PEL
Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana
Octubre 2025, Vol. 62, N° 3, pp. 1-12
DOI: 10.7764/PEL.62.3.2025.5
© 2025 PEL, CC BY-NC, ISSN 0719-0409
www.pensamientoeducativo.uc.cl

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

# ¿Son los créditos estudiantiles una política eficiente? Expectativas y limitaciones del caso chileno

*Are Student Loans an Efficient Policy? Expectations and Limitations of the Chilean Case*

**Héctor Ríos-Jara[1], José Miguel Sanhueza De la Cruz[2], Mauricio Esteban Rifo Melo[3]**
[1]Universidad Central de Chile, Chile
[2]Universidad Diego Portales, Chile
[3]Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile

## RESUMEN

Los créditos estudiantiles se consideran una herramienta clave en el financiamiento de la educación superior actual, ya que permiten la expansión del sector sin un aumento sustantivo del gasto público. Sin embargo, su efectividad ha sido objeto de debate tanto a nivel internacional como nacional. Desde 1981, Chile ha implementado cinco créditos estudiantiles, lo cual lo hace un caso relevante para analizar la eficiencia de los créditos como política pública de financiamiento a la educación superior. Este artículo analiza las expectativas y limitaciones de la eficiencia del Fondo Solidario de Crédito Universitario, los créditos CORFO y el Crédito con Aval del Estado. La *eficiencia* se define como la capacidad de los créditos para cumplir sus objetivos de política pública en materias de cobertura, inversión en capital humano y diversificación del mercado laboral. La investigación explora el impacto que la inversión en el gasto público tiene en: a) variaciones en la matrícula de la educación superior, b) impacto de los egresados en el premio salarial, c) participación de egresados en la estructura ocupacional y d) indicadores de productividad del país. Los resultados sugieren que, aunque los créditos estudiantiles han contribuido a la masificación de la matrícula, no se observan variaciones sustantivas en la complejidad del mercado laboral. El estudio finaliza discutiendo los factores y consecuencias de la existencia de objetivos incumplidos para la sustentabilidad y continuidad del sistema de créditos en Chile.

**Palabras clave:**
*créditos estudiantiles, políticas de financiamiento, educación superior, mercado laboral, cobertura*

**Keywords:**
*student loans, financing policies, higher education, labor market, coverage*

**Fecha recepción**
*1 marzo 2025*
**Fecha aceptación**
*15 agosto 2025*

## ABSTRACT

Student loans are considered a key tool in financing higher education today, as they enable the sector's expansion without a substantial increase in public spending. However, their effectiveness has been the subject of debate both internationally and nationally. Since 1981, Chile has implemented five student loan programs, making it a relevant case for analyzing the efficiency of loans as a public policy for higher education funding. The article analyzes the expectations and limitations of the efficiency of the Solidarity Fund for University Credit, CORFO loans and the State-Guaranteed Loan. *Efficiency* is defined as the capacity of loans to fulfill their public policy objectives regarding coverage, investment in human capital and diversification of the labor market. The research analyzes the impact of investment in public spending on four trends: a) variations in higher education enrollment, b) impact of graduates on the salary premium, c) the participation of graduates in the occupational structure, and d) country's productivity indicators. The results show that, although student loans have contributed to the massification of access, no substantial changes are observed in the complexity of the labor market. The study concludes by discussing the factors and consequences that the existence of unfulfilled objectives might have on the sustainability of the loan system in Chile.

AUTOR DE CORRESPONDENCIA: Héctor Ríos-Jara / hector.rios@ucentral.cl
Universidad Central de Chile, Chile

## INTRODUCCIÓN

Los créditos estudiantiles han tomado un rol dominante en la expansión reciente de la educación superior a nivel global. Como pieza relevante de la agenda de costos compartidos (cost-sharing agenda), los créditos buscan facilitar el crecimiento de la educación superior sin incurrir en una presión fiscal excesiva. La teoría señala que los créditos son instrumentos financieros eficientes, ya que permiten reemplazar el gasto público por gasto privado y aumentar con ello el caudal de recursos disponibles para la educación superior (Johnstone, 2020). El debate actual, sin embargo, ha cuestionado la eficiencia y rol que juegan los créditos estudiantiles y su sustentabilidad como método alternativo a los sistemas públicos de financiamiento (Callender & de Gayardon, 2021; Marginson, 2018).

Chile fue uno de los países pioneros en la introducción de sistemas de créditos estudiantiles. Como parte de la reforma a la educación superior de 1981, se implementó el Crédito Fiscal, que constituyó el primer sistema de crédito público de envergadura nacional (Rifo, 2017). Desde entonces, Chile ha desarrollado cinco instrumentos crediticios distintos, con sucesivas innovaciones. La política de créditos estudiantiles ha sido polémica y contenciosa, y ha gatillado alta conflictividad social y un amplio debate respecto a su pertinencia y eficacia (Ríos-Jara, 2025).

El presente artículo analiza los créditos estudiantiles en Chile desde el punto de vista de su capacidad para alcanzar sus objetivos de política pública. Para ello, define *eficiencia* como la capacidad de los créditos para alcanzar los fines para los cuales fueron estructurados (Ziderman, 2004). Mediante un diseño exploratorio, el artículo examina si el aumento del gasto público en créditos muestra vinculación con cambios en las tendencias históricas de ampliación de cobertura, rentabilidad personal de graduados y complejización del mercado laboral nacional. Para ello, presenta la siguiente estructura: la sección de *Antecedentes conceptuales* describe qué son los créditos estudiantiles, sus fundamentos y debates actuales; luego, se detalla la historia de los créditos en Chile, sus principales objetivos de política pública y las características de los principales créditos actualmente vigentes —Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), Créditos CORFO y Crédito con Aval del Estado (CAE)—; la *Metodología* describe los indicadores y consideraciones para el análisis; y, finalmente, la sección *Resultados* se ocupa de los análisis de la tendencia histórica asociada a los créditos.

Los datos revisados sugieren que la inversión pública en créditos estudiantiles ha tenido efectos positivos en el aumento de la cobertura. Sin embargo, no se observan tendencias favorables respecto al incremento en el premio salarial, la diversificación de la estructura ocupacional y la productividad del mercado laboral. El artículo cierra explorando cómo estas tendencias representan objetivos incumplidos de la política de créditos que cuestionan su eficiencia y efectividad como principal política de financiamiento de la educación superior. Asimismo, advierte otros aspectos necesarios de considerar en un proceso de reforma.

## ANTECEDENTES CONCEPTUALES

### Agenda de costos compartidos y créditos estudiantiles

Los créditos estudiantiles fueron propuestos por Milton Friedman (1955) como alternativa al financiamiento público directo. Dado que la educación superior tiene altos retornos privados, los créditos permitirían a quienes carecieran de recursos acceder a estudios, con el compromiso de pagar con ingresos futuros. Friedman veía la educación como una inversión individual altamente rentable, aunque con costos y riesgos elevados por la falta de colateral. Un sistema estatal de créditos mitigaría estos factores y facilitaría que los estudiantes financiaran su educación sin necesidad de intervención directa del Estado.

Desde la teoría del capital humano, Gary Becker (1964) argumentó que los créditos permitirían a personas talentosas y con escasos recursos invertir en su educación y autofinanciar su desarrollo profesional. Becker coincidía con Friedman en que la educación superior era una inversión rentable para los deudores, pero además subrayaba su alta rentabilidad social. En su visión, el acceso ampliado a la educación fomentaría una fuerza laboral más capacitada y productiva que, a su vez, impulsaría el crecimiento económico y mejoraría la productividad agregada del país. Por estos motivos, Becker y Friedman consideraban que los gobiernos debían fomentar sistemas de créditos masivos que incentivaran la inversión privada en educación, masificaran el acceso a la educación superior y contribuyeran al desarrollo económico de los países.

Otro argumento central a favor de la introducción de créditos estudiantiles ha sido su mayor eficiencia respecto a los instrumentos públicos de financiamiento. En un reconocido manual de 1983, el Banco Mundial destacaba que los créditos conducen “a un uso más eficiente de los recursos, ya que un subsidio masivo, como el que existe en muchos países en desarrollo, puede llevar a que los individuos inviertan demasiado en la educación superior” (Woodhall, 1983, p.78).

La introducción de los créditos también ha sido fundamentada desde una perspectiva de justicia, particularmente en comparación con las políticas de gratuidad universal. Según la literatura, los créditos permiten que los costos sean soportados por quienes se benefician directamente de la educación superior y no por contribuyentes que no acceden a ella (Barr & Crawford, 2005). Asimismo, se ha esgrimido que los créditos también entregan más libertad de decisión a los estudiantes que, desde su propio análisis costo-beneficio, adquieren soberanía y responsabilidad en la decisión de qué, dónde y cuánto estudiar (Barr & Crawford, 2005).

Bajo estas premisas, desde los años ochenta diversos gobiernos introdujeron sistemas de créditos como parte de sus reformas a la educación superior (Szadkowski, 2023). Los créditos permitieron traspasar la responsabilidad de costos, provisión e intercambio de servicios de formación superior a actores privados, siguiendo un modelo de producción e intercambio de mercado (Johnstone, 2020).

Los arreglos institucionales específicos adoptados en cada país son muy diversos y existe gran variedad de créditos. La literatura destaca dos distinciones relevantes. Primero, dependiendo del rol que juega el Estado en los créditos, es posible diferenciar entre créditos directos e indirectos: los directos describen casos en los que el Estado provee el financiamiento y la administración; los créditos indirectos, o subsidiados, describen préstamos otorgados por acreedores privados, pero en los cuales el Estado es quien subsidia el riesgo de inversión (Garritzmann, 2016).

También los créditos se diferencian según el meca-

nismo de recaudación del préstamo. La literatura distingue entre instrumentos *estilo hipotecario* (CEH) y créditos contingentes al ingreso (CCI) (Chapman et al., 2014): en los primeros, las personas pagan su deuda mediante una cuota fija durante el tiempo necesario para cubrir el total del capital más los intereses; en los segundos, el pago de la deuda varía en función de los ingresos de las personas y otros mecanismos de reducción del riesgo tales como tramos exentos de pago o cuotas máximas, entre otros.

**Efectividad y eficiencia de los sistemas de créditos**

Si bien el avance de las políticas de créditos y aranceles se ha justificado bajo consideraciones de eficiencia y justicia, no hay teorías consensuadas de cómo evaluar la efectividad y eficiencia de los sistemas de créditos. Como la literatura señala, no existe un modelo único para evaluar y definir la *eficiencia* de los créditos; sin embargo, sí es posible identificar elementos claves para examinarla. Ziderman (2004) explica que para evaluar la eficiencia de un crédito es fundamental considerar sus objetivos y la relación que hay entre su diseño y sus impactos esperados e inesperados en el entorno.

Al respecto, Dente y Piraino (2011) proponen que la evaluación de la eficiencia de los créditos debe considerar objetivos de equidad, diversificación del financiamiento, impactos en el mercado laboral y autonomía estudiantil. Los objetivos de equidad enfatizan la capacidad de los créditos para mejorar el acceso a la educación superior y aumentar la matrícula en el sistema, mientras que los propósitos de financiamiento se enfocan en la potencialidad de favorecer dicha expansión sin ampliar el costo fiscal. Esto implica que un sistema de créditos se puede considerar eficiente si logra aumentar la contribución de las familias respecto a la inversión pública y si la inversión pública se recupera.

En cuanto a los impactos en el mercado laboral, y siguiendo la teoría del capital humano, Dente y Piraino (2011) evalúan la eficiencia de los créditos según su capacidad de facilitar la inversión de las personas en su educación y según la capacidad que dicha inversión tiene en la diversificación del mercado laboral y en la productividad agregada de la economía. Por último, la eficiencia de los créditos para los autores también puede ser valorada según su capacidad para favorecer la autonomía económica de los estudiantes respecto a sus familias.

Las investigaciones recientes señalan que, si bien algunos objetivos de los créditos estudiantiles se han cumplido (Chapman et al., 2014), la masificación de los créditos ha generado problemas sociales inesperados. Por un parte, han llevado a inequidades generacionales y socioeconómicas (Goldrick-Rab & Steinbaum, 2020), y han aumentado el costo individual y agregado de la educación superior por los incentivos al incremento de los aranceles y la acumulación de intereses (de Gayardon et al., 2019; Houle & Addo, 2018). Por otra parte, las deudas estudiantiles también han dificultado el acceso a otros créditos y, por ende, han erosionado la capacidad de producción de riqueza y el ascenso social que la masificación de educación superior prometía (Houle & Addo, 2018; Montgomerie, 2019).

Parte del debate también se ha concentrado en los problemas de eficiencia que los sistemas de créditos estudiantiles presentan una vez implementados. Uno de ellos es que las tasas de recuperación de los créditos han sido, en muchos casos, inferiores a las esperadas. Esto implica que una parte importante del retorno de la inversión pública sea mucho menor al proyectado y que exista un creciente porcentaje de deudores en morosidad y con dificultades para efectuar sus pagos (González-López & Montero-Lobos, 2018). Shen & Ziderman (2009), tras explorar el radio de retorno de 26 sistemas de créditos, concluyen que 21 de ellos presentan tasas de retorno menores al 60%.

Otro desafío a la eficiencia de los créditos son los costos asociados a los mecanismos de mitigación y distribución de riesgos de deudores y acreedores. La incorporación de subsidios a los créditos representa un gasto sin retorno que aumenta sus costos de operación: cuanto más generoso sea un crédito para acreedores y deudores, menos retornos tendrá. En el mismo estudio, Shen & Ziderman (2009) señalan que la mayoría de los créditos presentan subsidios ocultos que abarcan desde el 20% hasta casi el 88% de los valores de los créditos.

En el contexto latinoamericano, la implementación de los créditos no ha sido generalizada: solo Chile, Colombia y Brasil han mantenido políticas de créditos estudiantiles de largo plazo. No obstante, han experimentado alta oposición social y críticas al costo y falta de apoyo estatal. Esto, considerando un contexto caracterizado por la elevada informalidad del mercado laboral y procesos de masificación con alta provisión privada e inestabilidad política que generan una percepción negativa de retornos económicos y empleabilidad, además de alta politización de las políticas de educación superior (Garzón-Correa et al, 2022; Salmi, 2014).

En Chile, aunque el debate sobre los créditos estudiantiles ha sido intenso, hay pocos análisis sistemáticos sobre sus impactos; sin embargo, un eje central de la investigación ha sido la rentabilidad individual de estos créditos. Al respecto, la evidencia indica que, si bien la educación superior sigue siendo rentable, factores como el nivel educativo de los padres, el tipo de institución, el género, la carrera y el tipo de financiamiento influyen en la distribución del retorno salarial. Los estudios también sostienen que los créditos ampliaron el acceso, pero no han garantizado graduación ni mejores perspectivas laborales (Bucarey et al., 2020). La evidencia cualitativa también destaca cómo el sobreendeudamiento y masificación de egresados han frustrado las expectativas de movilidad social y estabilidad financiera (González-López, 2020; Peréz-Roa, 2014).

Una limitante importante de estos estudios es que sus resultados están desvinculados de los indicadores de inversión pública en créditos y de los objetivos esperados por la política pública. La presente investigación contribuye a cerrar estas brechas, examinando si la inversión pública de largo plazo en créditos estudiantiles se vincula con los impactos esperados en cobertura del sector y complejidad del mercado laboral que fundamentaron su introducción en Chile.

**El sistema de créditos estudiantiles en Chile**

Desde la reforma a la educación superior en 1981, Chile ha desarrollado un complejo sistema de créditos como resultado de la introducción y modificaciones constantes de los cinco créditos estudiantiles que ha tenido la educación terciaria. Este sistema parte con la introducción del Crédito Fiscal en 1981, seguido por la creación del Crédito Fiscal Universitario en 1987, la generación del Fondo Solidario de Crédito Universitario en 1994, la implementación del crédito CORFO en 1997 y, finalmente, el Crédito con Aval del Estado en 2006 (Ríos-Jara, 2025). La introducción de los siste-

mas de créditos estudiantiles en Chile se enmarca en la continuidad de la agenda de costos compartidos y la modernizadora de mercado desde la dictadura hasta la década del 2010, y se basa en la expansión y complejización de la educación superior en la centralidad del mercado como principal mecanismo de coordinación y expansión (Brunner, 1997; Salazar & Rifo, 2020).

Esta agenda también adoptó una concepción *subsidiaria* del Estado, según la cual, la acción estatal tiene un sentido afirmativo de asistir y proteger a las entidades sociales menores; pero también está limitada por un sentido negativo, que lo mandata a abstenerse de intervenir directamente en aquellas actividades en las que existan cuerpos intermedios con capacidad de hacerlo (Sepúlveda, 2023). Inspirada por ambos principios, la política de créditos estudiantiles fue, hasta la introducción de la gratuidad en 2016, la principal política pública de financiamiento a la educación superior en Chile (ver figura 2). A continuación, se abordan de manera sucinta los principales objetivos y mecanismos de funcionamiento de los créditos estudiantiles.

El primer mecanismo de financiamiento fue el Crédito Fiscal (1981), diseñado para cubrir parcialmente los aranceles de los estudiantes de universidades tradicionales mediante un préstamo a largo plazo con tasas de interés reducidas. Sin embargo, su sostenibilidad fiscal se vio afectada por bajos índices de recuperación; lo que llevó a su transformación en 1987 en fondos de Crédito Universitario administrados directamente por cada universidad, con aportes estatales fijos (Brunner, 2015).

A pesar de estas reformas, la morosidad seguía siendo elevada, lo que impulsó la creación del Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) en 1994. Este crédito fue diseñado con un enfoque descentralizado, donde cada institución administra su propio fondo, pero bajo un marco normativo común. Tanto el Crédito Fiscal como el posterior Crédito Universitario y el definitivo FSCU fueron concebidos únicamente para estudiantes de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH). El mensaje presidencial de la ley señala que los objetivos del FSCU fueron que:

> el acceso y la permanencia en la educación superior no sean limitados por la condición socioeconómica del estudiante. El financiamiento público debe, pues, propender a la equidad y, además, ser eficaz socialmente. Se trata de incorporar a los estudiantes más capaces para mejorar la formación de capital humano (Aylwin, 16 de marzo de 1993).

Los créditos FSCU consideran una tasa de interés del 2% anual devengado desde su fecha de suscripción. No obstante, contemplan la posibilidad de optar a un pago contingente al 5% de los ingresos del año anterior, durante 12 años contados desde que la deuda se hace exigible, prorrogables a otros 15, según el saldo remanente, y luego de los cuales la diferencia que eventualmente quede pendiente es condonada. Para optar a este pago contingente las personas deben acreditar sus ingresos cada año; de no hacerlo, entran a un régimen de pago de cuota fija por un número de años dependiente del saldo total de deuda.

Una segunda ola de créditos estudiantiles se desarrolló desde 1996, con la introducción de créditos indirectos, financiados por acreedores privados con subsidios públicos. Esta ola de reformas tuvo como objetivo integrar acreedores privados en el sistema, con el fin de ampliar la cobertura de créditos a poblaciones con mayores ingresos o que estudiaban en instituciones privadas creadas después de 1981.

El primer crédito indirecto con acreedores privados fue el CORFO. Ante la creciente demanda de financiamiento para instituciones privadas, la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) introdujo distintas líneas de crédito para estudios de pregrado y postgrado entre 1996 y 2011. La más relevante fue la línea B.42, mediante la cual CORFO subsidiaba parcialmente en torno a un interés del 3%, para que luego los bancos prestaran a una tasa superior al estudiante, con un límite de un 5% adicional (Pérez-Roa, 2014).

A partir de 2013, y tras la aprobación de la Ley N° 20.634 —que estableció beneficios para la población deudora del CAE—, CORFO validó también la creación de un subsidio adicional para rebajar la tasa de interés al 2% a las personas deudoras de estos créditos, siempre que pertenecieran hasta el noveno decil de ingreso autónomo per cápita familiar. Luego, en 2015, dispuso una iniciativa de reprogramación, que incorporó también beneficios de suspensión de pago por cesantía y contingencia al 10% del ingreso análogos a los de la Ley N° 20.634.

La creación del CAE en 2006 abarcó tres objetivos de la política de educación superior. En primer lugar, la búsqueda de un instrumento que permitiera ampliar significativamente la cobertura de la educación superior a través de la oferta privada. Segundo, una mirada crítica al FSCU —por sus bajas tasas de recuperación— y a los Créditos CORFO —por sus onerosas condiciones para los estudiantes de instituciones por fuera del CRUCH—. Tercero, las limitantes de sostener una expansión masiva solo con recursos fiscales, por lo cual se requería un mecanismo que aumentara la inversión privada y cuyos costos de implementación provinieron del sector privado (Cámara de Diputados de Chile, 2018; Sanhueza & Carvallo, 2018).

Con estos objetivos, la participación de los bancos en el CAE se diseñó mediante dos vías: como fuente de financiamiento de los créditos y como administradores de aquella proporción que financiase directamente el fisco. Para ello, el diseño del CAE se basaba en un mecanismo de licitación, a cargo de la Comisión Administradora del Crédito (Comisión Ingresa), en el cual los bancos debían competir de acuerdo con los siguientes dos parámetros: qué proporción de la nómina de créditos ofrecen vender y ceder al fisco (recompra) y qué porcentaje adicional solicitan por la recompra de dichos créditos por parte del fisco, como un sobreprecio por sobre el valor par de estos (recarga).

A diferencia de los Créditos CORFO, que exigían suscribir a familiares directos de la persona como avales del préstamo, el diseño del CAE contempla que quienes garantizan el riesgo de los créditos son el Estado y las instituciones de educación superior. Este fue otro de los mecanismos fundamentales para atraer a los bancos a esta política. De este modo, una vez que una persona deudora incurre en situación de morosidad prolongada y el banco ha agotado previamente todas las instancias de cobro extrajudiciales y judiciales, puede cobrarle una garantía por el 90% del valor total del crédito ya sea al fisco y/o a la institución (según la situación académica de la persona al momento de iniciar su cuadro de pago).

Inicialmente, el crédito se otorgaba con una tasa de interés anual de hasta un 6%. Luego de las movilizaciones estudiantiles de 2011, se presentó y aprobó la Ley

N° 20.634, que introdujo un subsidio adicional para rebajar la tasa de interés final al estudiante del 6% al 2%; además de incorporar otros beneficios, como la posibilidad de optar a un pago máximo del 10% de los ingresos y la suspensión temporal de pagos por cesantía o estudios en el extranjero.

## METODOLOGÍA

El presente estudio se basa en un análisis cuantitativo y descriptivo, en tanto apunta a "describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan" (Hernández et al., 2010, p. 80). Presenta también un carácter exploratorio, en tanto aborda "un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes" (Hernández et al., 2010, p. 79), buscando contribuir a sentar bases empíricas e hipótesis plausibles para investigaciones futuras.

El análisis examina las expectativas y limitaciones de los créditos estudiantiles con base en la inversión pública desplegada en ellos y su relación con tres objetivos de política pública: ampliación del acceso a la educación superior, aumento de los retornos individuales, y mayores retornos públicos (observados desde la diversificación del mercado laboral y la productividad económica del país). Aunque el carácter del estudio es descriptivo-exploratorio y no pretende establecer conexiones causales, se busca sistematizar información que permita identificar tendencias de largo plazo en cuanto a la expansión del sistema de créditos y sus implicancias esperables desde la teoría del capital humano respecto a la evolución de la matrícula, los salarios y los retornos sociales.

En primer lugar, en esta investigación se analizan las cifras disponibles relacionadas con el costo fiscal asociado a la operación de los créditos CAE, CORFO y FSCU. Las cifras se expresan en millones de pesos chilenos de diciembre de 2023, reajustados según el IPC de diciembre de cada año. Para ilustrar los montos en dólares, se considera el tipo de cambio observado a 31 de diciembre de 2023 (884,59). Asimismo, para efectuar comparaciones con el PIB del país, se consideran los datos del Banco Central (2024) en pesos corrientes de cada año, llevados a valores de diciembre de 2023.

La tabla 1 resume las asignaciones consideradas para contabilizar los desembolsos e ingresos fiscales asociados a los créditos, tomando como fuentes las Leyes de Presupuesto 1990-2023 y sus respectivos informes de ejecución (Dirección de Presupuestos [DIPRES], 2024). En el caso de las recuperaciones asociadas al CAE, se consideran los montos calculados por el Consejo Fiscal Autónomo (CFA, 2024), debido a que precisamente uno de los hallazgos de su reciente informe es la existencia de problemas históricos en el registro contable de los ingresos fiscales por pagos de créditos. Estos fueron informados tanto en las cuentas del Ministerio de Educación como en los "otros ingresos corrientes" del Tesoro Público.

**Tabla 1**

*Asignaciones asociadas a desembolsos e ingresos de créditos estudiantiles*

| Crédito | Nombre de la asignación | Partida | Programa (1) | Definición / conceptos incluidos |
|---|---|---|---|---|
| CAE | Compra de títulos y valores | Educación (09) | Educación superior (09.90.03) | Recompra de créditos y pago de recargas a los bancos |
| | Servicios de la deuda interna | | | Amortización e intereses asociados al pago de garantías en favor de los bancos y aplicación de beneficio de suspensión de pagos por cesantía o estudios en el extranjero |
| | Aplicación de la Ley N° 20.634 | | | Subsidios asociados a la reducción de la tasa de interés al 2% y al beneficio de pago contingente al 10% de los ingresos |
| | Comisión Ley N° 20.027 | | Subsecretaría de Educación Superior (09.90.01) | Aporte fiscal para la operación de la Comisión Administradora del Crédito (Comisión Ingresa) |
| | Ingresos por créditos de educación superior (2) | | Educación superior (09.90.03) | Recuperaciones por pagos de créditos CAE cuyo acreedor es el fisco |
| | | Tesoro Público (50) | Ingresos generales de la Nación (50.01.01) | |
| CORFO | Estudios de pre y posgrado | Economía (07) | Corporación de Fomento de la Producción (07.06.01) | Subsidios a intermediarios financieros para el otorgamiento de créditos de pre y posgrado |
| | Compensación interés créditos | | | Subsidios asociados a la reducción de la tasa de interés al 2% y al beneficio de pago contingente al 10% de los ingresos |
| FSCU | Aplicación de la Letra a) Art. 71 bis Ley N° 18.591 | Educación (09) | Fortalecimiento de la educación superior pública (09.90.02) | Aporte fiscal para créditos de Universidades Estatales |
| | | | Educación superior (09.90.03) | Aporte fiscal para créditos de universidades no estatales CRUCH |

*Nota*. Elaboración propia con base en *Informe de Leyes de Presupuesto 1990-2023*, por Dirección de Presupuestos [DIPRES], 2024; y recuperaciones del CAE, según Consejo Fiscal Autónomo (CFA, 2024). (1) Corresponde al programa en el cual se ubican estas asignaciones en la estructura actual del presupuesto público. Esta puede haber cambiado a lo largo del periodo. (2) Se utiliza el dato informado por el CFA (2024), considerando el valor de la Unidad de Fomento al 31 de diciembre de 2023 ($36 789,36).

Los créditos CORFO y FSCU no tienen recuperaciones fiscales asociadas, debido a que en ambos casos el acreedor no es el fisco. En el primer caso, los acreedores son los intermediarios financieros a los cuales CORFO subsidió para otorgar créditos. Por su parte, los FSCU son administrados por cada institución, que recauda las recuperaciones; y el aporte fiscal consiste en otorgar cobertura a aquellas que no poseen suficientes recuperaciones para financiar el total de créditos estudiantiles solicitados para un año determinado.

El estudio también analiza la cobertura bruta de educación superior calculada para cada año de acuerdo con el total de personas matriculadas en la educación superior entre 1992 y 2023, según los datos de SIES (Servicio de Información sobre Educación Superior, 2024), y con la población entre 18 y 24 años, según las *Estimaciones y proyecciones país 1992-2050* del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2017). Se aborda en este punto también la participación de los diferentes instrumentos de financiamiento estudiantil en la matrícula de pregrado reportada en SIES (2024).

Posteriormente, la investigación examina los impactos en el mercado laboral de la inversión pública en créditos estudiantiles. Para ello, se analiza el retorno económico de la educación superior en Chile contrastando los ingresos promedio de la ocupación principal de personas con educación superior completa e incompleta con los de quienes solo finalizaron la educación media, con base en las Encuestas CASEN 1990-2022 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2024).

La teoría del capital humano sugiere que el acceso a la educación superior mejora la empleabilidad y los salarios, por lo cual es esperable que el aumento de profesionales incremente, en general, los salarios de la población. No obstante, este efecto está mediado por las características del mercado laboral y la convergencia entre oferta educativa y demanda. Si bien el análisis no consideró estas variables, la comparación de ingresos permite observar históricamente las variaciones del premio salarial de la educación superior en Chile.

En segundo lugar, se analiza la participación profesional-técnica en la estructura ocupacional, definida como la proporción entre la suma de las personas ubicadas dentro de alguna de las tres primeras categorías[1] de la tercera versión de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88) respecto al total de personas registradas como ocupadas en la respectiva CASEN.

Finalmente, se analizó la evolución de la Productividad Total de los Factores (PTF) total y no minera en Chile; medición periódica desarrollada por la Comisión Nacional de Evaluación y Productividad (CNEP) que da cuenta de la eficiencia con que se utilizan conjuntamente el capital y el trabajo para generar valor agregado. La teoría del capital humano sugiere un efecto positivo entre la ampliación de la educación y una mayor productividad y complejización de la estructura ocupacional, sin perjuicio de que ciertamente se trata de una relación también determinada por otros factores económicos externos e internos que, tal cual se abordará en las conclusiones, median en el impacto de la expansión de la educación terciaria en el mercado laboral.

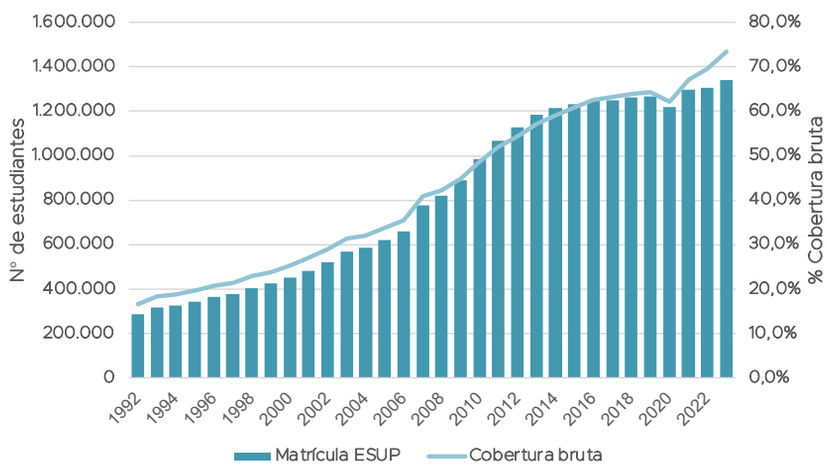
## RESULTADOS

### Inversión pública en créditos estudiantiles y cobertura del sector

Los sistemas de créditos han sido una parte relevante de la expansión significativa que ha experimentado la matrícula y cobertura de la educación superior chilena en las últimas décadas. Entre 1992 y 2023, Chile pasó de tener un sistema terciario con menos de 250 000 estudiantes a uno con más de 1,3 millones, y del 17% a más del 73% de la población entre 18 y 24 años, en términos relativos a una cobertura bruta (figura 1).

**Figura 1**

*Matrícula y cobertura bruta de educación superior entre 1992 y 2023*



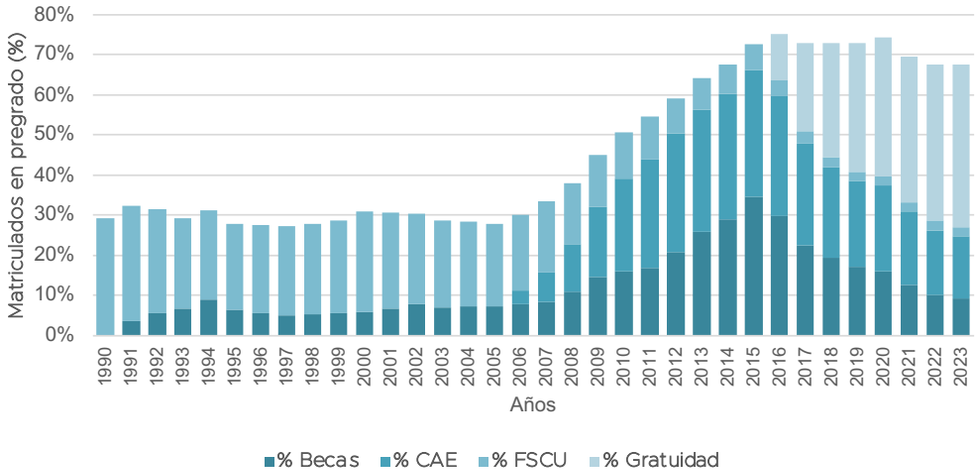

*Nota*. Elaboración propia con base en *Compendio Histórico de Educación Superior,* por SIES, 2024; y *Estimaciones y proyecciones país 1992-2050*, Proyecciones de Población, Base Censo 2017, por INE, 2017.

[1]Grupo 1: Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas; Grupo 2: Profesionales, científicos e intelectuales; Grupo 3: Técnicos y profesionales de nivel medio.

Los créditos jugaron un papel relevante en aquella evolución: hacia 2015, el 32% de las personas matriculadas en pregrado estudiaban con CAE, el 6% con FSCU y un 35% con becas de arancel. Desde la implementación de la gratuidad, como resulta esperable, dichas proporciones fueron disminuyendo: en 2023 se observó un 18% de estudiantes con CAE, 2% con FSCU y 13% con becas de arancel (figura 2).

**Figura 2**

*Porcentaje de matriculados en pregrado con beneficios estudiantiles entre 1990 y 2023*



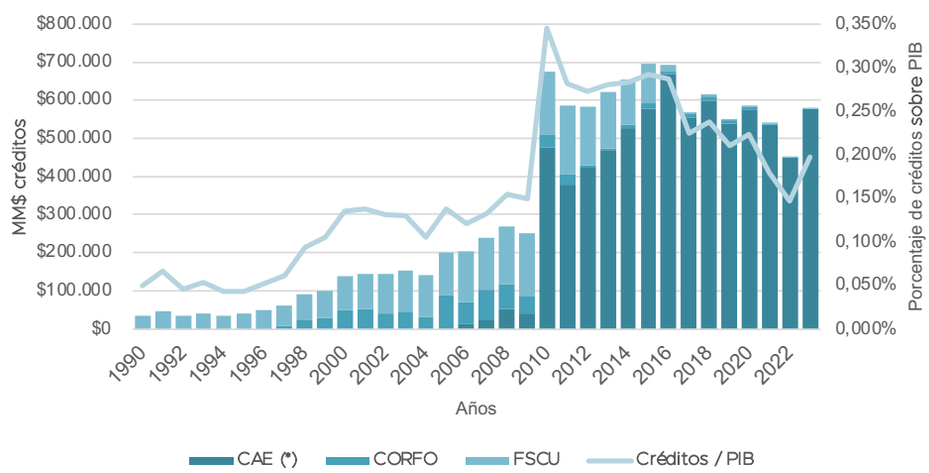

*Nota*. Elaboración propia con base en *Compendio Histórico de Educación Superior,* por SIES, 2024.

El desembolso fiscal neto para financiar el sistema de créditos estudiantiles durante el periodo 1990-2023 asciende a más de 10,8 billones de pesos chilenos, cifra equivalente a casi 12,2 miles de millones de dólares. La importancia relativa del sistema de créditos también se puede observar en su participación respecto del PIB: a partir del año 2010, la inversión pública en créditos se sitúa en torno al 0,3% de la totalidad del producto interno bruto del país. La implementación de la gratuidad en Chile ha disminuido el tamaño del sistema de créditos; no obstante, el gasto público en créditos estudiantiles se ha mantenido en torno al 0,2% del PIB para el periodo 2016-2023.

Al desagregar el gasto por tipo de crédito, los datos muestran que los FSCU concretaron la mayor cantidad de financiamiento hasta la expansión de la inversión en CAE a partir de 2010 y, finalmente, hasta la introducción de la gratuidad en 2016, que redujo la expansión del gasto fiscal en créditos. El CAE representa el principal crédito en términos de cobertura y egresos fiscales: desde su creación hasta 2023 ha significado un desembolso por más de 8,8 billones de pesos chilenos, de los cuales ha recuperado cerca del 15% (1,3 billones). Con esto, el impacto fiscal neto del crédito bordea los 7,5 billones de pesos, equivalentes a aproximadamente 8,5 miles de millones de dólares (figura 3).

**Figura 3**

*Desembolso fiscal neto en créditos estudiantiles entre 1990 y 2023*

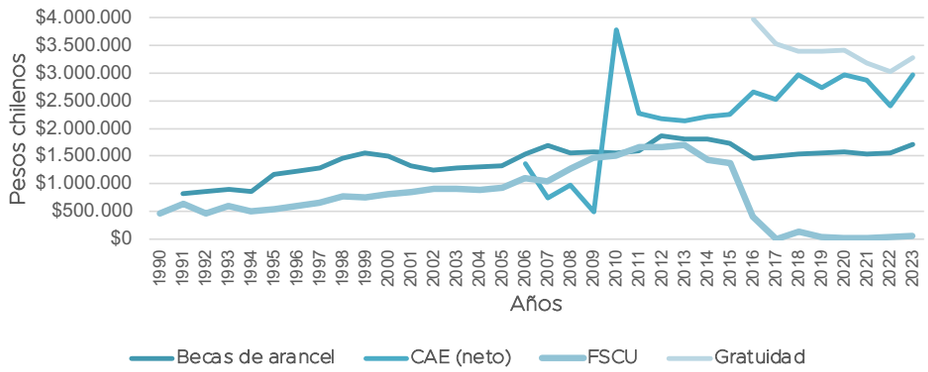



*Nota*. Elaboración propia con base en Presupuestos [repositorio documental], por DIPRES, 2024; *Informe sobre el impacto fiscal del Crédito con Aval del Estado*, por CFA, 2024; *Estadísticas y datos* [base de datos], por Banco Central (2024). (*) Monto neto descontando ingresos por recuperaciones. Las cifras se expresan en millones de pesos chilenos (MM$) de diciembre de 2023 y porcentaje del PIB de cada año.

Por último, una aproximación relevante para ilustrar la presión fiscal es observar el costo fiscal de cada persona beneficiaria que muestra la figura 4.

**Figura 4**

*Desembolsos por estudiante beneficiario entre 1990 y 2023 (en pesos chilenos de 2023)*




*Nota*. Elaboración propia con base en *Compendio Histórico de Educación Superior*, por SIES, 2024; *Presupuestos* [repositorio documental], por DIPRES, 2024.

En el FSCU salta a la vista el cambio significativo que representó la incorporación de las universidades del CRUCH a la gratuidad: una reducción significativa de solicitudes de créditos por este concepto y, con ello, la necesidad de recursos fiscales frescos para solventar estos empréstitos. En cambio, no ha ocurrido lo mismo con el CAE, cuyo desembolso por estudiante ha mantenido una tendencia creciente, llegando incluso a acercarse a la gratuidad.

Esta situación se explica, en parte, por el menor número de personas beneficiarias, que pasó de 353000 a 195 000 en el periodo de 2016 a 2023. Sin embargo, otro factor relevante de considerar es la presencia creciente y significativa de desembolsos asociados al otorgamiento de créditos. Destaca especialmente el pago a los bancos de casi 1,5 billones de pesos chilenos por concepto de recargas. De este monto, 25,3% representan sobreprecios pagados por el Estado por encima del monto destinado a financiar créditos. También destaca el desembolso de más de 1,3 billones asociados principalmente a la ejecución de garantías en favor de las instituciones financieras por el 90% del valor de los créditos. En total, ambos conceptos representan más de 3143 millones de dólares acumulados en el periodo 2006-2023.

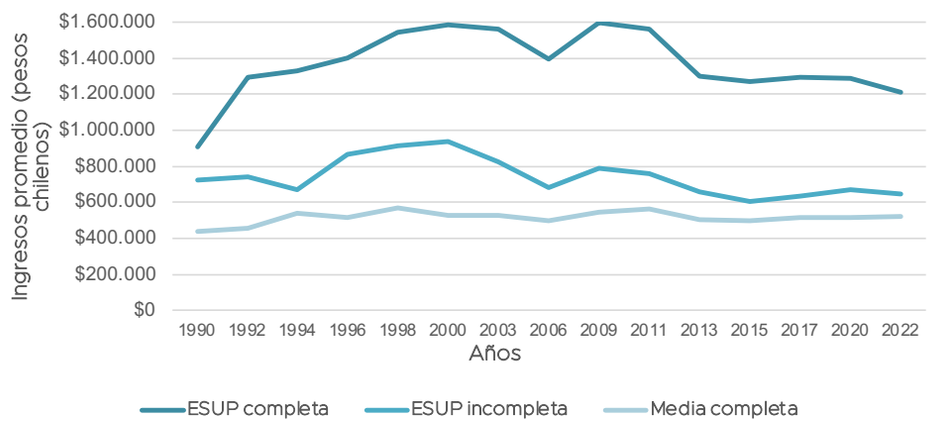
## Cambios históricos en el mercado laboral

Un aspecto frecuentemente referido en la literatura económica sobre educación superior es el *premio salarial:* es decir, los significativos retornos económicos por cursar estudios superiores en oposición a no hacerlo (Meller, 2010; Sapelli, 2003). No obstante, si bien existe una profusa evidencia que confirma la relevancia de este *premio* derivado de la formación terciaria, también la literatura señala la tendencia hacia su progresivo declive durante la última década (Améstica et al., 2014; Ghiardo & Dávila, 2020).

Los datos de la figura 5 dan cuenta de una tendencia decreciente, donde el *premio salarial* ha disminuido sistemáticamente desde su máximo histórico en el año 2000: pasó de 3 a 2,31 en 2022. Más evidente aún resulta la constatación entre las personas con estudios superiores incompletos, que en el mismo periodo pasaron de una relación de 1,78 a 1,24 veces, en comparación con el ingreso promedio de las personas que solo cuentan con enseñanza media completa.

**Figura 5**

*Desembolsos por estudiante beneficiario entre 1990 y 2023 (en pesos chilenos de 2023)*

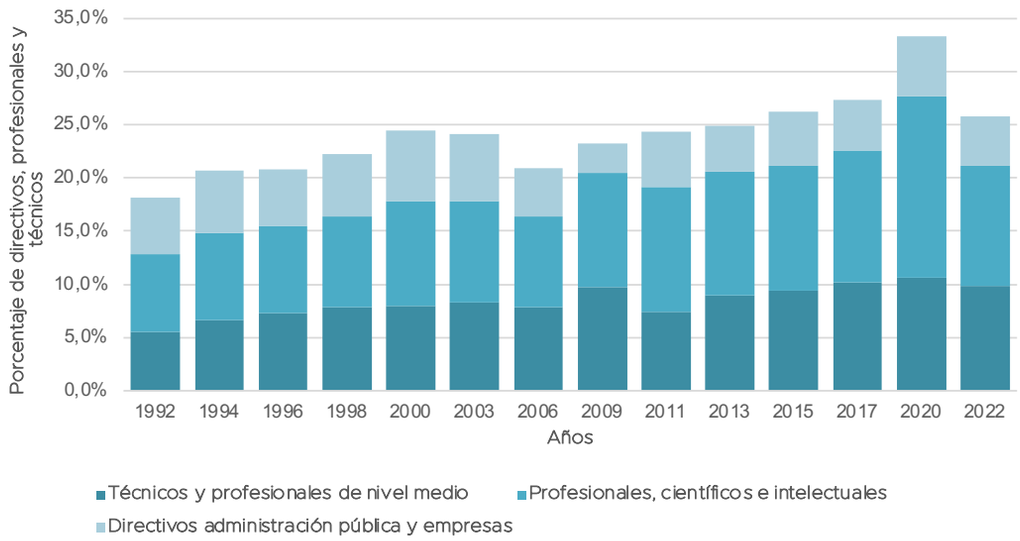



*Nota*. Elaboración propia con base en el CASEN 1990-2022 de la *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*, por Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2024.

Por otra parte, el crecimiento del gasto público en educación superior ha estado concentrado principalmente en el financiamiento estudiantil, mientras que la inversión estatal en I+D+i se ha mantenido estable en torno al 0,2% del PIB (OBSERVA, 2024). Consistentemente con aquello, el significativo crecimiento en la cobertura bruta de la educación superior no ha tenido un correlato equivalente en la estructura ocupacional, ni en la productividad (figuras 6 y 7).

**Figura 6**

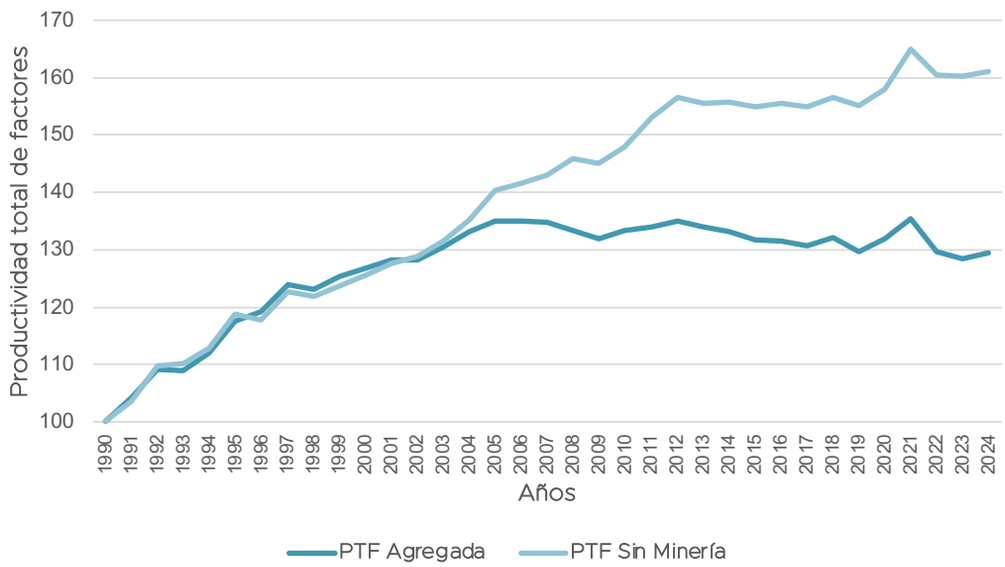
*Participación de directivos, profesionales y técnicos en estructura ocupacional (1992-2022)*




*Nota*. Elaboración propia con base en el CASEN 1990-2022 de la Encuesta de caracterización socioeconómica nacional, por Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2024.

**Figura 7**

*Evolución de la productividad total de los factores (1990 = 100)*




*Nota*. Elaboración propia con base en Informes Anuales de Productividad [base de datos], por CNEP, 2024.

En ambas dimensiones, se nota un patrón análogo al del *premio salarial*: el crecimiento más sistemático se observa en los años noventa, previos a la mayor expansión del sistema de créditos y al momento de mayor masificación del sistema terciario. Desde entonces, tanto la participación de profesionales y técnicos en la estructura ocupacional como la productividad agregada se han mantenido relativamente constantes, fenómeno que en la productividad no minera se observa desde 2010 en adelante.

Cabe clarificar que, si bien los datos sugieren incrementos recientes en la estructura ocupacional (2020) y la productividad (2021), estos corresponden principalmente a efectos asociados al impacto de la crisis del COVID-19 en la actividad empresarial y el empleo. En la medida en que ambas dimensiones se van normalizando, se incorporan trabajadores a la fuerza laboral y se expanden nuevamente los sectores menos productivos. Con esto, las cifras desde 2022 vuelven a presentar niveles similares a los pre pandemia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El sistema de créditos estudiantiles en Chile se desarrolló con la expectativa de masificar el sector terciario y ampliar el rol de la educación superior en el país. Haciendo eco de la teoría del capital humano y la agenda de costos compartidos, las políticas de créditos buscaron promover el aumento en la inversión personal en educación con el objetivo de expandir el sistema, mejorar el acceso y favorecer así la igualdad de oportunidades y movilidad social ascendente. También se esperaba que la masificación contribuyera a fortalecer las capacidades productivas de la sociedad y estimular el crecimiento económico (Ríos-Jara, 2025). A partir de estas premisas, los créditos estudiantiles entrañaban la promesa de representar una inversión valiosa y rentable tanto para las personas como para la sociedad.

La investigación muestra tendencias históricas que permiten observar, de manera descriptiva, si la inversión pública en créditos converge con cambios en cobertura, aumento de salarios y complejización del mercado laboral. Los datos evidencian que la expansión de los créditos coincide con la expansión de la matrícula; sin embargo, esta masificación no necesariamente se ha traducido en los beneficios individuales y sociales esperados. Los hallazgos sugieren que, si bien estudiar sigue siendo rentable, en promedio —especialmente para quienes logran culminar sus estudios y provienen de familias sin antecedentes en educación superior—, lo es en una proporción cada vez menor. Por otro lado, la desconexión entre la ampliación de la cobertura y el mercado laboral sugiere que la masificación no necesariamente ha logrado la contribución esperable a la diversificación de la estructura ocupacional y a la productividad económica.

Si bien estas tendencias son descriptivas y se requiere mayor análisis de cada indicador y sus relaciones con otras variables, los resultados presentados permiten comprender el creciente escepticismo respecto a los créditos, la frustración acumulada y los distintos esfuerzos gubernamentales por reformar el sistema desde 2011. Uno de los argumentos centrales de la agenda de costos compartidos era que este modelo permitiría masificar el sistema y distribuir los beneficios públicos y privados con un bajo costo fiscal, ya que la mayoría de los préstamos se debían recuperar con el tiempo por los altos retornos individuales esperados para los graduados. Sin embargo, el CAE ha presentado serios problemas de recaudación, lo que ha reducido la rentabilidad de la inversión pública. Este estudio evidencia que una parte importante del costo público del sistema de créditos se destina a subsidios para deudores y acreedores, lo que representa un gasto fiscal irrecuperable.

Los debates públicos en torno a la morosidad y sustentabilidad del CAE ejemplifican cómo la tensión entre los objetivos cumplidos e incumplidos de la política pública afecta la continuidad del sistema de créditos. Desde 2015, el CAE ha mostrado un aumento en la morosidad, atribuible tanto a problemas en el diseño del mecanismo de recuperación como a la distribución inequitativa e inestable de los retornos individuales de la educación superior (Bucarey et al., 2020). Con un costo acumulado superior a los 12 000 millones de dólares y una baja capacidad de recuperación, resulta legítima y pertinente la pregunta por la eficiencia del actual modelo de créditos, que deberá ser materia de futuras investigaciones.

Los impactos incumplidos del sistema de crédito permiten revisitar otros aspectos de la política de educación superior y su vínculo con el mercado laboral y la productividad que trascienden los mecanismos de financiamiento. Si bien la expectativa de acceso y movilidad social era parte de la política de crédito, la ausencia de cambios en la economía política nacional, la insuficiente coordinación entre demanda y oferta profesional, la aceleración del cambio tecnológico y la desaparición de ciertos empleos son factores relevantes que podrían explicar los deficientes efectos observados. Como se señaló previamente, las tendencias históricas mostradas en este artículo representan una aproximación descriptiva al análisis de los efectos del sistema de créditos sobre la cual cabe profundizar con mayores datos y análisis más robustos.

No obstante, los factores mencionados constituyen hipótesis alternativas que pueden explicar algunas de las tendencias observadas en este artículo, pero también permiten identificar áreas de política pública que no han sido consideradas en el sector y que ciertamente exceden el rango de acción de los créditos estudiantiles. Con todo, el debate sobre el financiamiento de la educación superior sigue abierto, y los desafíos actuales exigen soluciones que, junto con garantizar el acceso, también aseguren que la inversión pública contribuya efectivamente a los objetivos de equidad y desarrollo. Dichos debates requieren que la discusión sobre los instrumentos de financiamiento se amplíe a una revisión crítica de los objetivos de la educación superior y los medios con los que esta cuenta para satisfacer las expectativas personales y colectivas del país al respecto.

## REFERENCIAS

Aylwin, P. (16 de marzo de 1993). Mensaje en Sesión 54, Legislatura 325. En Biblioteca Nacional del Congreso (2025), *Historia de la ley N° 19.287*. https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/6923/

Améstica, L. R., Llinas-Audet, X., & Sánchez, I. R. (2014). Retorno de la Educación Superior en Chile: Efecto en la movilidad social a través del estimador de Diferencias en Diferencias. *Formación universitaria, 7*(3), 23-32. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000300004

Banco Central (2024). *Estadísticas y datos* [base de datos]. https://www.bcentral.cl/areas/estadisticas

Barr, N. & Crawford, I. (2005). *Financing Higher Education: Answers from the UK*. Routledge.

Becker, G. (1964). *El capital humano: Un análisis teórico y*

*empírico, con especial referencia a la educación*. Universidad de Chicago Press.

Brunner, J. J. (1997). From state to market coordination: the Chilean case. *Higher Education Policy 10*(3-4): 225-237.

Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi (ed.), *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 21–107). Ediciones UC.

Bucarey, A., Contreras, D., & Muñoz, P. (2020). Labor market returns to student loans for university: Evidence from Chile. *Journal of Labor Economics, 38*(4), 959-1007.

Callender, C., & de Gayardon, A. (2021). *Hidden Voices: Graduates' Perspectives on the Student Loan System in England*. Oxford: Higher Education Policy Institute, Centre for Global Higher Education.

Cámara de Diputados de Chile (2018). *Informe de la Comisión Especial Investigadora de los actos del Gobierno vinculados a la implementación de la Ley N° 20.027, que crea el Crédito con Aval del Estado y, en general, de la legislación relativa al Sistema de Créditos para el Financiamiento de la Educación Superior (CEI-5)*. https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=43144&prmTipo=INFORME_COMISION

Chapman, B., Higgins, T., & Stiglitz, J. (eds.). (2014). *Income contingent loans: Theory, practice and prospects*. Springer.

Comisión Nacional de Evaluación y Productividad (CNEP) (2024). *Informes Anuales de Productividad* [base de datos].

CFA (Consejo Fiscal Autónomo) (2024). *Informe sobre el impacto fiscal del Crédito con Aval del Estado*. https://cfachile.cl/noticias/cfa-identifica-los-impactos-fiscales-del-cae-y-recomienda-mejorar-sus-registros

De Gayardon, A., Callender, C. & Green, F. (2019) The determinants of student loan take-up in England. *Higher Education,* (78), 965–983 (2019). https://doi.org/10.1007/s10734-019-00381-9

Dente, B. & Piraino, N. (2011). Models for determining the efficiency of student loans policies. *Journal of Higher Education Policy and Management,* 33(4), 375–386. https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.585737

Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2024). *Presupuestos* [repositorio documental]. https://www.dipres.gob.cl/598/w3-propertyvalue-2129.html

Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. *Economics and the Public Interest*, 2(2), 85-107.

Garzón-Correa, C. A., Bustos-González, A., López-Hernández, M., Calderón, E., & Céspedes, O. (2022). Challenges and Difficulties in Implementing an Income-Contingent-Financing Model in Higher Education in Colombia. *Sustainability 14*(13), 8058. https://doi.org/10.3390/su14138058

Garritzmann, J. L. (2016). *The political economy of higher education finance: The politics of tuition fees and subsidies in OECD countries, 1945–2015*. Palgrave Macmillan.

Ghiardo, F. & Dávila, O. (2020). Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales. *Última Década, 28*(53), 40-77. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100040

Goldrick-Rab, S. & Steinbaum, M. (2020). What is the problem with student debt. *Journal of Policy Analysis and Management, 39*(2), 534-540. https://doi.org/10.1002/pam.22208

González-López, F. (2020). The financialization of social policy and the politicization of student debt in Chile. *Journal of Cultural Economy, 14*(2), 176–193. https://doi.org/10.1080/17530350.2020.1831574

González-López, F. & Montero-Lobos, A. (2018). ¿Qué cabe esperar de una política de créditos estudiantiles? Análisis comparado internacional. En P. Rivera, J. Muñoz, R. Morales & S. Butendieck (eds.). *Políticas públicas para la equidad social* (volumen I, pp. 315-330). Universidad de Santiago de Chile.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, C. (2010). *Metodología de la investigación* (quinta edición). McGraw Hill.

Houle, J. & Addo, F. (2018). Racial Disparities in Student Debt and the Reproduction of the Fragile Black Middle Class. *Sociology of Race and Ethnicity, 5*(4), 562-577. https://doi.org/10.1177/2332649218790989

Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2017). *Estimaciones y proyecciones país 1992-2050* [base de datos]. Proyecciones de Población, Base Censo 2017.

Johnstone, D. (2020). Tuition Fees, Worldwide Trends. En P. N. Teixeira & J. C. Shin (eds.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 2661-2672). Dordrecht: Springer Netherlands.

Ley 20.634. (2012). *Otorga beneficios a los deudores del Crédito con Garantía Estatal y modifica la Ley N 20027*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1044419

Marginson, S. (2018). Global trends in higher education financing: The United Kingdom. *International Journal of Educational Development, 58, 26-36*. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.008

Meller, P. (2010). *Carreras universitarias: rentabilidad, selectividad y discriminación*. Uqbar.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2024). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen

Montgomerie, J. (2019). *Should we abolish household debts?* John Wiley & Sons.

OBSERVA (Observatorio del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación). (2024). *Evolución del presupuesto público para I+D*. https://observa.minciencia.gob.cl/indicadores/presupuesto-publico/evolucion-del-presupuesto-publico-para-id

Pérez-Roa, L. (2014). El peso real de la deuda de estudios: La problemática de los jóvenes deudores del sistema de financiamiento universitario de la Corfo pregrado en Santiago de Chile. *Education Policy Analysis Archives,* (22), 1-43.

Rifo, M. (2017). Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973-1990). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19: 13-36.

Ríos-Jara, H. (2025). Student debt cancellation policies in Chile (1980-2022): A historical overview of their aims, mechanisms and functions. *Education Policy Analysis Archives,* 33. https://doi.org/10.14507/epaa.33.8865

Salazar, J. M. & Rifo, M. (2020). Bajo el péndulo de la historia: Cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019). *Economía y Política, 7*(1), 27-61.

Sanhueza, J. M. & Carvallo, F. (2018). Conflictos y transformaciones en la educación superior chilena. En V. Orellana (ed.), *Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación chilena actual* (pp. 203-257). LOM Ediciones-Fundación Nodo XXI.

Salmi, J. (2014). The Challenge of Sustaining Student Loans Systems: Lessons from Chile and Colombia. En: Chapman, B., Higgins, T., Stiglitz, J.E. (eds.) *Income Contingent Loans*. International Economic Association Series. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137413208_7

Sapelli, C. (2003). Ecuaciones de Mincer y las tasas de retorno a la educación en Chile: 1990-1998. *Instituto de Economía UC*, Documento de Trabajo N° 254.

Sepúlveda, O. (2023). El principio de subsidiariedad de la Doctrina Social de la Iglesia en la Constitución Polí-

tica de Chile de 1980. Proyección. *Teología y Mundo Actual,* (290), 271-287. https://doi.org/10.59798/ptma.2023.290.5301

Shen, H. & Ziderman, A. (2009). Student loans repayment and recovery: international comparisons. *Higher Education, 57*(3), 315-333. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9146-0

Servicio de Información sobre Educación Superior (SIES). (2024). *Compendio Histórico de Educación Superior*. https://www.mifuturo.cl/compendio-historico-de-educacion-superior/

Szadkowski, K. (2023). *Capital in Higher Education: A Critique of the Political Economy of the Sector*. Springer Nature.

Woodhall, M. (1983). *Student loans as means of financing Higher Education: Lessons from international experience*. World Bank Staff Working Papers, N° 599.

Ziderman, A. (2004). *Policy options for student loan schemes: Lessons from five Asian case studies*. International Institute for Educational Planning. UNESCO

**Declaración de conflicto de interés**

Héctor Ríos-Jara se desempeñó como asesor PNUD de asuntos internacionales en la Subsecretaría de Educación Superior entre mayo de 2023 y marzo de 2024. José Miguel Sanhueza se desempeña como Asesor de Gabinete de la Subsecretaría de Educación Superior. Mauricio Rifo se desempeña como Jefe de Gabinete de la Superintendencia de Educación Superior.

**Fuentes de financiamiento**

Esta investigación no recibió fondos de investigación de organismos públicos o privados.

**Agradecimientos**

Agradecemos a los pares anónimos que revisaron el borrador y al equipo editorial que lidera esta edición especial.

## AUTORES

**Héctor Ríos-Jara**
hector.rios@ucentral.cl
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1488-6570

**José Miguel Sanhueza De la Cruz**
jose.sanhueza_d@mail.udp.cl
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5486-597X

**Mauricio Esteban Rifo Melo**
mauricioesrifo@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5627-1884