



Santiago, 27 de julio de 2018

Señorita  
Camila Rojas Valderrama  
Presidenta  
Comisión del Financiamiento Educación Superior  
Cámara  
Presente

Ref.: Sesión del 30 de julio.

De mi consideración:

Hemos recibido su invitación para participar en la Comisión Investigadora Actos del Gobierno relativos al sistema de créditos para el financiamiento de educación superior de dicha Cámara, el día 30 de julio del presente año.

Lamentablemente, por encontrarse fuera del país el investigador especialista, no podremos asistir. No obstante, adjuntamos minuta con nuestros planteamientos sobre esta materia.

Agradeciendo su amable invitación, saluda atentamente a Ud.

p.p.

Luis Larraín A.  
Director Ejecutivo  
Libertad y Desarrollo

## COMISIÓN INVESTIGADORA DEL CRÉDITO CON AVAL DEL ESTADO (CAE)

Libertad y Desarrollo  
30 de Julio de 2018

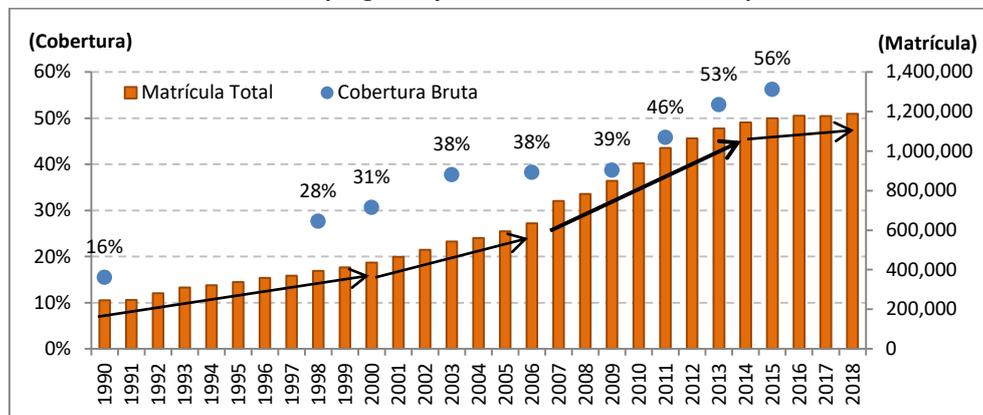
Dado que la Comisión ha recibido ya la presentación de valiosos datos relativos al funcionamiento del CAE, así como los beneficios que éste ha entregado, en el presente documento realizamos un análisis general sobre la estructura de financiamiento del sistema de educación superior chileno, del cual el CAE ha sido un elemento fundamental.

### AVANCES EN EL ACCESO Y COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

En el Gráfico N° 1 se muestra el espectacular aumento en las matrículas de pregrado y en la cobertura que nuestro país experimentó. Si en 1990 había sólo 245 mil estudiantes en educación superior y la cobertura llegaba a apenas 16%, diez años más tarde estos valores prácticamente se duplicaron. De ahí en adelante, especialmente tras la introducción del CAE, el crecimiento de la matrícula se aceleró aún más, llegando al millón de estudiantes en 2011. Y en los años más recientes, en tanto, el ritmo de crecimiento de la cobertura se mantuvo, llegando a 56% en 2015, aunque con un alza más débil en la matrícula, que en 2018 llegó los 1,18 millones.

### FUERTE AUMENTO EN EL ACCESO A EDUCACION SUPERIOR EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Gráfico N° 1. Matrícula de pregrado y cobertura de educación superior\*, 1990 - 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de información del Mineduc y CASEN. \*Corresponde a la cobertura bruta (número de alumnos en educación superior dividido por la población de 18-24 años).

Hay tres razones principales que podrían ayudar a explicar el desempeño destacado de nuestro país en educación superior, que como se verá más adelante, nos ha permitido situarnos a la cabeza de la región en términos de acceso y equidad.

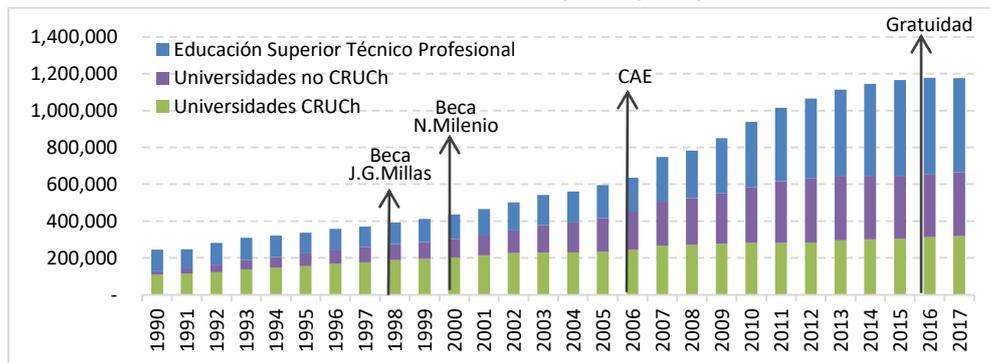
En primer lugar, las mejoras en los indicadores de educación escolar que se fueron logrando paulatinamente en las últimas décadas, en tanto ésta constituye la etapa previa sin la cual los jóvenes no pueden acceder a estudios superiores. En ese sentido, no se deben olvidar los desafíos que persisten en dicho sector: de acuerdo a las diversas bases de datos que provee el Ministerio de Educación (MINEDUC), se encuentra que de los 77 mil alumnos que en 2016

cursaron 4º medio y que fueron calificados como prioritarios por pertenecer al 40% más pobre del país, más de la mitad (52.5%) no se matriculó en educación superior en 2017. Ello habla de la importancia de volver a poner el foco en este nivel educativo, así como en la educación prebásica.

En segundo lugar, un elemento fundamental para conseguir el mayor acceso a educación superior tiene que ver con la inversión privada, que diversificó la oferta y permitió dar cabida a más estudiantes que antes se encontraban excluidos. Ello se constata al ver que el alza experimentada por la matrícula en las universidades tradicionales –del CRUCH- es comparativamente baja respecto al resto de las universidades creadas después de 1981, así como a las instituciones de educación superior técnico profesional (Gráfico Nº 3).

### EL MAYOR ACCESO SE EXPLICA POR EL APORTE DE NUEVAS INSTITUCIONES

Gráfico Nº 3. Matrícula en educación superior por tipo de institución.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Mineduc.

Por último, un tercer factor que sin duda debe haber contribuido con el mayor acceso a educación superior durante las últimas décadas, es la creciente entrega de ayudas estudiantiles por parte del Estado, las que de hecho coinciden con los períodos en que se aceleró el aumento de la matrícula. Tal como se indica en el Gráfico Nº 3, hasta el año 1998 sólo se disponía de apoyo financiero para quienes estudiaban en universidades del CRUCH (Beca Bicentenario y Crédito del Fondo Solidario), pero en 1998 nació la Beca Juan Gómez Millas, para alumnos de otras universidades, y en 2000, la Beca Nuevo Milenio, para alumnos de educación técnico profesional. Luego en 2006 se creó el Crédito con Aval del Estado (CAE), dirigido a estudiantes de todas las instituciones acreditadas. Todas estas ayudas se focalizaron en los estudiantes más desaventajados, a diferencia de la gratuidad, que aunque partió en 2016 para los alumnos de universidades del CRUCH que provinieran del 50% de menores ingresos del país, gradualmente se busca extender hasta la universalidad.

Pues bien, es posible que los avances logrados por nuestro sistema de educación superior hayan sido gracias al esfuerzo conjunto del sector privado y del Estado. Por un lado la inversión privada permitió que se fuera generando el espacio necesario, pero el mayor gasto por parte del Estado posibilitó que quienes aún se veían impedidos de costear los aranceles, recibieran parte de los recursos requeridos para poder aprovechar la nueva oferta que se fue abriendo para ellos. Asimismo, la autonomía con que operaron las instituciones permitió que la oferta efectivamente pudiese adecuarse y responder a la mayor demanda. Si inicialmente la universidad estuvo reservada para unos pocos privilegiados, el surgimiento de una mayor oferta –mayoritariamente privada- y la diversidad que con ella se introdujo, permitió democratizar el acceso.

En este punto es quizás importante agregar que los avances en acceso y cobertura fueron paralelos a buenos indicadores de concreción de los estudios. El crecimiento en la tasa de

titulación de la educación superior indica que mientras el año 1999 se titulaban anualmente 35 mil estudiantes, en 2016 lo hicieron más de 195 mil. En esa línea, la OCDE (2017) reporta una tasa de graduación de 58% para Chile, por sobre el 49% promedio de dichos países.

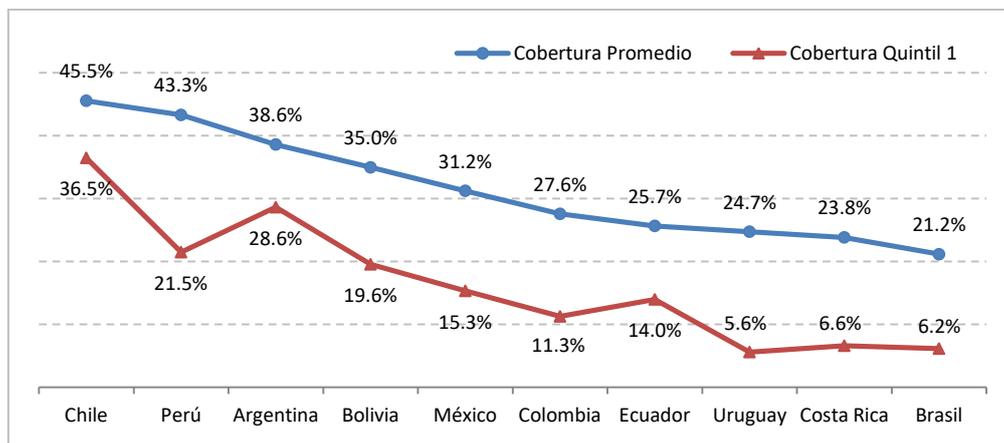
Así también, el aumento de la cobertura de la educación superior en nuestro país fue de la mano de una mejora paulatina en la calidad. Si el año 2005 (primer año en que se realizó esta medición) sólo 39% de los estudiantes asistía a una institución acreditada, en 2017 este porcentaje se elevó al 91% de los alumnos. De esta forma, en la actualidad tenemos que de los más de 1,1 millones de estudiantes en educación superior, menos de 100 mil se encuentran en instituciones no acreditadas<sup>1</sup>.

### LOS LOGROS EN ACCESO Y EQUIDAD DE NUESTRO SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR SON INÉDITOS EN COMPARACIÓN CON PAÍSES DE AMÉRICA LATINA E INCLUSO OCDE

Este aumento en el acceso a la educación superior que logró nuestro país es inédito, al punto que nos ha permitido posicionarnos a la cabeza de la región, superando a nuestros países vecinos, e incluso ubicándonos al nivel del promedio de los países desarrollados de la OCDE, en línea con países como Suecia y Noruega. Además, la probabilidad de asistir a educación superior en Chile es de 82%, lo que nos ubica como el segundo del grupo, sólo por debajo de Nueva Zelanda<sup>2</sup>.

A continuación ponemos sobre la mesa las cifras relevantes que nos comparan con los países de Latinoamérica. Estos muestran que Chile lidera no sólo en la cobertura promedio de educación superior, sino también en la cobertura entre los sectores de la población con menores recursos (Gráfico N° 2).

**CHILE LIDERA LA COBERTURA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA**  
**Gráfico N° 2. Cobertura en educación superior, promedio y 20% inferior (quintil 1).**



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial). Se utiliza el último dato disponible para cada país, los que van entre 2015 y 2017.

Asimismo, la reciente entrega del Ranking Times Higher Education (THE) 2018 es auspicioso para Chile. Éste ubicó a dos instituciones chilenas dentro del top 10 de la región: la Universidad Católica, que al igual que el año pasado se ubicó en el 3º puesto, y la Universidad de Chile, que

<sup>1</sup> Dato correspondiente al año 2017.

<sup>2</sup> OECD (2017), First time entry rates at tertiary level.

descendió desde el 4º del año pasado hasta el 6º en el presente año. Brasil, en tanto, es el país que encabeza el listado, con la Universidad Estatal de Campinas en el 1º lugar y con un total de 6 universidades dentro del top 10.

Al avanzar en el listado, vemos que las universidades chilenas siguen destacando: 9 de ellas se encuentran dentro del top 50 y un total de 21 en el top 100. Ahora bien, para dimensionar qué significan estos números, es necesario considerar el tamaño de cada país. De esta forma, vemos que nuestro país es el que tiene más universidades top en relación a su población: al tomar a las universidades del top 20, Chile cuenta con una universidad por cada 6 millones de habitantes, seguido por Brasil, con una cada 19 millones, y por Colombia, con una cada 24.5 millones. El resto de los países se ubica muy por detrás.

Dichos logros no son separables del modelo de financiamiento por el que optó nuestro país en las últimas décadas, y de hecho, puede ser útil compararnos con otros dos modelos distintos al nuestro y que son similares a lo que aquí se ha propuesto en los años recientes: el caso de Brasil y de Argentina.

#### **a) Argentina:**

El caso argentino es de una mayoría de universidades públicas, las cuales son gratuitas y de baja selectividad a la entrada. El financiamiento de éstas proviene fundamentalmente del Estado, mientras que menos de un 20% de sus ingresos se obtiene de otras fuentes, como la matrícula para los programas de posgrado, los ingresos por trabajos de consultoría e investigación por contrato. Para ingresar al sistema, el principal requisito es haber egresado de la educación secundaria, y sólo en algunos pocos casos (Universidad de Buenos Aires) se exigen exámenes de ingreso o la aprobación de cursos iniciales. La mayoría de las universidades públicas siguen una política de inscripción abierta, lo que significa que los candidatos pueden entrar a cualquier institución pública<sup>3</sup>.

Al revisar los resultados del modelo que ha seguido Argentina, en el Gráfico Nº 2 se constata que tanto en términos promedio, como entre el 20% más pobre de la población, nuestro país lo supera. Asimismo, al revisar lo que ocurre entre los jóvenes de mayores ingresos, la diferencia es casi inexistente: de acuerdo a los datos proporcionados por SEDLAC, la cobertura neta en el quintil 5 (20% más rico) es de 67% en Argentina y de 67% en Chile. Así, si lo planteamos en términos de “desigualdad”, se podría decir que el sistema chileno es mucho más “igualitario” que el argentino: mientras en Argentina la cobertura de educación superior entre los jóvenes pertenecientes al quintil de mayores ingresos (quintil 5) es 1,35 veces (135%) superior a la del 20% más pobre (quintil 1), en nuestro país es sólo un 90% mayor.

Más aún, las estadísticas del Ministerio de Educación de Argentina muestran una bajísima tasa de aprobación de cursos: más de la mitad de los alumnos en instituciones estatales (que reciben al 78% de la matrícula de pregrado) no logra aprobar más de una materia. De igual forma, al revisar el número de egresados, se observa que en Chile se gradúan proporcionalmente al año más alumnos que en Argentina, lo que da cuenta de un mayor nivel de logro. Mientras en Chile, la tasa egresado/alumno nuevo es de 55,5%, en Argentina es de apenas el 24,6%. Así, en nuestro país no sólo existen mayores oportunidades de acceder a la educación terciaria, también hay un mayor éxito en términos de la concreción de los estudios.

---

<sup>3</sup> Fuente: AcciónEducar (julio 2014). “Educación universitaria en argentina: gratuita, no selectiva, inequitativa e ineficiente”.

## b) Brasil:

En Brasil, al igual que en Argentina, el financiamiento de las universidades públicas es mayoritariamente estatal, es decir, gratuito para los alumnos. No obstante, hay una diferencia clave, pues el sistema brasileiro es altamente selectivo en el momento del ingreso, no como el argentino. Ello ha llevado a que sea un sistema altamente regresivo: la cobertura dentro del 20% más pobre es bajísima (Gráfico N° 2), mientras que la cobertura entre el 20% de mayores recursos es comparativamente alta. Siguiendo el análisis realizado para el caso argentino, encontramos que en Brasil la cobertura de educación superior entre los jóvenes pertenecientes al quintil de mayores ingresos (quintil 5) es 8 veces superior (815%) a la del 20% más pobre (quintil 1). En el caso chileno, en tanto, es *sólo* un 90% mayor.

Estos dos casos permiten visualizar que en Chile los jóvenes provenientes de sectores más modestos tienen mayores oportunidades de ingresar a la educación superior que en Argentina y Brasil. Y que la gratuidad, sea con acceso poco o muy selectivo, no necesariamente lleva a una mayor “igualdad”. La experiencia chilena, lo que incluye el financiamiento a través del CAE, nos ha permitido obtener logros de acceso y equidad que no tienen parangón en nuestra región.

### **LA IMPORTANCIA DEL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO DE LA EDUCACION SUPERIOR Y EL ROL CRECIENTE DE LOS SISTEMAS DE CRÉDITO ESTUDIANTIL**

No obstante los logros que venía mostrando nuestro sistema de educación superior, en los últimos años se produjo un debate público que dio origen a un sistema de gratuidad, primero a través de la ley de presupuestos, y en adelante, a través de la aprobación de una ley permanente. Si bien no es la instancia para ahondar en los problemas del diseño de la gratuidad, sí es importante señalar que el camino trazado por nuestro país en los últimos años difiere de la tendencia que han seguido varios países en el mundo, que paradójicamente, han ido abandonando la gratuidad y optando por sistemas de financiamiento compartido entre el Estado y los estudiantes.

Así, vemos que cuatro de los cinco países que encabezan el ranking QS (EEUU, UK, Australia y Canadá, en contraste con Alemania) tienen modelos de financiamiento estudiantil parecidos al chileno, con cierta subvención estatal y una importante participación privada en el pago de los aranceles de las carreras. El aumento en la demanda, el incremento en los costos de la educación y la consecutiva presión por elevar el gasto, han hecho de estos modelos de financiamiento compartido la tendencia hacia la cual están transitando varios países en el mundo y la recomendación de organismos como la OECD y el Banco Mundial<sup>4</sup>. De hecho, la OECD (2016a) señala que un equilibrio entre altos aranceles y un sistema de ayudas estudiantiles en forma de becas y créditos contingentes al ingreso, constituye una buena forma de promover la equidad, mejorando el acceso a la educación superior, haciendo más eficiente el gasto público y reconociendo los beneficios privados que tiene este nivel educativo.

La idea de traspasar parte del costo de la educación superior a los privados responde al hecho de que los estudiantes son los mayores beneficiarios de ella: mejores remuneraciones, mejores condiciones laborales, y en general mayores oportunidades de elegir durante su vida. Dichos beneficios se constatan incluso en la práctica, cuando observamos que las familias y los estudiantes están dispuestos de hecho a desembolsar recursos para financiar su educación, ya

---

<sup>4</sup> Ver por ejemplo Johnstone et al. (1998), Altbach et al. (2009), OECD (2016a y 2016b) y Johnstone (2014).

sea directamente a través de aranceles o indirectamente mediante gastos relacionados y renunciando a trabajar por un sueldo en lugar de estudiar<sup>5</sup>.

Los principales argumentos para aumentar la participación privada en el financiamiento de la educación superior –en oposición a la gratuidad- tienen que ver con razones de eficiencia, equidad y necesidad<sup>6</sup>. Primero, la existencia de un arancel que refleje los costos y los trade-off presentes en la provisión de una carrera, posibilita una asignación eficiente de los recursos. Por el contrario, la aparente gratuidad para los alumnos esconde el verdadero costo y el valor de aquello a lo que renuncian una vez que optan por la educación terciaria.

Segundo, es un hecho que dentro de la matrícula de la educación superior hay una mayor presencia de alumnos provenientes de una mejor situación socioeconómica; no sólo debido a su poder adquisitivo, sino también por el mayor capital cultural familiar que repercute en sus hábitos de estudio y expectativas. De esta forma, al destinar recursos públicos al financiamiento de este nivel educativo, se beneficia mayormente a los sectores más aventajados de la población, usando para ello recursos que alternativamente podrían dirigirse a apoyar los niveles educativos a los que sí asisten los niños y jóvenes más desaventajados, o bien otras necesidades sociales que éstos pueden tener. Por ello, la gratuidad constituye una redistribución contraria al sentido de la equidad.

En tercer lugar, el avance hacia el financiamiento compartido de la educación superior se sostiene en la necesidad de allegar una mayor cantidad de recursos que los que el Estado por sí solo puede proveer. Especialmente cuando hay una demanda por más vacantes, y a su vez, una larga lista de otras necesidades que compiten por financiamiento público en áreas como vivienda, salud, infraestructura, etc.

Es por lo anterior que la gratuidad –es decir, la eliminación de aranceles a cambio de que sean los contribuyentes los que financien la educación superior- no puede ser considerada como una política apropiada, eficiente, equitativa, ni económicamente plausible. Excepto que se esté pensando en un sistema pequeño que sólo pretenda atender a una elite reducida<sup>7</sup>. Evidentemente no es la realidad hoy en día, cuando cada vez más jóvenes (y adultos) tienen la legítima aspiración de recibir una formación superior<sup>8</sup>.

En ese contexto, podemos decir que es la experiencia la que ha ido resolviendo la disyuntiva planteada inicialmente, a favor de que se permita el cobro de aranceles a los estudiantes, de manera de incrementar los recursos en educación y no limitar de antemano el crecimiento del sistema. Esto, sin embargo, no resuelve el debate respecto a qué modelos, a su vez, son los más propicios para que el cobro de aranceles a los alumnos no signifique un impedimento para el acceso de personas con mérito que no disponen de la liquidez suficiente al momento de estudiar. Y la experiencia comparada, en particular de Australia, nos entrega un interesante caso del que podemos sacar lecciones para nuestro país: el modelo de créditos contingentes al ingreso.

El país oceánico reformó su sistema de financiamiento a la educación superior en el año 1989, para pasar precisamente desde un sistema de gratuidad que estaba vigente desde 1973, a un sistema en que las instituciones cobran aranceles a los alumnos y en que el Estado apoya a los

---

<sup>5</sup> Chapman (1997) y Johnstone (2016).

<sup>6</sup> Argumentos de Johnstone (2016).

<sup>7</sup> Barr (1998).

<sup>8</sup> Johnstone (2016).

estudiantes mediante la entrega de un crédito contingente al ingreso. El propósito de los créditos estudiantiles es entregar gratuidad al alumno mientras éste estudia, pero dejando que, una vez graduado y cuando esté en condiciones de afrontarlo, pueda pagar por los beneficios privados obtenidos gracias a su educación superior. Esta reforma se originó debido a la necesidad de extender las vacantes y poder dar cabida a más estudiantes, pues hasta ese momento el sistema había sido incapaz de adaptarse al aumento en la tasa de finalización de la Educación Secundaria producida durante los '80.

Bajo el sistema vigente en Australia, las instituciones cobran aranceles a los estudiantes, los que pueden costearse directamente, o bien mediante un crédito con una tasa de interés real nula<sup>9</sup> (esto es, sólo se ajusta en función de la inflación, y no se incluye el costo fiscal de levantar dichos recursos). El préstamo comienza a ser devuelto una vez que el alumno egresa y alcanza un sueldo base, y se hace no en cuotas fijas, sino como porcentaje de la remuneración: en un tramo inicial puede ser 0% (bajo el sueldo base exigido), y conforme aumenta el ingreso, la cuota puede ir desde un 4% hasta un 8% del ingreso del deudor<sup>10</sup>. Además, para evitar que quienes tienen sueldos modestos paguen durante toda su vida, existe un plazo máximo de 25 años para la devolución de la deuda, al cabo del cual ésta se perdona y es asumida por el Fisco. La administración del sistema está en manos de la oficina australiana de impuestos (*Australian Taxation Office*), que se encarga incluso de la cobranza en el caso de acreedores que terminen trabajando en el extranjero.

Evaluaciones posteriores dan cuenta de que el término de la gratuidad de la Educación Superior en Australia y la introducción de aranceles junto con este sistema de préstamos contingentes al ingreso, no condujeron –como los defensores de la gratuidad habrían argumentado– a una caída en la demanda por educación terciaria. Al contrario. Los datos muestran que desde la implementación del nuevo sistema, la matrícula en Educación Superior se ha triplicado, en parte gracias a una mayor disponibilidad de recursos, los que el Estado por sí mismo no habría podido proveer. Pero además porque la introducción del sistema de créditos no tuvo un efecto disuasivo para los alumnos<sup>11</sup>. Asimismo, el nuevo sistema tampoco tuvo un impacto negativo en cuanto a la equidad en el acceso a educación superior, ni significó un deterioro en las tasas de retorno a la educación terciaria<sup>12</sup>.

La experiencia de Australia es parecida a la del Reino Unido, donde hace dos décadas también se dejó atrás la gratuidad para avanzar hacia el cobro de aranceles, que hoy se ubican entre los más altos del mundo, y para lo cual se diseñó además un sistema de apoyo a través de créditos contingentes al ingreso y el financiamiento de gastos de mantención (*living expenses*). De acuerdo a los hallazgos de Murphy et al. (2018), lo anterior tuvo como efecto un aumento de los recursos por alumno, un aumento de la cobertura y una disminución de la brecha de acceso entre alumnos más y menos desaventajados, lo que se traduce en el cumplimiento de metas de mayor calidad, mayor cantidad y mayor equidad.

Desde el nacimiento del programa de crédito contingente al ingreso en Australia, esta idea ha ido ganado fuerza en el mundo y hoy en día existen también de alguna u otra forma en países

---

<sup>9</sup> Hay quienes critican que la tasa se fije en 0%, por ejemplo el economista inglés Nicholas Barr, pues con esta medida sólo se termina beneficiando a deudores de ingresos medios y altos, y no a los de bajos ingresos, que ya están asegurados con la contingencia de las cuotas a su ingreso y con el plazo máximo para la devolución de la deuda al cabo del cual ésta se condona. <http://www.independent.co.uk/news/education/higher/nicholas-barr-interest-subsidies-on-student-loans-are-the-root-of-all-evil-1926574.html>

<sup>10</sup> Centro de Estadísticas Australianas.

<sup>11</sup> Chapman (2006).

<sup>12</sup> Marks (2009).

como Nueva Zelanda (1991), Sudáfrica (1991), Inglaterra y Gales (1998), Corea del Sur (2009), Hungría (2001) y Holanda (modificado desde 2016). En términos generales, la idea de un crédito contingente al ingreso ha sido exitosa, aunque no hay consenso respecto a los parámetros específicos (tasa de interés, ingreso mínimo para comenzar con la devolución, tamaño de la cuota y plazo máximo de pago), que posiblemente deben adecuarse a la realidad de cada país<sup>13</sup>.

## **PALABRAS FINALES RESPECTO AL CAE**

En Chile, el Crédito con Aval del Estado (CAE) implementado desde el año 2006, consistió –tal como su nombre lo dice- en una intervención del Estado a través de garantizar el pago de la deuda en caso que el acreedor no pueda hacerlo, de manera que los bancos estuviesen dispuestos a hacer préstamos que de otra forma –sin un colateral y ante la incertidumbre de los resultados de la educación superior- no otorgarían, o bien lo harían a tasas de interés muy altas.

Luego de los primeros años de cobranza del CAE, se visualizó la carga efectiva que éste constituía. Ello explica que ante las presiones de movimiento estudiantil, el año 2012 fue modificado, para hacerlo menos gravoso: se fijó su tasa de interés en 2% real (la diferencia con la tasa efectiva del banco la financia cada año el Estado) y adquirió además una contingencia al ingreso, en tanto se estableció un límite máximo de 10% para su pago como porcentaje de la remuneración en caso que el deudor así lo solicite.

De esta forma, el caso del CAE constituye una situación intermedia entre lo que la literatura define como Créditos Garantizados por el Estado y como Créditos Contingentes al Ingreso. Si bien en su origen correspondió a lo primero, luego de los cambios de 2012 adquirió características del segundo. Ello permitió hacerse cargo precisamente del principal defecto que se le reconoce a los créditos garantizados, cual es ser demasiado costosos para los alumnos con bajas remuneraciones<sup>14</sup>. De esta forma, en lo grueso, podemos decir que el CAE es un sistema que en su momento respondió a las posibilidades del país, y que con los cambios introducidos en 2012 se asimiló bastante a los créditos contingentes al ingreso que han ido adoptando exitosamente varios países en el mundo. En adelante, el desafío que persiste para nuestro país en ese sentido es reconocer que los retornos de las diversas carreras e instituciones del país son sumamente heterogéneos<sup>15</sup>, lo que por un lado requiere de aterrizar las expectativas de los postulantes (información), y por otro, de incorporar ese hecho de forma más clara tanto a la hora de la asignación del crédito, como en el momento de la cobranza.

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, los sistemas de créditos contingentes al ingreso en Inglaterra y en Australia, sin bien en términos generales responden a un diseño semejante, tienen diferencias en estos aspectos, lo que a su vez repercute en el porcentaje de beneficiarios, el costo fiscal y tasas de devolución, entre otros.

<sup>14</sup> Chapman (2016).

<sup>15</sup> Reyes et al. (2013).

## REFERENCIAS

- Altbach, P.G., L.Reisberg y L.E.Rumbley. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. [A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education].
- Barr, N. (1998). *Higher education in Australia and Britain: what lessons?* Australian Economic Review, 31 (2). pp. 179-188.
- Chapman, B. (1997). *Conceptual issues and the Australian experience with income-contingent charges for higher education*. The Economic Journal, 107, 442: 738–51.
- Chapman, B. (2006). *Income contingent loans as public policy*. Occasional Paper 2/2006, Academy of Social Sciences in Australia.
- Chapman, B. (2016). Income contingent loans in higher education financing. IZA World of Labor 2016: 227.
- Johnstone, D.B., A.Arora y W.Experton (1998). *The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms*. Washington, DC: World Bank.
- Johnstone, D.B. (2004). *The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives*. Economics of Education Review 23:4, pp 403-410.
- Johnstone, D.B. (2006). *Cost-sharing and the cost-effectiveness of grants and loan subsidies to higher education*. En Teixeira, P., B.Johnstone, M.J.Rosa y H.Vossensteyn (Eds.), Cost-sharing and accessibility in western higher education: a fairer deal? (pp. 51-78). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Johnstone, D.B. (2014). *Financing higher education: worldwide perspectives and policy options*. The International Comparative Higher Education and Finance Project.
- Marks, G. (2009). *The social effects of the Australian higher education contribution scheme (HECS)*. Higher Education, 57(1), 71-84.
- Montenegro, C.E. y H.A.Patrinós (2014). *Comparable Estimates of Returns to Schooling around the World*. Policy Research Working Paper 7020, World Bank.
- Murphy, R.; J.Scott-Clayton Y G.Wyness (2018). *The End of Free College in England: Implications for Quality, Enrolments, and Equity*. NBER Working Paper No. 23888, Sept 2017, Revised Feb 2018.
- OECD (2016a). *How much do tertiary students pay and what public support do they receive?* Education Indicators in Focus N° 41.
- OECD (2016b). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- Reyes,L.; J.Rodríguez y S. Urzúa (2013). *Heterogeneous Economic Returns to Postsecondary Degrees: Evidence from Chile*. NBER Working Paper No. 18817, February 2013