor, sobre todo, si nos seguimos empeñando, correctamente, en que la función principal de la universidad es educar a las personas y darles las capacidades necesarias para la innovación y el dinamismo en el resto de la sociedad.

Este es un tema sobre el que es preciso reflexionar tanto como sobre el crédito educativo. La universidad de América Latina sigue siendo una universidad nacional, una universidad que pertenece a cada una de las provincias o regiones (incluso «nacionalidades»), y está lejos de ser una institución global. Habría que preguntarse qué hay de exótico en las universidades que hace que, en una época en la que el saber es más global que nunca, la institución pueda seguir siendo local.

Si la universidad latinoamericana no consigue forjar una visión global-regional de lo que está haciendo, será barrida por otras instituciones educativas que están ya en el proceso de internacionalización y generación de economías de escala y de alcance.

Más allá de los problemas conocidos —salarios, arancelamiento, enseñanza pública frente a privada, populismos, masificación y libertad de cátedra, entre otros—, la universidad iberoamericana tiene un problema de tamaño, de calidad y de marca. Es preciso plantear y discutir todos estos temas con absoluta contundencia y racionalidad.

Universia: una luz sobre las brechas de percepción

Hay otra posible utopía. Se puede pensar que las instituciones educativas saben mejor que nadie, mejor incluso que las empresas, qué es lo que necesitan sus alumnos para encontrar el mejor trabajo posible, es decir, que la universidad es realmente capaz de «producir» esos rendimientos que se le atribuyen. Incluso, se puede también pensar que son los alumnos quienes realmente saben mejor que nadie qué es lo que tienen que hacer para ser aceptados por el mercado de trabajo.

Universia realizó un trabajo para la universidad española, en el que se intentaba hacer una valoración de las capacidades que demandaba el mercado, las capacidades que demandaban las empresas y aquellas que ofrecían las universidades. En concreto, se intentaba contestar a una pregunta: ¿qué es lo que realmente más les interesa a cada uno de estos tres agentes (estudiantes, empresas y universidades)?

Como muestra el gráfico 1, las distancias entre las distintas líneas que clasifican los intereses de las diferentes instituciones generan brechas de percepción muy importantes: lo que las universidades piensan que es lo «importante» no es lo que las empresas priorizan, ni mucho menos lo que tienen en mente los estudiantes.

Las diferencias son realmente considerables. Hay cuestiones muy llamativas como, por ejemplo, que las universidades piensen que el diseño del currículo y la obtención de maestrías y doctorados son «lo» determinante y diferencial de la formación de sus estudiantes. La realidad es que las empresas piensan que lo determinante es realizar cursos extracurriculares para los universitarios y mostrar iniciativas en otros campos distintos de los puramente académicos. Y los estudiantes no coinciden ni con la universidad ni con las empresas prácticamente en ninguna prioridad. Lo que más sorprende de este abismo es que los estudiantes no valoran los idiomas, algo a lo que las empresas dan prioridad, quizá porque ellas sí se perciben como globales (Universia y Accenture 2007).

Eficiencia y equidad

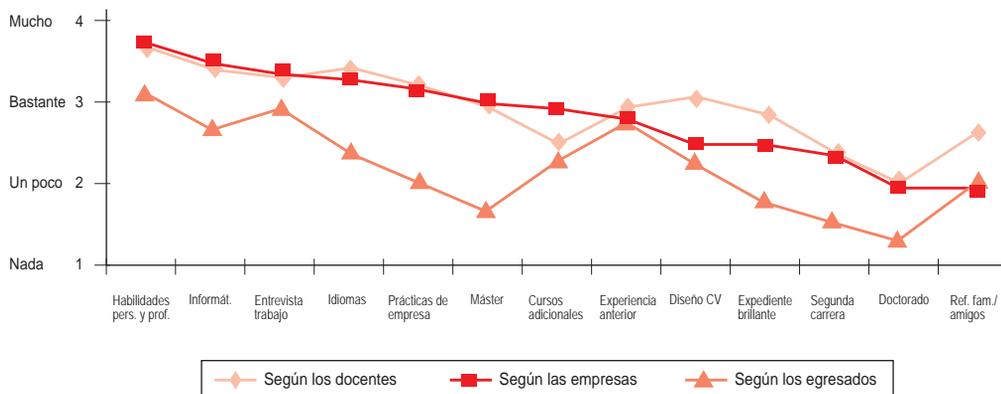
El tema de la eficiencia es muy sencillo: si los recursos son limitados, hay que asignarlos a los mejores usos. De hecho, todo el diferencial de crecimiento entre Asia y América Latina se podía explicar por las diferencias o las deficiencias del sistema universitario. Sin embargo, América Latina crece menos porque su fuerza de trabajo





Gráfico 1a
VALORACIÓN DE ELEMENTOS CLAVE EN EL ACCESO AL EMPLEO DE LOS TITULADOS

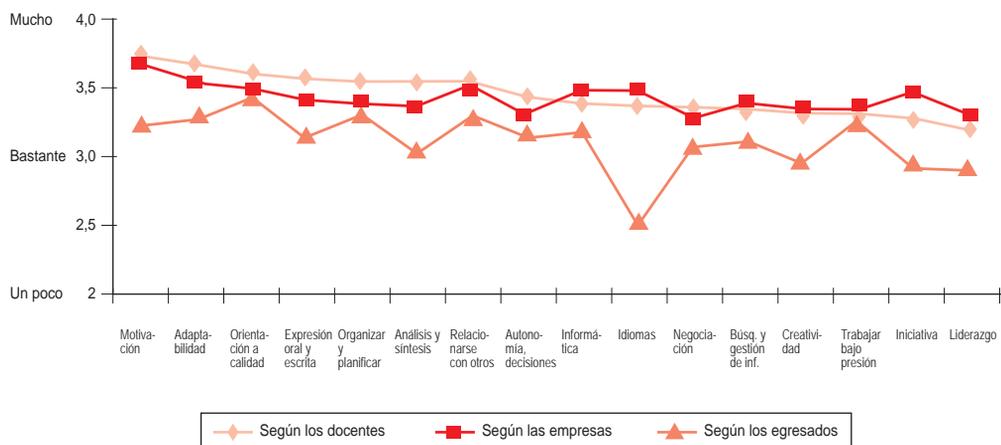
Media en escala 1 - 4



Fuente: Universia

Gráfico 1b
VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SEGÚN SU IMPORTANCIA PARA EL ACCESO AL MERCADO LABORAL

Media en escala 1 - 4



Nota: La escala 1-10 del estudio de egresados se ha transformado por interpolación a la escala 1-4 de empresas y docentes.

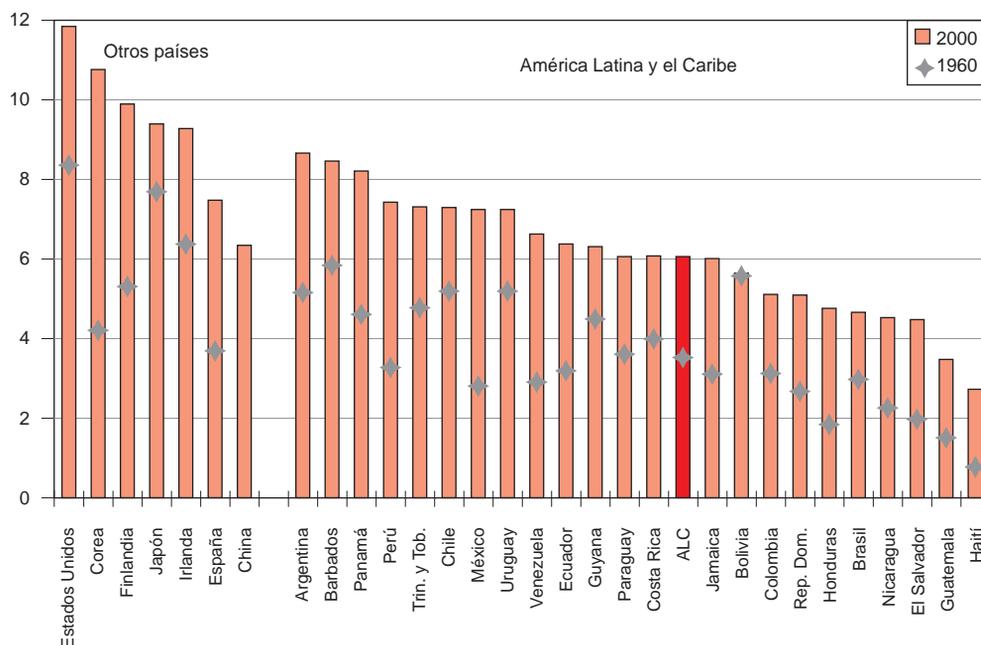
Fuente: Universia



promedio tiene muchos menos años de escolarización primaria y secundaria que la fuerza de trabajo de otras economías emergentes.

Como se observa en el gráfico 2, el número de años de escolarización promedio que tiene un trabajador de Brasil es de 6,8 años en comparación con los 12 años que tienen en Vietnam y Tailandia y los 11 que tienen en China. Estos diferenciales plantean la cuestión de dónde deberían estar las prioridades en la asignación de recursos. Si el objetivo es acelerar el crecimiento, la mejora de la educación secundaria tiene un potencial de aceleración del crecimiento y, de paso, de la equidad y de la estabilidad social, mucho mayor que un financiamiento más abundante de la educación universitaria. En consecuencia, temas como la estabilidad, la creación de clases medias y la mejora de la equidad no son asuntos menores para el presente y el futuro de América Latina.

Gráfico 2
PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIDAD PARA LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MAYOR
(1960 Y 2000)



Fuente: Thomas, Wang y Fan 2003, con base en Barro y Lee 1993 y varias actualizaciones.



Según datos de la CEPAL, la probabilidad que tiene un individuo de la clase C o D (cuartiles tercero y cuarto) de seguir estudiando cuando cumpla 24 años es de menos de un tercio que la probabilidad que tiene el joven que pertenece a la clase A. Por cada estudiante de las clases más bajas hay tres estudiantes de las clases más altas, y eso pese a la presunta gratuidad de la educación, porque una cosa es que no existan tasas universitarias o que sean bajas, y otra muy distinta que la universidad sea gratuita (tiene costos «opacos» pero no costo cero). La consecuencia es que la educación universitaria es un eslabón muy débil de las políticas de equidad, especialmente cuando esa financiación universitaria descansa sobre recursos públicos en países con sistemas fiscales tan débiles y regresivos como desafortunadamente son los de la región.

Las clases medias y el adiós al prestigio intelectual del fracaso

Muchas veces, en América Latina, es intelectualmente más prestigioso fracasar que tener éxito. Sin embargo, todos estamos contribuyendo a que América Latina cambie. Y este es el gran mensaje de esperanza. Llevamos cinco años en los que este continente está dejando atrás una imagen de marca fracasada, de continente fracasado; de continente que no crece, de continente con problemas insolubles.

La macroeconomía de la región está yendo bien y los grandes temas sociales, como son la pobreza y la miseria o el diseño de políticas sociales, también están mejorando de forma material y visible. En la región están operando programas como la Bolsa Escola de Brasil, el Juntos de Perú, el Chile Solidario de Chile o el Oportunidades de México, que están comenzando a sacar a gente de la pobreza y de la miseria.

El continente está funcionando y lo hace, entre otras cosas, porque la economía está creciendo al 4% con bajas tasas de inflación. Cuando eso ocurre, se puede mejorar la distribución de la renta y paliar muchos de los problemas que han sido una losa sobre la historia de América Latina en los últimos doscientos años.

La mejora de la distribución de la renta no es un tema macro; es un tema de convivencia, de expectativas. Como el Perú está demostrando en los últimos tres años, el progreso es también un cambio de actitud, de recuperar las ganas por hacer cosas.

Y el motor de todo eso está en algo que se llama clases medias, esas que están comenzando a aparecer en la región, que no son las clases medias que probablemente

soñaron algunos planificadores de las décadas de 1950 y 1960, sino que tienen valores políticos, religiosos, raciales, económicos y culturales que las convierten en los motores del crecimiento económico y en la fuente del dinamismo cultural que puede singularizar a América Latina.

Si seguimos creciendo al ritmo del período 2003-2007, en el año 2009, casi al año de los Bicentenarios de la Independencia, se podría llegar a una situación en la que, por primera vez en la historia del continente, el número de hogares de clase media sería mayor que el número de hogares pobres o en la miseria.¹ Y esto sería un cambio absolutamente radical en el panorama de la región, un cambio que hay que aprovechar, porque es a las entidades educativas de hoy que esta clase media les va a hacer la reforma de la universidad. No van a ser ni los legisladores, ni los políticos, ni los programas, por bien intencionados y diseñados que estén, del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo o de Universia. A las universidades de hoy, quienes las van a reformar son las clases medias; ellas son las que van a generar las demandas de cambio que hoy ni siquiera se pueden soñar.

La distancia entre una buena universidad privada en el Perú y una buena universidad pública en España quizá tan solo está en esos veinte años de clases medias exigiendo calidad y visión de futuro. Cuando las clases medias son mayoría y sus demandas son claras, los políticos se entregan y, los educadores, también.

Referencias bibliográficas

BARRO, Robert y Jong-Wha LEE

1993 «International Comparisons of Educational Attainment». NBER Working Paper.

HANUSHEK, E. A. y D. D. KIMBO

2000 «Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations». *American Economic Review*, 90, 1184-1208.

1 CEPAL y estimaciones de la División de las Américas del Banco Santander.



THOMAS, Vinod, Yan WANG y Xibo FAN

2003 «Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education for 140 Countries (1960-2000)». *Journal of Educational Planning and Administration* (Nueva Delhi), vol. XVII, n.º 1 (enero).

UNIVERSIA-ACCENTURE

2007 *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo universidad-empresa*. Madrid: Accenture.

VENER, Dorte, Andreas BLOM y Lauritz HOLM-NIELSEN

2001 *Education, Earnings, and Inequality in Brazil 1982-98. Implications for Education Policy*. Volumen Policy Research Working Paper 2686. Washington, D. C.: Banco Mundial.

Conclusiones

A pesar de que el crédito educativo tiene varias décadas de historia, sigue siendo un instrumento poco o mal entendido. Se ha examinado aquí los programas de Latinoamérica y el Caribe, y las experiencias de otras regiones en sus cuatro dimensiones básicas: cobertura, eficiencia administrativa, morosidad e incobrabilidad. El análisis muestra que es probable que existan numerosas interconexiones a corto y largo plazo entre estos cuatro aspectos de los programas de crédito educativo.

Los países de la región tienen problemas de financiamiento, independientemente de que algunos logren altos niveles de inversión en educación superior en relación con el producto interno bruto del país, incluso en algunos casos por encima del promedio de gasto de los países de la OCDE. Sin embargo, al descomponer el gasto se descubre que, con la sola excepción de las universidades públicas del Brasil, la inversión por alumno está muy por debajo en comparación con los países de la OCDE. El problema de financiamiento de la educación superior en la región impacta sobre su calidad, pertinencia y solidez y, en particular, sobre su propio capital humano.

Elementos necesarios para el diseño de un mecanismo de créditos

Las experiencias revisadas ofrecen algunas lecciones sobre los elementos que constituyen la base del diseño de un mecanismo de crédito. A continuación se detalla cada uno de ellos.





Financiamiento público-privado

Es preciso implementar sistemas de crédito que no dependan directamente del presupuesto público y que, en este sentido, permitan incrementar el alcance y efectividad de los préstamos y las becas estudiantiles. Para que el mercado de crédito educativo sea amplio y eficiente, se requiere crear asociaciones innovadoras público-privadas. El sector privado puede proporcionar la mayor parte del capital y ocuparse de la gestión, mientras que el sector público puede asegurar el marco regulatorio y el componente relativo a los subsidios para poder manejar el riesgo y facilitar el acceso de los estudiantes de bajos recursos económicos. Innovadores acuerdos financieros deberán formar parte intrínseca de estas asociaciones y facilitar la presencia de sistemas de garantía para acceder a los créditos y a la titularización de la deuda. Instituciones multilaterales de desarrollo proporcionarían el capital inicial, la experiencia y el corretaje que permitirán a dichas asociaciones fusionarse.

Focalización de la ayuda

Dado que los recursos son escasos y la desigualdad social es significativa en los países de la región, los mecanismos de crédito deben constituir una herramienta de equidad social. Para ello es necesario focalizar la entrega de las ayudas estudiantiles, otorgando los créditos en función de los niveles de pobreza de los postulantes. Asimismo, los créditos deberán ser válidos solo para instituciones acreditadas a fin de fomentar la calidad.

Vincular el crédito únicamente a los ingresos futuros esperados del profesional

Deberá desligarse el otorgamiento del crédito de la capacidad actual de pago de la respectiva familia y vincularse exclusivamente a los mayores ingresos futuros del profesional. Ello, necesariamente, requerirá generar algún sistema de garantías que minimice el riesgo actual de los financistas. A efectos de minimizar los riesgos de morosidad del crédito, deberían considerarse restricciones que aseguren que la carga financiera que el alumno deberá pagar sea razonable y guarde relación con sus futuros ingresos. Es probable que estas restricciones impliquen la necesidad de limitar el monto de los créditos o los plazos de endeudamiento.

Mecanismos adecuados de operación y cobranza

El sistema ha de considerar mecanismos adecuados de operación y cobranza que permitan maximizar la recuperación de los recursos y reducir, de este modo, la



utilización de las garantías asociadas a los créditos. El manejo de créditos deberá ser responsabilidad de las entidades financieras, mientras que las universidades deben divulgar los programas y seleccionar a los aspirantes de acuerdo con sus méritos académicos.

Incentivos correctos

Como cualquier otro mecanismo de crédito, el crédito educativo debe cuidarse de generar incentivos perversos tanto en la oferta como en la demanda educacional. El financiamiento público o mixto debe evitar conductas irresponsables por parte de las entidades educacionales, tales como incrementos desmedidos de los aranceles, aumento del número de vacantes, entre otras. Asimismo, el alumno debe ser consciente de que es responsable del pago de sus estudios y, por ende, asumir decisiones apropiadas en términos de dónde y qué estudiar.

Se espera que a medida que crezca la economía de la región, se incremente la necesidad de un nivel superior de educación en su capital humano. Al haber mayor cantidad de oportunidades económicas, los egresados se encontrarán en mejores condiciones para amortizar sus deudas, y eso asegurará, a su vez, el financiamiento suficiente para futuros estudiantes.

Investigación futura

Se identificaron aspectos de investigación futura en materia de crédito para la educación superior como los siguientes:

- Primero, explorar opciones de mecanismos de intervención público-privada para diseñar sistemas sostenibles y adecuados a la realidad de cada país.
- Segundo, trabajar más la metodología que refleja la calidad de la educación recibida y, de este modo, acreditar a las mejores instituciones para que reciban a los alumnos con crédito educativo.
- Tercero, generar mecanismos de demanda por una educación superior de mejor calidad, sin que importe la capacidad de pago de los estudiantes, y vincularlos al crecimiento y situación de los países.



