



**Expansión de la educación terciaria en el neoliberalismo  
chileno:  
¿Nuevas clases medias?**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la  
Modernización**

**Autor: Fernando Carvallo Arrau  
Correo: fcarvalloa@gmail.com  
Profesor guía: Carlos Ruiz Encina  
Santiago de Chile, julio de 2021**

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo incondicional de mi madre Isabel y mi padre Fernando, quienes sin muchas veces comprender o compartir las decisiones que he ido tomando, han estado ahí para apoyarme.

Un reconocimiento especial a Sofía, mi compañera de vida, quien me ha acompañado en un largo camino de indefiniciones, pero también de convicciones.

A Carlos Ruiz, mi profesor guía, quien, de forma comprensiva, me ha ido guiando en mi introducción al mundo de las ciencias sociales y la sociología.

A mi compañero Víctor Orellana, quien, de forma dedica, crítica y siempre disponible, me compartió su formación y conocimientos acerca del oficio, para hacer posible esta investigación.

A mis compañeros Fabián Guajardo y José Miguel Sanhueza, quienes contribuyeron de forma muy valiosa en el diseño, desarrollo y conclusión de este trabajo.

A Ignacio Becker y Álvaro Cabrera, compañeros que con mucho cariño me ayudaron a sacar este proyecto adelante. También a Pía Muñoz, quien suplió mis falencias metodológicas (y las del programa) con mucha paciencia y dedicación.

A Sebastián Pereira, mi vecino, quien colaboró de forma gratuita y desinteresada en el cierre de este proceso.

A todas y todos quienes se hicieron un tiempo para contarme acerca de sus interpretaciones, significaciones y percepciones respecto a los temas de interés para esta investigación.

Al movimiento social por la educación y sus diferentes expresiones, el cual, contra todo, ha insistido en la importancia que tiene la educación y los derechos sociales para alcanzar una vida digna.

# Índice

Agradecimientos.....	2
Índice .....	3
Resumen.....	5
Introducción .....	6
I. Pregunta de investigación y objetivos.....	8
II. Antecedentes y marco teórico .....	9
1. Clases sociales y clases medias.....	12
2. Transformaciones de las clases medias en Chile.....	19
3. Estratificación social subjetiva.....	23
4. Educación superior y estratificación social.....	27
5. Estratificación y educación superior en Chile .....	37
III. Estrategia metodológica .....	50
1. Técnicas de obtención de datos. ....	51
2. Muestra .....	51
3. Ejes temáticos de la Entrevista.....	57
4. Estrategia de análisis de la información .....	58
IV. Resultados.....	62
1. El significado del paso por la educación superior: estudiar para ser alguien.....	64
A. ¿Motivaciones para estudiar?: Entre “ <i>lo que toca</i> ” y “ <i>si no estudiai, no eres nadie</i> ” .....	64
B. Elección de carrera y universidad: lo que alcanza, dentro un campo acotado de lo elegible.....	71
i. Elección de carrera: las restricciones del campo de lo elegible .....	71
ii. Elección de universidad: entre lo conocido y “ <i>lo que alcanza</i> ” .....	77
C. La experiencia en la educación superior .....	81
D. Síntesis y discusión.....	89
2. Educación Superior y Trabajo: estudiar para poder trabajar.....	92
A. Búsqueda de trabajo: de inexistente a un “ <i>portazo</i> ” .....	92

B.	Condiciones laborales: la consolidación de trayectorias diferenciadas .....	98
C.	Proyección Laboral: entre la búsqueda de estabilidad y de libertad.....	102
D.	Síntesis y discusión.....	106
3.	Estudiar en la educación superior: ¿Nueva clase media?.....	109
A.	Educación superior y movilidad social: de una mantención social a una movilidad limitada.....	109
B.	La posición social actual: Clase alta y clase media .....	115
C.	Egresados de la educación superior y estallido social: De “ <i>la gente</i> ” a un nosotros..	124
D.	Síntesis y discusión.....	131
	Los “herederos”, los “legitimadores” y los nuevos “reproductores” .....	134
	Bibliografía .....	145

## Resumen

En las últimas décadas se ha producido una expansión acelerada del sistema de educación superior chilena. Una masificación por medio de políticas neoliberales, cuyo crecimiento se ha concentrado en instituciones de educación superior privadas de reciente creación, no selectivas, muchas de las cuales han sido cuestionadas por su calidad. Este crecimiento de la educación superior ha sido interpretado, por diversos autores, como un proceso de ampliación de las oportunidades de movilidad social, contribuyendo a la fluidez de la sociedad chilena. Sin embargo, diversos estudios, desde diversas perspectivas, han cuestionado duramente estas ideas. Pese a ello, en el discurso público y en las representaciones simbólicas de la sociedad, la educación superior sigue siendo interpretada como una herramienta de movilidad social.

La presente investigación se propone comprender, por medio de una investigación cualitativa, el significado que las personas egresadas le atribuyen a su paso por la educación superior en relación con su posición en la estructura social. De este modo, se busca comprender el significado que tiene la educación, el modo en que es interpretado el proceso de inserción y desarrollo laboral y el significado que tienen la posición social actual para las y los egresados.

A partir de los resultados obtenidos, la educación superior ya no es significada como una herramienta de movilidad, sino que más bien como un paso necesario para poder ser alguien, poder incorporarse a la sociedad e insertarse en el mercado del trabajo. Sin embargo, la diferenciación social al interior del sistema de educación superior, fragmentado socialmente, pero sobre todo, diferenciada de acuerdo a distintos tipos de instituciones, va configurando circuitos diferenciados de socialización, en los que una misma credencial formal va provocando inserciones diferenciadas en el campo ocupacional y en la estructura social. Una diferenciación que no solo va reproduciendo las desigualdades sociales, sino que va produciendo nuevas desigualdades, y con ello, nuevos conflictos y sujetos sociales.

## Introducción

El neoliberalismo en Chile, impuesto en dictadura, pero proyectado y profundizado durante los gobiernos democráticos de las últimas décadas, ha implicado una reestructuración profunda en las diversas esferas de la vida social. Es un proyecto que no se limita a lo económico, sino que también comprende a la política y a la sociedad. En ese contexto, durante las últimas décadas se ha emprendido un proceso de privatización y de instauración de un Estado subsidiario que ha implicado un desmantelamiento de las bases del bienestar social del periodo desarrollista de la etapa previa al golpe de Estado de 1973. Así el Estado, en el neoliberalismo chileno, ha instaurado lógicas de mercado en los servicios públicos creando, de este modo, nuevos nichos de acumulación en las diferentes esferas de la vida cotidiana, como lo es la salud, la previsión y la educación, desarrollando un verdadero “capitalismo de servicio público” en estas esferas que tradicionalmente habían sido de provisión estatal (Ruiz Encina 2015).

Un caso paradigmático de esta transformación neoliberal lo podemos observar en la educación superior. Durante las últimas décadas ésta se ha ido expandiendo de forma acelerada. A partir de la promoción desde el Estado para la creación de instituciones privadas, junto a un aumento sostenido del endeudamiento estudiantil, se ha venido configurando un sistema de educación terciaria altamente privatizado, que en virtud de las lógicas de mercado es profundamente segmentado según origen social, lo que produce una fragmentación institucional que va generando circuitos de socialización y trayectorias significativamente diferenciadas socialmente.

Esta masificación anida una promesa “meritocrática” de aumento en la movilidad social y de mayor apertura de la sociedad. Una expansión del mercado de credenciales que, bajo la idea de que ellas están adscritas a una posición y prestigio social, reconfiguran la estructura social, por medio de la creación y expansión de una “nueva” clase media o nueva clase de servicios. Sin embargo, a más de 30 años del inicio de esta expansión, la alta segmentación social y la falta de articulación entre el sistema educativo y el mercado del trabajo ha producido un panorama social distinto al proyectado. La desvalorización de las credenciales, las transformaciones en el campo ocupacional, junto a una fuerte segmentación social, van reproduciendo las desigualdades de origen y generando nuevas desigualdades y contradicciones. De este modo, se han configurado nuevos sectores sociales de carácter más bien heterogéneo, en los que más que predominar la certidumbre característica de las “antiguas” clases medias, entregada en buena medida por una credencial

formal, los individuos han sido arrojados a una profunda incertidumbre, viendo en muchos casos frustradas las expectativas producidas por el mismo sistema.

Las características particulares de la expansión de corte neoliberal en la educación superior permiten poner en cuestión el ideario, profusamente difundido y con un importante reconocimiento simbólico, de que la educación superior de mercado produce movilidad social ascendente y configura una “nueva” clase media. Es por ello por lo que la presente investigación se propone comprender y caracterizar el significado que ha tenido esta expansión en los sujetos que han formado parte de este proceso. En otras palabras, comprender el significado que los egresados le atribuyen a su paso por la educación superior en relación con su posición en la estructura social. De este modo, se busca dar cuenta de los grados de heterogeneidad y diferenciación social al interior del sistema de educación superior. Al dar cuenta del significado del paso por la educación superior por parte de sus egresados, se busca identificar las tensiones y contradicciones anidadas en este proceso de transformaciones, tomando en consideración que las últimas décadas han estado marcadas por movilizaciones sociales por la educación, que son antecedente para el reciente estallido social de octubre de 2019.

El presente trabajo se divide en cinco secciones, además de la presente introducción. En la primera sección, se presenta la pregunta de investigación y los objetivos generales y específicos. En la segunda sección, se presentan los antecedentes y el marco teórico que entregan herramientas teóricas y conceptuales para las decisiones metodológicas y el análisis de los resultados. En la tercera sección, se presenta la estrategia metodológica que orienta el trabajo investigativo. En la cuarta sección, se presentan los resultados de la presente investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación.

## **I. Pregunta de investigación y objetivos.**

### **Pregunta de investigación:**

¿Cuál es el significado que las personas egresadas le atribuyen a su paso por educación superior en relación con su posición en la estructura social?

### **Objetivo general:**

Comprender el significado que las personas egresadas le atribuyen a su paso por educación superior en relación con su posición en la estructura social

### **Objetivos específicos**

1. Comprender la atribución de significado del paso por la educación superior de acuerdo con el tipo de institución de egreso.
2. Conocer el modo en el cual las personas egresadas relacionan su paso por la educación superior con su ocupación laboral.
3. Comprender el modo en el cual las personas egresadas de la educación superior significan su posición en la estructura social.

## II. Antecedentes y marco teórico

En las últimas décadas, Chile ha experimentado profundas transformaciones económicas y políticas que han implicado una verdadera transformación del panorama social. Desde los años 80, la dictadura militar emprendió una transformación radical del modelo de desarrollo nacional. Transformación que no solo abarcaron al Estado y la matriz productiva, sino que constituyeron un genuino esfuerzo de instauración de una nueva idea de sociedad (Ruiz Schneider 2010). Un proceso que se sitúa en la vanguardia de un contexto internacional de transformaciones de corte neoliberal que se ha proyectado hasta el presente.

El neoliberalismo, como ideario, proviene de finales de los años 30, tras las crisis económicas precedentes, donde un grupo de economistas, entre ellos Friedrich von Hayek, se oponían a la intervención estatal en el mundo del dinero. Un proyecto cuyo desarrollo no es lineal, dado que no logra imponerse a inicios del siglo XX (Harvey 2007; Ruiz Encina 2019). Es precisamente tras la crisis de los Estados de Bienestar tanto en Europa como Estados Unidos, y el fracaso de los acuerdos de posguerra entre el capital y el trabajo, que las ideas neoliberales adquieren fuerza como proyecto alternativo (Harvey 2007; Ruiz Encina 2019; Streeck 2017). De este modo, durante los años 70, el proyecto neoliberal va avanzando sin consenso democrático, por medio de la agrupación de empresarios de distintas partes del mundo y de la mano de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización Mundial del Comercio (OMC), entre otros (Harvey 2007; Negri y Hardt 2002; Ruiz Encina 2019; Streeck 2017). Más que como un proyecto utópico o ideológico sobre el rediseño del capitalismo internacional, el neoliberalismo se alza como proyecto político para restablecer las condiciones de acumulación del capital de las élites económicas. Y al mismo tiempo, con una idea de sociedad que puede ser resumida en la célebre frase de Margaret Thatcher, quien afirma que no hay “*eso que se llama sociedad, sino únicamente hombres y mujeres individuales*”, a lo que seguidamente añadió “*y sus familias*” (Harvey 2007, p. 29). De esta manera, el neoliberalismo busca una reconfiguración de las clases y el poder de clase, de la mano de una transformación profunda de la economía y la estructura productiva por medio de la financiarización (Harvey 2007; Ruiz Encina 2019; Streeck 2017).

Bajo este marco internacional, el neoliberalismo en Chile aparece como un experimento anticipado en la búsqueda de un nuevo enfoque frente a la recesión económica del mundo desarrollado (Harvey 2007). De este modo, se emprende un proceso de transformaciones profundas que implica

una reestructuración en las diferentes esferas de la vida social, no limitándose a lo económico, sino que comprendiendo a la política y a la sociedad. De esta forma, a un proceso de desindustrialización producto de la apertura económica gracias a la reducción de los aranceles, se le suma un proceso de desarticulación de los actores sociales. Esto se observa sobre todo en el sindicalismo, el que no es solo arrasado represivamente, sino que también producto de la transformación económica y de la nueva regulación laboral (Moulian 1997; Ruiz Encina 2015). Por otro lado, encontramos a un Estado que más que reducirse, adquiere un nuevo carácter y emprende una expansión ya no dicotómica con el mercado, sino que complementaria e incluso dinamizadora de las nuevas esferas mercantiles (Harvey 2007; Ruiz Encina 2015). De esta manera, se emprende un proceso de privatización y de instauración de un Estado Subsidiario, desmantelando las bases del bienestar social del período desarrollista previo al golpe de Estado de 1973. Junto con la financiarización de la economía y una reestructuración política de corte autoritaria, se instauran lógicas de mercado en las diferentes esferas de la vida social (Ruiz Encina 2015).

Bajo este nuevo panorama emergen los gobiernos democráticos en los años 90 en Chile. Tras la superación de la dictadura, sin actores sociales y con importantes restricciones institucionales, se emprende una transición a la democracia en la que el consenso entre la proyección política de la dictadura y la nueva alianza de partidos gobernante termina siendo el acto fundador. De este modo, la política no aparece como una lucha de proyectos políticos, sino que más bien una disputa por pequeñas variaciones o cambios que no comprometen la dinámica global (Moulian 1997). De esta manera, se desarrolla una política de los acuerdos con una fuerte determinación empresarial, relegando en ocasiones incluso a los partidos políticos en la toma de decisiones. En ese sentido, si bien existe un cambio del sistema político, en lo económico se mantiene la subordinación del sector productivo al sector financiero. Y en el campo del bienestar social, se van proyectando las políticas neoliberales tanto en educación, salud y pensiones. Así, los servicios públicos se van erigiendo como nuevos nichos de acumulación, creando un verdadero “*capitalismo de servicio público*” en servicios que tradicionalmente se encontraban radicados en el Estado (Ruiz Encina 2015).

Durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, el Estado termina de abandonar su rol de garante de la colectividad nacional, quedando escindido entre un papel mediador entre intereses privados transnacionales y un representante débil de los intereses de la nación. Si bien se emprendieron esfuerzos por corregir los aspectos más abusivos del neoliberalismo, en ningún momento éste es enfrentado. Con un “progresismo limitado” se van legitimando la focalización del gasto social y la privatización de los servicios públicos, con medidas

de corte social que aparecen como verdaderos esfuerzos de “humanización” del proyecto heredado (Atria Lemaitre 2013; Garretón 2012; Garretón et al. 2016; Ruiz Encina 2015). De este modo, el neoliberalismo se alza como la etapa que mayor duración ha tenido en la historia de Chile (Ruiz Encina 2019).

En este contexto, se desarrolla una transformación profunda del sistema de educación superior. Por medio de un profundo proceso de privatización del sistema a nivel global, la dictadura militar interrumpe los intentos nacionales de modernización de las universidades chilenas, según lógicas meritocráticas, de orientación y financiamiento público expresadas en la Reforma Universitaria (Garretón y Martínez 1985; Sanhueza y Carvallo 2018). Por el contrario, se emprende una jibarización y fragmentación de las Universidades Públicas, se reorienta el financiamiento directo hacia las instituciones por un sistema de financiamiento a la demanda, se promueve el cobro de aranceles y se flexibiliza la creación de nuevas instituciones en la búsqueda de ampliar la cobertura y la competencia del sistema (Garretón y Martínez 1985; Prieto Bafalluy 1983; Ruiz Schneider 2010; Sanhueza y Carvallo 2018).

Durante los años 90 y 2000, estas políticas privatizadoras no solo no fueron revertidas, sino que más bien se fueron perfeccionando, en un esfuerzo por ir guiando a este nuevo mercado en la educación superior (Brunner 1993; Brunner et al. 2005; Sanhueza y Carvallo 2018). De este modo, se promovió una expansión acelerada de la matrícula. Si bien a inicios de los 90 ya se observaba un crecimiento en el número de estudiantes y de instituciones, es durante los años 2000 que la matrícula experimenta un explosivo crecimiento: Si en 1990 había cerca de 250 mil estudiantes matriculados en pregrado, el año 2000 se alcanzan más de 430 mil, en el año 2010 superaban los 900 mil y ya para el 2019 habían cerca de un millón 200 mil estudiantes de pregrado (CNED 2021; Rolando, Salamanca, y Aliaga 2010). Este proceso es fuertemente dinamizado por la creación del Crédito con garantía estatal en el año 2005 (más conocido como CAE), permitiendo un crecimiento inorgánico del sistema que se concentró, ya desde 1990, principalmente en instituciones privadas masivas y no selectivas. De este modo, durante los gobiernos democráticos se fue configurando un sistema de educación superior masivo, hegemónicamente privado, con serios cuestionamientos respecto a su calidad, investigados por retiro ilegal de utilidades, altamente segmentado socialmente y con una elevada tasa de endeudamiento estudiantil (Orellana 2016; Páez y Kremerman 2020; Sanhueza y Carvallo 2018).

Se ha discutido la forma en la cual este proceso de masificación ha impactado en la estructura social, en virtud del rol que ocuparía la educación superior en la movilidad social y una consecuente expansión de los sectores medios tras la formación de nuevos y nuevas profesionales. El presente capítulo busca ofrecer un marco teórico en el que se desarrolla esta discusión. De este modo, se desarrollan los conceptos y claves de análisis que fueron utilizadas para el desarrollo de esta investigación. Para eso, en un primer lugar, se desarrollan algunas discusiones acerca de las clases sociales y, en especial, sobre las clases medias, revisando. Luego, se revisa cómo estas discusiones aterrizan en nuestro país. En tercer lugar, se presenta literatura acerca de la estratificación social subjetiva. En un cuarto apartado, se propone una revisión de la literatura respecto a la relación entre la educación superior y la estratificación social, para finalizar revisando el modo en el que esa discusión se desarrolla en Chile.

## **1. Clases sociales y clases medias**

Las clases sociales las comprenderemos como un fenómeno distintivamente moderno, es decir, una característica de los sistemas de estratificación moderna de las sociedades industriales, en oposición a las estructuras tradicionales donde la desigualdad se encuentra relacionada con características adscritas o supuestamente naturales (Crompton 1997).

Existen diferentes usos del término clase. Como grupos que se sitúan en un orden jerárquico, como indicadores de prestigio o nivel social o como la descripción general de las estructuras de la desigualdad material. Pero también las clases se han identificado como fuerzas sociales potenciales o reales con capacidades de transformar la sociedad (Crompton 1997). Es desde esta última perspectiva, utilizada por Weber y Marx, a partir de la cual esta investigación se posiciona, en oposición a la idea de índices ocupacionales que se desarrollan en muchas investigaciones aplicadas (Ruiz y Boccardo 2014). En ese sentido, la aproximación a las clases sociales se distancia de las perspectivas gradacionales, que suponen que la estructura social es un continuum de ocupaciones ordenadas según calificación, rama de actividad económica, prestigio social o los niveles de ingresos, centrando la atención en las probabilidades de movilidad social ascendente o descendente de los individuos, privilegiando el análisis de los individuos por sobre las clases sociales. Por el contrario, existe una mayor proximidad por las perspectivas relacionales, donde el análisis se concentra en las relaciones establecidas entre grupos o clases sociales, es decir, el estudio de los procesos de formación e interacción de las diversas clases o grupos sociales y el grado de desarrollo

que alcanzan. Una orientación que debe incorporar una perspectiva histórica que permita dar cuenta de los cambios en la estructura de clases a la luz de las transformaciones estructurales recientes, de tal modo de superar los déficits de interpretación que dicha orientación posee (Ruiz y Boccardo 2014).

Tanto Marx como Weber analizan la estructura social desde una perspectiva relacional. El análisis de Marx viene desde su teoría política, a partir del estudio de las relaciones en la esfera de mercado, donde operan las mercancías. Es decir, observa el proceso de producción de las mercancías y, en especial, la esfera de formación de esta, y no de su realización. Así, Marx estudia el proceso de construcción de las relaciones de poder sobre las relaciones sociales que están a la base de la producción. El centro del análisis de Marx no está en la pobreza o la desigualdad, sino que en las relaciones sociales que subyacen a la formación de la mercancía, observando las relaciones humanas que hay detrás de la mediación y acumulación de capital. Es por ello por lo que se concentra en la relación dialéctica entre burguesía y proletariado, sin desconocer la existencia de otros grupos sociales, pero identificando en aquellos dos el eje conflictivo que mueve la historia. Esta relación dialéctica es la que permite comprender tanto la formación de la mercancía como de la acumulación de esta, comprendiendo que a la base del proceso de acumulación hay relaciones sociales. El acceso diferenciado a la producción y a la propiedad y control de los medios de producción es el que va configurando los grupos centrales, que se van organizando como clases, siendo fundamental la conciencia en dicho proceso. Un proceso que tiene como presupuesto el conflicto, siendo necesario y determinante para identificar el grado de constitución de las clases sociales, el que tiene un carácter dinámico (Crompton 1997; Marx 1976; Przeworski 1978). Es decir, las posiciones dentro de las relaciones sociales constituyen situaciones de hecho que establecen los límites a la formación de una clase, pero es en el conflicto entre ellas donde éstas se constituyen (Przeworski 1978)

Para Weber, las clases son las bases posibles para la acción comunitaria. Emplea el término clase cuando (i) es común a cierto número de personas un componente causal determinado de sus posibilidades de existencia, (ii) tal componente está representado por intereses lucrativos y posesión de bienes y (iii) en condiciones determinadas por el mercado de bienes o del trabajo (Weber 2014). Así, describe una situación de clase, que en síntesis significa una posición ocupada en el mercado. Esta descripción la hace en oposición a los estamentos, asociado al honor adscrito a alguna cualidad común de muchas personas. Existe una multiplicidad de mecanismos de estratificación social, sin existir uncausalidad. Esto no quiere decir que se le reste peso al poder

económico, dado que es una posibilidad de conformación de clase en virtud de la posición económica, pero, sin embargo, no algo dado ni mecánico (Weber 2014). A diferencia de Marx, si bien el conflicto es posible, no es necesario en el proceso de configuración de clases (Crompton 1997).

Por otra parte, Bourdieu (2002) sostiene que las posiciones en la estructura social no pueden definirse nunca de forma estática ni por completo, sino que es necesario dar cuenta de la trayectoria de dicha posición. De este modo, se puede distinguir propiedades propias de la posición definida sincrónicamente y propiedades ligadas al devenir de la posición, de tal modo de poder distinguir entre posiciones que por razones sincrónicas aparecen como idénticas, pero que son profundamente diferentes desde una perspectiva histórica de la estructura social en su conjunto. Asimismo, plantea que es importante mostrar que las características de las diferentes clases sociales no dependen solo de su posición diferencial, sino que también por el peso funcional que tienen en dicha estructura. Sostiene que las clases sociales no se definen solamente por la situación y posición en la estructura de clases, sino que también por las relaciones simbólicas que tienden a volverse distinciones significativas. En ese sentido, estas interacciones simbólicas expresan la posición social en una lógica similar a la estructura social, que es la de la distinción. Es por ello por lo que las marcas de distinción, como el lenguaje, la vestimenta o en general todo el *hábitus*, son utilizadas por las clases sociales de forma jerarquizada, buscando la diferenciación entre lo común y lo elegante o refinado. Pero las clases sociales no se diferencian de igual modo. Como señala Bourdieu (2002), las clases inferiores se remiten sobre todo al dinero, mientras que las clases medias al dinero y la moralidad, y las clases altas al nacimiento y estilo de vida (Bourdieu 2002).

Esta lógica de relaciones simbólicas no se reduce a las decisiones subjetivas de las personas que pertenecen a una misma clase social, por mayor prestigio u otra razón, sino que se presentan como sistema de reglas necesarias en su orden, que no son otra cosa que relaciones entre condiciones sociales que se desarrollan de acuerdo a una lógica predispuesta a expresarla, que tienen más realidad incluso que los sujetos que las habitan. En ese sentido, siguiendo a Bourdieu (2002), existe una autonomía relativa de estas relaciones simbólicas, dado que son relaciones de sentido establecidas dentro de él margen restringido que dejan las condiciones de existencia, que expresan las relaciones de fuerza. Y desde ahí es que la estructura de relaciones económicas condiciona las condiciones y las posiciones sociales de los sujetos y, con ello, condiciona la estructura de relaciones simbólicas (Bourdieu 2002).

El desarrollo de los sistemas de estratificación basados en las ocupaciones constituyó un aspecto central en las tesis sobre la sociedad industrial. En ese sentido, se sostenía que en las sociedades industriales avanzadas los sistemas de estratificación tenderían a converger, produciendo estructuras más abiertas con una predominancia de las ocupaciones de clase media (Mayer 1963, en Crompton 1997). En ese sentido, esta clase era la llamada a desempeñar un papel fundamental en la historia de las sociedades industriales: la de forjar la “sociedad civil” ilustrada, poscorporativa, autorregulada, secularizada y, en definitiva, “moderna” (Adamovsky 2020).

Desde las tradiciones marxistas, se analiza como el concepto de clase da cuenta del problema de los sectores medios y, en particular, de las clases medias. Wright (1995) ha concentrado su trabajo teórico en el problema de las clases medias, con el propósito de elaborar una conceptualización de estructura de clase que de coherencia y estatus teórico sistemático a empleados no proletarios. Desde ahí establece los conceptos de posiciones contradictorias dentro de las relaciones de clase, que luego reformula en términos de una concepción multidimensional de la explotación. De este modo, busca dar cuenta detallada de las variaciones concretas en la estructura de clases de las sociedades capitalistas, intentando una integración teórica que permita elevar la capacidad explicativa del análisis de clase marxista. Los tratamientos marxistas destacan tres tipos de efecto: (i) los intereses materiales, (ii) la experiencia vivida y (iii) las capacidades para la acción colectiva. En ese sentido, la clase explica los fenómenos empíricos en la medida en el cual los mecanismos de clase generan estos tres efectos anotados. Y a juicio de Wright, son los intereses materiales los que proporcionan la base más coherente para la elaboración de conceptos concretos a nivel micro de la estructura de clase (Wright 1995).

De acuerdo con Wright (1995), los intereses materiales para asegurar condiciones de bienestar económico y los intereses para promover poder económico se conectan mediante el concepto de explotación. Ella define el conjunto de mecanismos que permiten explicar tanto la distribución del bienestar como del poder económico. La apropiación del excedente es lo que permite a los explotadores obtener niveles más altos tanto del bienestar como del poder económico. Y en el mismo sentido, tanto el bienestar como el poder económico de los explotados se merma en virtud de la sustracción del excedente de su trabajo y de la exclusión del control sobre la asignación del excedente. Desde esta conceptualización, establece que algunas posiciones en la estructura de clases podrían estar en dos o más clases simultáneamente, explicando las clases medias como posiciones contradictorias, donde, por una parte, forman parte de la clase obrera porque deben

vender su trabajo para vivir, pero por otra, son capitalistas en tanto dominan a otros en la producción (Wright 1995).

Luego, en relación con el concepto de explotaciones múltiples, busca dar cuenta de cómo se explican las posiciones que no son directivas, como la de los profesionales. Los modos de producción se basan en mecanismos específicos para la explotación que pueden diferenciarse según el tipo de recursos productivos, cuya desigual propiedad o control permite a la clase explotadora apropiarse del excedente socialmente producido. En ese sentido, las cualificaciones son una base ambigua para definir relaciones de clase si asumimos que estas son relaciones de explotación. En ese sentido, Wright (1995) sostiene que las cualificaciones constituyen una base de explotación solo cuando están lo bastante monopolizadas como para permitir al poseedor de la cualificación apropiarse del excedente. Sin embargo, la dinamicidad de las credenciales que permiten privilegios en el mercado del trabajo (privilegio de ser menos explotados) no resuelve los problemas operacionales de la explotación de cualificación, dado que los niveles de cualificación varían de forma continua. Sin embargo, Wright (1995) opta por abrazar cierta ambigüedad e incoherencia conceptual, cuestión que, a juicio del autor, sería compartida por cualquier otro marco conceptual en sociología, porque siempre que se le presione demasiado, se revelan inconsistencias y debilidades. Por eso propone cierta tolerancia para la ambigüedad e inconsistencia conceptual. Y desde ahí propone adoptar una actitud pragmática hacia la investigación, no esperando resolver todos los problemas conceptuales.

Frente a la clase de servicio de Goldthorpe, estima que quienes participan de ese sector, y especialmente los profesionales, están en realidad en “posiciones contradictorias de clase media”, en virtud de su capacidad para capitalizar ingresos y de sus trayectorias de carrera, siendo la capitalización de sus ingresos la marca distintiva de quienes no disponen de esa alternativa, cuando el salario es simplemente suficiente para cubrir los costes de reproducción de su fuerza de trabajo (Wright 1995).

Przeworski (1978), desarrolla una crítica a Wright en virtud de que las posiciones contradictorias son contradictorias en el sentido de que su interés por el socialismo no surge desde la conciencia y organización de quienes poseen esos intereses. Si bien se puede encasillar a las personas de diferentes modos, en la práctica política, de acuerdo con el autor, uno se enfrenta a personas reales, que tienen otros intereses, con otra conciencia acerca de estos intereses. Intereses que no son arbitrarios, donde su conciencia no es arbitraria y la práctica política en sí que crea estos intereses

tampoco es arbitraria. En ese sentido, la crítica radica en el cual las clases no surgen como elementos históricos ni desde lo que se podría denominar “objetivo”, algo que no solo se entiende respecto a las posiciones de clase media, sino que incluso de posiciones no contradictorias tanto del proletariado como de la burguesía. Las clases, siguiendo a Przeworski (1978), se constituyen en el conflicto, donde lo que uno puede estudiar son las condiciones para la configuración de ellas, pero es en el conflicto cuando se constituyen y, por ello, son dinámicas (Przeworski 1978).

Desde las tradiciones weberianas, tomando como principal referente a Goldthorpe, también se ha discutido el estatus de las clases medias. En las clases sociales, entendiendo estas como relaciones sociales en la esfera del mercado del trabajo, es decir, como posiciones en el mercado de trabajo, habría tres aspectos fundamentales a tener en consideración: (i) la seguridad en el ingreso; (ii) la estabilidad en el corto plazo; y (iii) la capacidad de proyectar a largo plazo (Goldthorpe 2016). A partir de ello, desarrolla el nacimiento de la clase de servicio, esto es, el surgimiento de una nueva clase de los empleados profesionales, de administración y de dirección, como fenómeno propio de las sociedades occidentales avanzadas. A partir de esta teorización, busca dar una explicación a la expansión del empleo de cuello blanco de nivel alto (Erikson y Goldthorpe 1992; Goldthorpe 1995).

Atendiendo al proceso de formación de clase, Goldthorpe (1995) busca mostrar cómo esta clase va adquiriendo identidad demográfica y luego identidad cultural. Y se anota como una primera consideración el nivel de crecimiento de la clase de servicio en todas las sociedades occidentales, en virtud de las necesidades organizacionales de delegar autoridad y de aplicar conocimiento especializado y experto. De este modo, la presión por profesionales, administradores y directivos, desde la segunda guerra mundial, ha hecho que la fuente de reclutamiento de la clase de servicio haya sido notablemente amplia (Goldthorpe 1995).

El proceso acelerado de crecimiento explicaría, para Goldthorpe (1995) que la identidad demográfica y cultural sea débil, sobre todo considerando a los integrantes de la clase de servicio de “primera generación”. Se proyecta que cuando estas tendencias de crecimiento se desarrollen más, se desarrollará más tanto la identidad demográfica como la identidad cultural, de tal modo de que surja una pauta de acción más consistente y susceptible de ser interpretada en términos específicos como clase (Goldthorpe 1995).

Goldthorpe (1995) identifica como ideología legitimadora de la clase de servicio, en una situación de conflicto distributivo, la meritocracia y, como estrategia de exclusión, el credencialismo, es decir, el uso de cualificaciones formales como medio para controlar el acceso a las ubicaciones más deseables dentro de la división del trabajo. Frente al conflicto distributivo, aparecería como principal adversario la clase trabajadora. De este modo, más que proletarización, los conflictos distributivos aparecen como esfuerzos por prevenir la proletarización y por mantener las diferencias de clase favorables en remuneración, en condiciones de trabajo y, en general, en oportunidades de vida. A juicio de Goldthorpe, la clase de servicio no sería per se capitalista, pero cuando la posición privilegiada que ostenta está establecida sobre la base de un orden social capitalista, tiene sentido que no vaya contra ese orden. Pero si, como resultado del funcionamiento del capitalismo, su posición privilegiada se viera abiertamente amenazada, sería lógico suponer, a juicio de Goldthorpe, que la clase de servicio se mostrará más preocupada por conservar esta posición, antes que determinado régimen económico (Goldthorpe 1995).

La principal crítica que Goldthorpe realiza al trabajo de Wright, en la misma línea desarrollada por Przeworski (1978), consiste en el que el análisis de clases no se puede hacer en abstracto, sino que se debe hacer en concreto, en relaciones sociales reales, empíricamente determinables. Y los intereses, en vez de ser imputados dogmáticamente, deben comprenderse como naciendo directamente de esas clases sociales y teniendo una conexión subjetivamente significativa con ellas para los actores implicados (Goldthorpe 1995).

A partir de los autores revisados, la presente investigación se aproxima al fenómeno de las clases sociales a partir del análisis de las relaciones establecidas entre grupos sociales, es decir, a partir de la observación de los procesos de formación de clases y grupos sociales que permita dar cuenta de las transformaciones a la luz de los cambios estructurales recientes en la educación superior. En ese sentido, las posiciones dentro de las relaciones constituyen una situación de hecho que delimita las posibilidades de la formación de clases, sin perjuicio de que es en el conflicto entre ellas desde donde se constituyen (Przeworski 1978). Estas posiciones no pueden definirse de forma estática ni por completo, siendo relevante observar las trayectorias (Bourdieu 2002). Asimismo, en dicho análisis es importante atender a las marcas de distinción asociadas al habitus de los diferentes grupos, en los términos propuestos por Bourdieu (2002).

En el estudio en particular de las posibilidades de formación y constitución de una nueva o nuevas clases medias, se busca observar tanto los intereses materiales, como las posibilidades de

explotación que entrega la educación superior, en tanto cualificaciones, atendiendo especialmente al hecho de que ellos constituyen una base de explotación cuando están lo suficientemente monopolizadas (Wright 1995). Asimismo, en el análisis de la formación de clases se tendrá especial atención a los tres aspectos fundamentales señalados por Goldthorpe (2016), a saber, la seguridad en el ingreso, la estabilidad en el corto plazo y las capacidades de proyectar en el largo plazo, de tal modo de poder identificar si con la expansión educativa es posible observar el surgimiento de una clase de servicio, en los términos planteados por Goldthorpe (1995).

## **2. Transformaciones de las clases medias en Chile**

Durante el siglo XX, el peso del Estado en la actividad económica y el empleo, con un gasto fiscal que contribuyó a la ampliación de los servicios públicos, sumados a las política de industrialización por sustitución de importaciones que fueron expandiendo el rol exportador e importador de los servicios privados, se expresó en la formación de una clase media concentrada en los principales sectores urbanos, alcanzando un significativo nivel de cohesión estructural y cultural, constituyéndose como un verdadero grupo que se reconocía como clase (Barozet y Espinoza 2008; Pinto 1970). Precisamente, un rasgo fundamental del panorama social chileno del período nacional popular era el predominio de esta clase media que apostaba a conducir la modernización impulsada desde la acción estatal, al tiempo que participaba decisivamente en la construcción de los imaginarios sociales y culturales en la búsqueda por superar el pasado oligárquico (Ruiz y Boccardo 2014).

Previo al giro neoliberal, al interior de esta clase era posible observar, por un lado, una suerte de “vieja clase media” vinculada a etapas preindustriales y compuestas por artesanos, pequeños propietarios y trabajadores del comercio independiente; y, por otra, una “nueva clase media” o la clase media “moderna”, compuesta por los empleados públicos, gerentes, ejecutivos y profesionales (Faletto y Ruiz 1970; Filgueira y Geneletti 1981; Pinto 1970). Con el desarrollo económico la “vieja clase media” tendía a reducirse, mientras que la “nueva” o “moderna” tendía a expandirse, en virtud de la demanda de mayor conocimiento tecnológico y de personas altamente calificadas, en este proceso de desarrollo. Este fenómeno, que alcanzó a buena parte del continente, se acompañó de una expansión del aparato estatal y del sistema educacional (Filgueira y Geneletti 1981). Esta clase media no solo lideró el curso económico, sino que también promovió la expansión de la educación en todos los niveles y el propio empleo estatal, al tiempo que apoyaba la actividad cultural y el desarrollo intelectual, constituyéndose en una suerte de faro hacia “lo

moderno” para el resto de los sectores sociales (Ruiz y Boccardo 2014). Si bien este sector social tuvo una conducta política “vacilante”, en virtud de sus transformaciones y pugnas internas entre sectores de clase media moderna y sectores de la “vieja clase media”, tuvo representación política principalmente en los partidos radical y demócrata, partidos similares a los forjados en los países desarrollados y que lideraron la política nacional durante buena parte del siglo XX (Faletto y Ruiz 1970; Pinto 1970; Ruiz y Boccardo 2014). Sin embargo, esta clase media no pudo sostener el curso modernizador e integrar a unos sectores populares muy heterogéneos, cuyas demandas desbordaron a los gobiernos de turno. Ello devino en el fracaso de la experiencia nacional-popular chilena, iniciada en 1938 con el frente popular y que finaliza abruptamente con el golpe de estado de 1973 (Ruiz y Boccardo 2014).

Durante las últimas décadas del siglo XX e iniciales del siglo XXI, la liberalización de los mercados, la expansión del trabajo en el sector terciario, junto a la ampliación privatizada del sistema educativo, implican un profundo cambio en la estructura social chilena, en virtud de una desestructuración de las clases sociales (León y Martínez 2001; Mac-Clure 2012; Ruiz y Boccardo 2014; Torche y Wormald 2004). Por un lado, cambian las pautas de acción y las posibilidades de constitución de la clase trabajadora, destacando una “desobrerización”, con una terciarización y burocratización del trabajo asalariado, afectando enormemente al sindicalismo. Una “desobrerización” que implicó un paso de un “estilo de vida obrero” predominante previo al giro neoliberal a un estilo mesocrático de vida orientado por pautas de mercado (León y Martínez 2001). Este proceso de desestructuración también alcanza a la clase media, la cual pasa a ser nombrada como “clases o capas medias”, en virtud tanto del control militar en la vida civil como en la privatización de los servicios públicos. Se produce un fenómeno de descenso de gran parte de este grupo y en una desagregación que alcanza incluso a la identidad que la caracterizaba (Barozet y Espinoza 2008; Martínez y Tironi 1985). Un importante contingente de la clase media pasa desde una condición burocrática relacionada con el empleo estatal al sector privado, en una suerte de privatización de las clases medias, teniendo como consecuencia cambios profundos en las pautas de movilidad social. Se pasa de un sistema estable, uniformador y colectivo, con la educación a la base, hacia otro inestable, diferenciador, bajo las lógicas de la competencia, donde si bien mantiene la educación a la base, ya no la tiene como forma de acceder a posiciones de privilegio en la estructura social, sino que simplemente para ser parte de la sociedad, formando parte del circuito esencial del consumo para acceder a la ciudadanía (Martínez y Tironi 1985; Moulian 1997; Orellana et al. 2018; Ruiz y Boccardo 2014). A este panorama es preciso añadir la extrema privatización de las condiciones de reproducción social, especialmente relacionadas con los servicios sociales, como

salud, pensiones y educación. Se va produciendo un déficit de seguridad y certezas asociadas tanto al empleo como al bienestar social, que van elevando el grado de incertidumbre en la población, al punto de devenir en una “sociabilidad deficitaria”, impactando más allá de la esfera laboral, influyendo en la autoestima, la autorrealización personal y, en general, las condiciones de confianza y sociabilidad (Lechner 1988; Ruiz y Boccardo 2014). Por otra parte, se clausuran de forma autoritaria los canales políticos que habían sido en el pasado peldaños para el ascenso social de la clase media. De este modo, se altera la representación de la clase media sobre el desarrollo económico, la actividad política y en su posición en la estructura social (Martínez y Tironi 1985).

Diferentes estudios sostienen que tras el giro neoliberal se ha producido un crecimiento de las clases medias en Chile, sosteniendo que este sería un proceso más acelerado que en otros países latinoamericanos, con una terciarización genuina vinculada a la expansión educacional, pese a la creciente desigualdad que se desarrollaba también al interior de este grupo social (Barozet y Espinoza 2008; León y Martínez 2001; Portes y Hoffman 2003; Ruiz y Boccardo 2014; Torche y Wormald 2004). Algunos autores sostienen que no solo se limita a un aumento en los ingresos de las personas o en los niveles educacionales, sino que también provoca un efecto social que incide en las orientaciones centrales de la sociedad (Mac-Clure 2012; Torche y Wormald 2004). De ahí que las transformaciones en el campo ocupacional, pero especialmente el aumento de las oportunidades educacionales en el sistema terciario, contribuyen a un crecimiento de las clases medias y un aumento en la movilidad social individual, enfrentando el alto nivel de reproducción social intergeneracional (Mac-Clure 2012; Torche 2005; Torche y Wormald 2004). Si bien esta ha sido una tesis bastante extendida, sobre todo en el campo de la política y en el plano simbólico, afirmando que Chile ha avanzado hacia una sociedad de clases medias; este sector no se corresponde con las clases medias de las sociedades más desarrolladas, donde estas clases son el centro de gravedad social. Por un lado, existe una vulnerabilidad a causa de sus reducidos ingresos y las profundas desigualdades caracterizan a un sector social compuesto en buena medida por quienes recientemente superaron la pobreza, donde la eventual “mesocratización” se muestra frágil por la ausencia de protección social y de políticas de redistribución (Barozet y Fierro 2014; Espinoza, Barozet, y Méndez 2013). Por otra parte, se desarrolla una fuerte heterogeneidad interna, una diferenciación horizontal que más que oponer a profesionales y ejecutivos frente a los demás trabajadores, existe una diferenciación entre profesionales y ejecutivos y al interior de otras ocupaciones (Espinoza et al. 2013; Gayo, Teitelboim, y Méndez 2013).

Las variables economicistas que constatan un aumento de los salarios de “nivel medio”, poco aclaran respecto a las posibilidades de constitución social y política de los sectores medios, marcados por una significativa heterogeneidad en cuanto al origen social, a la participación en la política y la vida colectiva, o en cuanto a expectativas de vida (Ruiz y Boccardo 2014). Si bien existió un aumento del peso de las burocracias de servicio privadas vinculadas a profesionales, como veremos en detalle más adelante, esto se produce en un contexto de expansión de la educación superior de carácter muy heterogénea. La alta privatización del sistema va de la mano de una fuerte segmentación del mismo, provocando una producción profundamente diferenciada de profesionales para sectores dispares del mercado del trabajo que, al mismo tiempo, guarda relación con una creciente tasa de subempleo profesional en los sectores más precarizados del sistema de educación superior (Bravo 2016; Carvallo y Becker 2021; Orellana 2016; Ruiz y Boccardo 2014; Sanhueza 2016; Sanhueza y Carvallo 2018). De este modo, se van desarrollando diferentes circuitos de socialización rígidamente segmentados.

Lejos de una homogeneización y organicidad, característica de la clase media del siglo XX, los sectores medios constituyen una verdadera “zona gris”. Las transformaciones en el campo del trabajo se suman a una educación superior que produce distintos tipos de profesionales. El neoliberalismo ha generado una nueva heterogeneidad en estos sectores que pone en cuestión la idea de que constituyan una verdadera clase social. Personas con distintos tipos de calificación son agrupados junto a asalariados sin ningún tipo de certificaciones en un mismo grupo social. A este panorama se le suma una profunda desprotección del bienestar social, con la privatización de la salud, las pensiones y la educación, provocando procesos de individuación forzada, en virtud de las exigencias del sistema a competir con sus pares para ingresar a la educación superior, alcanzar empleos o presionados por sostener determinado estilo de vida. De este modo se va naturalizando un régimen de “responsabilidad individual” impuesto por las condiciones de la mercantilización, donde cada individuo debe enfrentar aisladamente la búsqueda por asegurar su futuro (Orellana 2016; Ruiz y Boccardo 2014; Ruiz y Caviedes 2020).

Estas transformaciones van generando un nuevo panorama social con nuevas conflictividades. Exceptuando al empresariado, que posee un alto grado de formación de clase con una sobre determinación sobre la acción estatal; la inestabilidad en el ingreso, la universalización privatizada de la educación superior y la alta rotación tanto laboral como social, provocan una profunda incertidumbre en buena parte de la estructura social, que termina produciendo una sociedad con bajo grado de conformación de clases, carentes de formas asociativas relevantes ni menos políticas

(Fitoussi y Rosanvallon 1997; Moulian 1997). Sin embargo, frente al surgimiento de nuevas desigualdades, se han ido desarrollando masivas movilizaciones que dan cuenta de un periodo de constitución social en el que surgen nuevas identidades sociales. Estas movilizaciones aparecen como la irrupción de amplios sectores sociales, que incluyen tanto a los nuevos profesionales como a los nuevos trabajadores, con nuevas pautas de organización y de expresión de un profundo malestar. Las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011, los conflictos medioambientales, el surgimiento de movimientos como “No + AFP” y las movilizaciones feministas, van mostrando que, pese a la magra identificación con la política institucional de amplias franjas sociales, existe una sociedad intensamente movilizada. De este modo se va fraguando un “nuevo pueblo”, que se erige a partir de experiencias de neoliberalismo radical, en oposición a una oligarquía que surge bajo los patrones de acumulación primarios exportadores, financiarizados y del mercado de los servicios públicos. Un proceso de formación que se expresa con fuerza en las movilizaciones sociales de octubre de 2019 (Araujo 2019; Ruiz Encina 2020; Ruiz Encina y Orellana 2021).

Las particularidades del proceso de transformación de los sectores medios en Chile, van generando un panorama social que dista mucho de las estructuras sociales de los países desarrollados. Por tanto, importar mecánicamente herramientas de interpretación resultaría infructuoso. Estas transformaciones tienen a la base un proceso de diferenciación social donde la educación superior ha jugado un rol fundamental. Si bien se le atribuye a la expansión de ella el crecimiento de las clases medias, el nivel de segmentación social de dicha expansión termina provocando nuevas desigualdades. El propósito de esta investigación es precisamente profundizar en dicho fenómeno, para lo cual resulta fundamental detenernos en la vinculación entre la educación y la estratificación social. No obstante, previo a detenernos sobre las formas en el cual se ha estudiado e interpretado esta relación, es preciso revisar cierta literatura acerca de la estratificación social subjetiva, que entrega herramientas de análisis para el desarrollo de la presente investigación

### **3. Estratificación social subjetiva**

En este apartado se presenta literatura vinculada al estudio de la estratificación social desde una perspectiva subjetiva, de tal modo de entregar herramientas de análisis para la presente investigación. Es por ello que se presentan tanto autores nacionales como extranjeros, presentando los principales resultados que han arrojado diferentes investigaciones que se han desarrollado siguiendo metodologías tanto cualitativas como cuantitativas.

En una investigación cuantitativa acerca de las causas y consecuencias de la movilidad social subjetiva en 30 naciones, Kelley y Kelley (1984) concluyen que la mayoría de las personas piensan que tienen un estatus similar o levemente superior que sus padres. La ocupación actual es, por sí solo, el predictor más importante para la movilidad social subjetiva, donde quienes actualmente se encuentran mejorando sus posiciones ocupacionales tienden a creer que se están movilizándose socialmente hacia arriba. Sin embargo, la relación entre la movilidad ocupacional subjetiva y la movilidad social subjetiva no es tan estrecha como se podría esperar. No obstante, hay otros factores importantes, como la educación de los padres, que juega un rol fundamental: tener padres educados disminuye la movilidad social subjetiva de forma sustantiva. En contraste, tener educación aumenta la movilidad social subjetiva, pero en menor medida. Los autores concluyen que la movilidad social subjetiva tiene importantes efectos en la clase social subjetiva, donde quienes creen tener un estatus superior al de sus padres tienden a creer que están en una clase social superior, con independencia de otros factores (Kelley y Kelley 1984).

En un sentido similar, Evans y Kelley (2004) plantean que es posible observar una tendencia a la identificación en el centro de la estructura social. Ubicadas desde la teoría de los grupos de referencia y, sobre la base de un análisis comparativo de un gran volumen de datos, argumentan que las percepciones de las personas reflejan la realidad material, pero, adicionalmente, la tendencia a compararse con personas similares al interior de sus familias y grupos de amistades presionan hacia una percepción de estar en una posición social media. La posición social subjetiva refleja, de este modo, parcialmente la realidad material, pero estas visiones abstractas son coloreadas por los tonos vívidos de la experiencia inmediata (Evans y Kelley 2004; Irwin 2015).

Por medio de un mapeo de la identidad de clases a través de distintos grupos sociales y geográficos, SurrIDGE (2007) concluye, entre otras cosas, que la identidad de clase está estrechamente vinculado a mediciones de la posición social, específicamente ocupación y educación. En ese sentido, los datos demuestran que la renuencia de cualquier grupo social a adoptar la etiqueta de clase media se debe en buena medida a la distancia para describirse a sí mismo en categorías ocupacionales, donde prefieren identificarse como la clase media con una autodescripción como persona trabajadora. Ello ocurre particularmente con quienes poseen altas credenciales educativas, donde la ambivalencia en relación con las identidades de clases se asocia a los discursos de la muerte de las clases (SurrIDGE 2007).

Irwin (2018), por medio de una investigación cualitativa, ofrece nueva evidencia en la discusión acerca de las percepciones de la desigualdad socioeconómica. El autor concluye que la desigualdad importa para quienes son críticos o se encuentran preocupados por su extensión. Por una parte, quienes poseen altos ingresos perciben el crecimiento de una subclase y una disminución de oportunidades, mientras que quienes poseen bajos ingresos enfatizan las injusticias y el conflicto. La forma en la cual los participantes se ven a sí mismo en la estructura de la desigualdad es de especial interés, dado que sugiere que los procesos sociales y culturales van limitando la conciencia del alcance de la desigualdad y opacan los procesos estructurales. En ese sentido, observan los fenómenos culturales desde sus experiencias biográficas (Irwin 2018).

Pla (2017) postula, en la misma línea de lo afirmado por Bourdieu (2002), que confluir con el análisis de movilidad desde una visión de clases implica dar cuenta que la sociedad de clases no es una sociedad de castas, sino que una sociedad “móvil”, tanto en la estructura como en la cosmovisión de los sujetos. En ese sentido, los individuos tienen las expectativas y construyen los marcos de interpretación sobre la movilidad, que influye en su día a día. A partir de ello, por medio de un análisis de historias de vida, realiza una síntesis de las trayectorias de diferentes clases, que influyen en la construcción de sentidos y representaciones. En ese sentido, la autora concluye que las clases sociales mejor posicionadas presentan percepciones certeras acerca del futuro, pero referenciadas a las propias capacidades de establecer estrategias para lograrlo. Por otra parte, las clases medias experimentan procesos de movilidad intergeneracional de corto alcance y/o movilidad espuria, donde existe una idealización del pasado y una inconformidad con el presente que se asocia a una incertidumbre respecto del futuro. Por último, las clases trabajadoras aluden a una mejora en sus condiciones de vida asociadas a la triada empleo - seguridad social - consumo y a un contexto político económico que mantenga esos elementos. Una “certeza de a poco” que tiene como consecuencia una mirada auspiciosa respecto del futuro. Un ascenso social de corta distancia que se traduce en una adopción de mecanismos de legitimación de la posición alcanzada, donde se va constituyendo un sentimiento de inconsistencia ocupacional que se traduce en un temor a volver a caer, donde el pasado aparece como un lugar al que no se quiere volver (Pla 2017).

Considerando tanto un análisis de clases objetivo como subjetivo, Lora y Fajardo (2011) desarrollan una investigación en la que buscan encontrar las coincidencias entre una posición social subjetiva de clase media con siete alternativas estadísticas, basadas en el ingreso, de clases medias en Latinoamérica. Al respecto, los autores identifican los factores que sostienen las discrepancias entre una dimensión de clase objetiva y subjetiva, respecto a las clases medias. Uno de ellos es el

hecho de que las personas utilizan muchas variables distintas del ingreso para identificar su estatus social, incluyendo capacidades personales, bienes relacionales y las condiciones materiales de existencia. La importancia relativa que le asocian a cada forma de capital, en relación con el ingreso, puede ser usada para computar la equivalencia de valor entre estas formas de capital y el ingreso. De esta forma, un latinoamericano que se define como clase media es alguien joven, de buena salud y con mayor educación que una persona pobre, con cierta posesión de riquezas, con mayor ingresos, amistades y seguridad financiera que una persona pobre, pero no tanto como una persona rica. En ese sentido, los autores concluyen el cual el ingreso es solo uno de los múltiples factores que influyen en la autopercepción de clase social (Lora y Fajardo 2011).

En un sentido similar a lo trabajado por Pla (2017), Araujo y Martuccelli (2011) acuñan el concepto de “inconsistencia posicional” para dar cuenta de un fenómeno diferente, relacionado a una dimensión subjetiva relativamente descuidada, que es una experiencia común transversal y característica mayor de las posiciones sociales del Chile de hoy. Ella se desarrolla en virtud de un movimiento general de complejización de la heterogeneidad efectiva de las situaciones sociales, donde al empleo, los ingresos y la educación se le añaden una pluralidad de factores como el capital social, la naturaleza de las redes sociales, las formas de pertenencia, el acceso y control de códigos culturales dominantes, la importancia del lugar de residencia, el hecho de ser o no propietario de la residencia, entre otros, que van influyendo en las trayectorias sociales. Un proceso en el que se van consolidando las posiciones intermedias que llevan a considerar a buena parte de la población como parte integrante de las clases medias, sin perjuicio de la fuerte dispersión y heterogeneidad de experiencias sociales que se observan al interior de los grupos sociales, sean capas medias o mundo popular (Araujo y Martuccelli 2011).

En el corazón de este proceso se observa la “inconsistencia posicional”, como una inquietud multiforme, plural en sus fuentes, que da lugar a una atmósfera de preocupación de que todo puede, todo el tiempo, cambiar, asociada a la inestabilidad de las posiciones alcanzadas, pese incluso a una movilidad intergeneracional. Es una graduación de situaciones, que varía según períodos históricos y capas sociales, además de los factores antes señalados. Araujo y Martuccelli (2011) distinguen cuatro grandes factores de esta inconsistencia posicional: (i) las desestabilizaciones socioeconómicas, (ii) los temores políticos, (iii) los peligros y amenazas urbanas y (iv) la lógica imparable de los “accidentes”. Asimismo, los autores destacan como consecuencias de esta inconsistencia posicional, por un lado, una inducción a los actores a la construcción de redes sociales para protegerse de los riesgos, al tiempo de que, conociendo los límites de esas redes

en virtud del carácter estructural de los riesgos, se va reforzando el sentimiento de que hay que arreglárselas solo, en todas las dimensiones (Araujo y Martuccelli 2011).

En una investigación de carácter cuantitativo, Castillo, Miranda y Madero (2013), se proponen indagar en qué medida el hallazgo recurrente en la literatura internacional de un sesgo de auto posicionamiento, relacionados con tendencias hacia la media del estatus, se replicaba en Chile. Asimismo, los autores proponen comparar la relación entre diferentes medidas del estatus objetivo y con el estatus subjetivo. Al respecto, los autores concluyen que (i) existe una marcada tendencia hacia el centro del estatus subjetivo en Chile; (ii) esta tendencia se debe principalmente en virtud de una subestimación del estatus de personas que pertenecen a niveles superiores de la estructura social; (iii) donde son las medidas de estatus las que permiten un mayor poder explicativo en comparación con la de las clases; y (iv) el estatus subjetivo de origen tiene un importante poder de predicción del estatus subjetivo actual (Castillo, Miranda, y Cabib 2013).

La importancia de la educación de los padres (Kelley y Kelley 1984); la tendencia a la identificación en el centro de la estructura social (Castillo et al. 2013; Evans y Kelley 2004; Irwin 2015); la renuencia a utilizar la categoría de clase media en virtud de una resistencia a describirse a sí mismo desde la perspectiva ocupacional (SurrIDGE 2007); los múltiples factores que influyen en la autopercepción de clase social por sobre el ingreso (Lora y Fajardo 2011); y las inconsistencias ocupacionales y posicionales (Araujo y Martuccelli 2011; Pla 2017); son todos elementos fundamentales que serán utilizados con herramientas de análisis en la presente investigación.

#### **4. Educación superior y estratificación social**

A raíz de la masificación a nivel internacional desde la segunda mitad del siglo XX, la discusión sobre la educación superior y su rol en la estratificación social ha sido profundamente discutida. Esta expansión aparece de la mano de una nueva etapa en la sociedad moderna que emerge en el contexto del agotamiento de los estados del bienestar, en virtud de la tercerización económica y complejización de la estructura productiva. Una transformación de la sociedad y la economía con un creciente peso de las formas inmateriales del trabajo (Negri y Hardt 2002).

Las conceptualizaciones dominantes sobre el rol de la expansión educativa en la estructura social se han desarrollado en base a dos marcos conceptuales: la Teoría del Capital Humano y de la movilidad social individual. De este modo, se fue constituyendo un ideario que contribuyó en el

cambio de las aspiraciones de los trabajadores: de la lucha por derrotar al (o negociar con el) capitalismo por medio de la acción sindical, a incorporarse individualmente, ya sea de forma directa o heredada, a los emergentes trabajos calificados. Es decir, educacionalizar su acceso a la clase media (Orellana 2021).

Desde la Teoría del Capital Humano la expansión educativa está estrechamente relacionada con el crecimiento económico. De acuerdo con esta teoría, el desarrollo económico depende de los avances tecnológicos y del conocimiento científico cuyo desarrollo presumiblemente depende de la acumulación de conocimiento y habilidades que componen lo que denominan el “capital humano”. Sostienen que la expansión de la educación es un fenómeno que permite explicar parte del crecimiento económico desarrollado durante el siglo XX, existiendo evidencia que indica que el crecimiento económico se desarrolla de forma más acelerada en aquellos países en el cual la educación es más abundante. Esta correlación se explica a partir de la idea de que un individuo, al educarse, se hace más productivo que quienes no se educan, produciendo y obteniendo más ingresos (Becker, Murphy, y Tamura 1990; Galiakberova 2019; Schultz 1961; Torche y Wormald 2004).

La educación es vista como una inversión en capital humano que contribuye en el crecimiento económico. Una inversión que al mismo tiempo reporta beneficios a los individuos por medio de un aumento en las ganancias del trabajo. En ese sentido, la educación también es una inversión individual y, por tanto, una decisión individual a partir de un análisis de costos y beneficios. Los individuos, de forma racional, toman decisiones óptimas en el punto de equilibrio entre el beneficio económico y el costo que tiene el educarse. Y en ese proceso, se va produciendo una movilidad social individual, donde la educación y su expansión es vista como un proceso de igualación de oportunidades. De este modo, se va configurando un ideario meritocrático, donde es la acción racional y el esfuerzo personal son los motores de las transformaciones en la estructura social (Becker, Murphy, y Tamura 1990; Galiakberova 2019; Schultz 1961; Torche y Wormald 2004).

Estas conceptualizaciones han sido hegemónicas en buena parte del debate sobre la expansión educativa y simbólicamente relevantes a nivel social. Sin embargo, importantes teóricos han desarrollado teorías críticas, destacando el trabajo sobre la crisis del credencialismo de Randall Collins y la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu (2013, 2018). Para Collins (1989), el rol que ocuparon las pruebas de linaje en la nobleza hoy es ocupado por la educación. Analizando la expansión educativa ocurrida durante el siglo XX en Estados Unidos, destaca que los cambios en

la estructura social no se han producido en la organización y control del sector productivo de la economía, sino que en la superestructura que se ha construido sobre dicho sector. Una expansión que denomina “trabajo político”, con el surgimiento del “sector de sinecuras” en los empleos de administración, en las instituciones de educación de carácter masivo y en el desarrollo del sector terciario en general, donde son las credenciales educativas el medio en virtud del cual se expande este sector. Es el nacimiento de un sistema competitivo para producir credenciales educativas (como la forma que adquiere una mercancía cultural abstracta) el que ha penetrado en el mundo del trabajo y, por ende, modelado los procesos de estratificación social en Estados Unidos (Collins 1989).

De acuerdo con Collins (1989), las credenciales educativas son usadas como cierres sociales de determinados grupos, pero que presentan la diferenciación social en base a “logros” y no como una diferenciación de propiedad o de naturaleza política. En ese sentido, analizando el caso norteamericano, señala que las expansiones educativas no han tenido ningún efecto en el incremento de oportunidades para una mayor movilidad social, no existiendo el paso prometido de la “adscripción” al “logro”. Esto, en virtud de que el orden de acceso a las credenciales no ha cambiado la estratificación relativa. A medida que la educación se ha vuelto más accesible debido a sus expansiones, los niños, niñas y jóvenes de clases superiores han incrementado su escolaridad tanto como los de las clases inferiores han ido aumentando la suya y, por lo tanto, los porcentajes de adquisición relativa por parte de las clases sociales han permanecido constantes a lo largo de las últimas décadas.

Tomando en consideración la expansión de la Educación Superior, de acuerdo a Collins (1989), hacia finales del siglo XX el sistema credencialista entra en crisis. Un cambio inflacionario en virtud de que las credenciales se van devaluando debido a que los estudios superiores se vuelven casi universales. Ellas ya no garantizan buenos empleos, en virtud de una crisis de confianza en el sistema. Se van creando nuevos tipos de credenciales en virtud de la pérdida de valor de las antiguas, en una lucha contra esta inflación, por medio de la creación de nuevos sistemas de credenciales restrictivos en nuevos sectores donde los sistemas de credenciales no habían penetrado. En ese sentido, la inflación reside en el hecho de que la educación es cada vez más costosa y tiene menores recompensas en el mercado del trabajo, en relación con los niveles dados por esas mismas credenciales en el pasado. Bajo la promesa de movilidad social, se va expandiendo un sistema en el que se van provocando frustraciones, al tiempo que se va poniendo en cuestión la inversión misma en educación (Collins 1989).

En un sentido similar, Goldthorpe (2016) se propone analizar el rol específico de la educación en la movilidad social en Inglaterra. Al respecto concluye que no existe una asociación entre la expansión de la educación y la movilidad social, toda vez que persiste la adscripción a la clase de origen como componente central. En ese sentido, el aumento de la oferta de educación superior está asociada a un fenómeno de desvalorización de las credenciales en el mercado del trabajo, dado que lo relevante no son las credenciales en sí, sino que su valor debe ser medido desde una escala relativa. Contra la idea de que la educación debe ser entendida como una inversión en sí misma, es necesario aproximarse a ella como un bien posicional, donde no es relevante el nivel educacional obtenido si no es observado en relación con los demás sujetos. De este modo se explica el importante retorno de clase producto de la educación superior (Goldthorpe 2016).

Por otra parte, encontramos el trabajo de Bourdieu. En sus opciones teóricas y epistemológicas, tiene como una meta prioritaria explicar las estructuras de dominación y de distribución asimétrica de las posiciones de poder existentes en el campo de las relaciones sociales (Sidicaro 2013). Desde esa perspectiva, analiza a la educación en Francia, como una estructura de legitimación de dicha dominación. Para Bourdieu y Passeron (2013, 2018) el sistema educativo se constituye como un sistema de reproducción y legitimación de las estructuras de clases.

En el análisis, se pone a la base la teoría del *habitus*<sup>1</sup>, núcleo central de la sociología de Bourdieu, dado que es la teoría general y universal que explica la emergencia del mundo social, que constituye la condición de posibilidad para la diferenciación y el funcionamiento del campo social, estableciendo principios para la organización en términos de relaciones objetivas entre agentes (Aguilar 2016). El *habitus* constituye el principio generador y unificador de las conductas y opiniones, que al mismo tiempo es el principio explicativo, dado que reproduce el sistema de condiciones objetivas de las que es producto.

La educación, para Bourdieu y Passeron (2013, 2018), está constituida por la relación entre la sociedad con la cultura y por la cultura misma. En ese sentido, la educación opera como una estructura de transformación de las desigualdades sociales en desigualdades de carácter

---

<sup>1</sup> Para Bourdieu, el *habitus*, es el “*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta*” (Bourdieu 2010, p. 86)

estrictamente educativas. La educación aparece como un proceso de reconversión de las ventajas sociales, de acceso a la cultura legítima, como ventajas educativas. La función legitimadora de la educación radica en la presentación de ella como la productora del *habitus* culto, donde solo debe su eficacia a las aptitudes de quienes pasan por ella, con independencia de las determinaciones de clases. Una apariencia de igualdad formal inicial en donde las diferencias educativas aparecen como diferencias de méritos y talentos y, por tanto, legítimas, ocultando la reconversión antes anotada (Bourdieu y Passeron 2018).

La movilidad social individual cumple la función de dar estabilidad social, contribuyendo a la conservación de las relaciones de privilegios, por medio de una selección controlada de individuos, haciendo creíble la idea de movilidad social que anida la idea de igualdad formal. En ese sentido, la educación se constituye como estructura de legitimación de las jerarquías educativas que producen las jerarquías sociales, donde el sistema educativo contribuye a que cada sujeto social se quede en el lugar que le corresponde por “naturaleza”, en contexto en el cual las clases altas no pueden invocar derechos de sangre ni virtudes naturales que legitimen sus posiciones de privilegios (Bourdieu y Passeron 2018).

Analizando el caso específico de la Educación Superior, ya en *La reproducción* Bourdieu y Passeron (2018) advierten, frente a quienes arguyen que la expansión de la educación terciaria constituye una democratización social, que este proceso de expansión es un posible fenómeno de encubrimiento de una perpetuación o incluso de agudización del *status quo* (Bourdieu y Passeron 2018). Si bien la educación escolar va generando una diferenciación de clase, en virtud del acceso diferenciado a la cultura legítima, que impacta en las trayectorias postsecundarias, también en la educación superior estas diferencias de clases sociales se vuelven a expresar. Las diferencias sociales no solo se expresan en los hábitos, entrenamientos y actitudes que favorecen en lo académico, sino que también se heredan saberes, saber-hacer, gustos y el “buen gusto” que, si bien de forma indirecta, también impacta en el ámbito académico de la educación terciaria. En la educación superior se presenta una igualdad formal, donde se va segmentando por sistemas de características culturales compartidas por las clases de origen. De este modo, la educación superior aparece como un sistema de transformación del privilegio social en don o mérito individual y, por ello, en instrumento de legitimación de los privilegios (Bourdieu y Passeron 2013, 2018).

Para explicar la feminización y masculinización de las carreras, los autores explican que ella se debe a una *restricción de la elección* de los estudios por parte de las y los estudiantes, en virtud de los modelos

tradicionales de división del trabajo entre sexos que se expresan en una adhesión a la idea de “cualidades” o “dones” femeninos. Es esta misma restricción a la elección que se extiende también sobre las clases desfavorecidas, con independencia del sexo, existiendo una presencia minoritaria en carreras de alto prestigio como medicina o derecho. Así, estas restricciones aparecen como vocacionales, incorporadas como disposiciones en el *habitus*. De este modo, se van estableciendo jerarquías entre carreras e incluso entre tipos de instituciones, donde las clases altas acaparan las que se encuentran en la parte más alta de la jerarquía. Estas mismas diferencias se expresan en la disposición al estudio, y en el éxito en las trayectorias, donde se van presentando como déficits personales por parte de las clases bajas la falta del talento para el éxito. De esta manera, se genera una estructura de legitimación que se valida en los casos excepcionales, que alimentan y reafirman la legitimidad de la lógica meritocrática (Bourdieu y Passeron 2013)

La relación entre la estructura social y la educación ha sido profusamente estudiada y discutida en la sociología a nivel internacional con investigaciones que se han apoyado tanto desde las teorías del capital humano y la movilidad social, desde el credencialismo de los neoweberiano como Goldthorpe y Collins, o desde la *teoría de la reproducción* de Bourdieu. Aun cuando estas perspectivas han tenido mayor o menor relevancia en el campo educativo a lo largo de los años, es posible encontrar diferentes trabajos que, haciendo distintos estudios de casos, sostienen posiciones enfrentadas. De esta forma, existen trabajos que afirman un aumento en la fluidez social en virtud de la expansión de la educación, especialmente en la educación superior (Breen y Jonsson 2007; Falcon y Bataille 2018; Torche y Wormald 2004), mientras que otros autores sostienen la persistencia de las desigualdades sociales, donde la expansión educativa no contribuye significativamente a la movilidad social relativa, sino que incluso puede llegar a afectarla negativamente (Baker 2011; Becker y Hecken 2009; Blanden y Macmillan 2016; Brown 2001; Chesters y Watson 2013; Cook, Watson, y Webb 2019; Haveman y Smeeding 2006; Lucas 2001; Mok y Jiang 2018; Raftery y Hout 1993). Por otra parte, si bien desde las investigaciones críticas ha existido una aproximación dominante desde las perspectivas neoweberianas, en el último tiempo ha ido adquiriendo mayor relevancia investigaciones de orientación inspirada en Bourdieu, recuperando y reconstruyendo lo trabajado en *la reproducción* y sus trabajos posteriores (Atkinson 2012; Burke, Scurry, y Blenkinsopp 2019; Lee y Kramer 2013). A continuación, se presentan algunas de estas investigaciones, en virtud de su contribución al estudio de la relación entre la educación, especialmente la educación superior, y la estratificación social.

Analizando la expansión de la educación en la República de Irlanda, Raftery y Hout (1993) sostienen que el crecimiento educativo puede ser explicado en términos de una *desigualdad máximamente mantenida*. A partir de sus investigaciones, sostienen cuatro principales resultados. En primer lugar, el crecimiento en la educación secundaria y superior reflejan el crecimiento de la población y, posiblemente, un crecimiento gradual del acceso por parte de personas de diferentes orígenes sociales. Sin embargo, en segundo lugar, en el caso de que la expansión es mayor a la demanda de graduados, las clases bajas tienen mayor escolaridad, pero el efecto de las clases sociales se mantiene igual. Por otra parte, el crecimiento se va concentrando en las clases sociales más altas, donde la incorporación de clase inferiores ocurre solo en la medida en el cual existe una saturación de la demanda de las clases superiores, de ahí el nombre de *desigualdad máximamente mantenida*. Por último, sostienen que el aporte público en educación tiene un impacto significativo en la relación entre el origen social y el acceso a la educación. Es por ello por lo que concluyen que no existe una relación necesaria entre la meritocracia y la igualdad, dado que la igualización de los ingresos no ocurre porque el mérito reemplaza a la selección, sino que por es la selección la que va disminuyendo. De este modo, la expansión educativa va disminuyendo las desigualdades solo en la medida que ella alcanza grados de saturación en las clases altas y medias, y sin perjuicio de que se mantengan otras ventajas comparativas (Raftery y Hout 1993). Un proceso que para tener efectos requiere políticas de largo plazo (Chesters y Watson 2013)

Por su parte, y a partir del estudio del caso estadounidense, Lucas (2001) pone en cuestión los postulados de Raftery y Hout (1993), en específico, el hecho de que la universalización implicaría una disminución de las desigualdades educativas y, por ende, las desigualdades sociales. En ese sentido, el autor plantea que el conflicto de clase y las desigualdades persisten aun cuando se alcanzan ciertos niveles de universalidad de la educación. El origen social ya no se manifiesta en el acceso a la educación, sino que en el tipo de educación que es recibida. A medida que se va expandiendo la educación, las diferencias cualitativas van reemplazando las diferencias cuantitativas. Cuando ya no es posible mantener las desigualdades cuantitativas, es decir, de acceso a la educación, se van desarrollando desigualdades cualitativas, en un proceso en el cual se buscan usar las ventajas socioeconómicas para asegurar la desigualdad social. En la universalización, más que relativizar el conflicto de clases y disminuir la desigualdad, las diferencias en el acceso a la educación son reemplazadas por las diferencias en el tipo de educación, en un proceso que es conceptualizado como una *desigualdad efectivamente mantenida* (Klein 2016; Lucas 2001).

En el mismo sentido que Lucas (2001), Blanden y Macmillan (2016), analizando la expansión educativa en Gran Bretaña y su relación con la estratificación social, sugieren que la movilidad social no ha mejorado, siendo la educación un componente de inmovilidad social. En ese sentido, afirman la importancia que adquiere el tipo de institución a la que se asiste y las materias que son escogidas como componentes importantes en el estudio de esta relación (Blanden y Macmillan 2016; Capsada-Munsech 2017).

Dentro de un mismo tipo de instituciones en ocasiones no existe una completa igualación entre personas de orígenes sociales distintos (Crawford et al. 2016). Sin embargo, la expansión educativa ha tenido, como aspecto positivo, un aumento del logro educativo en más sectores de la sociedad, provocando un mejoramiento de las oportunidades de vida de las y los estudiantes, no siendo el único objetivo el aumento de la movilidad social relativa (Blanden y Macmillan 2016). En la misma línea, Brown (2001), sostiene que la masificación de la educación no debe ser vista entonces como un fenómeno necesariamente negativo, sino que ella puede implicar una transformación en lo no vocacional, como la vuelta a una suerte de educación cívica por medio de esta expansión, superando la visión miope de las teorías del capital humano acerca del rol de la educación en las que muchas veces caen sus críticos desde la teoría del credencialismo (Brown 2001; Brown y Bills 2011). En ese sentido, reducir la educación a su rol de movilizador social impide ver el rol defensivo que en algunos casos adquieren las credenciales, para evitar peores posiciones en el mercado del trabajo (Brown y Bills 2011).

Desde una perspectiva bourdiana, Burke, Scurry, y Blenkinsopp (2019) analizan también el caso británico para ilustrar cómo el significado que adquiere la educación superior para los graduados es distinto según el grupo social. Si bien las diferencias económicas impactan en las decisiones individuales, la teoría de Bourdieu permite resaltar como otras disposiciones no materiales y atributos afectan las decisiones y comportamientos de estudiantes y graduados, con importantes consecuencias materiales. Existe una disparidad en el entendimiento y en la preparación tanto para la educación como para el ingreso al mercado de graduados. Con un acceso masivo a la educación superior, las diferencias en el conocimiento de las *reglas del juego* del mercado laboral están mediadas por las posiciones sociales. De esta manera, desde las elites existe una mayor capacidad para enfrentar lo que Bourdieu denomina *histéresis del habitus*, concepto que utiliza el autor francés para analizar precisamente el desempleo y el dañino efecto de tener un conocimiento desactualizado del mercado en relación con el poder de compra de un determinado grado. Los sujetos provenientes de clases dominantes están en una mejor posición para entender y preocuparse por las

particularidades y requerimientos de cada campo, pudiendo adecuarse a las nuevas condiciones, al tiempo que ofrecen estos conocimientos a sus redes sociales y familiares. Mientras, los sujetos de clases subalternas tienen un conocimiento y expectativas descontextualizadas producto de la devaluación de las certificaciones, provocando constricciones en la inserción al mercado del trabajo, teniendo como resultado una reproducción de las desigualdades sociales, al tiempo que se provocan fuertes conflictos asociados a frustraciones y pérdidas de sentido (Burke et al. 2019; Lee y Kramer 2013).

Estas constricciones se expresan, desde una perspectiva económica, en un fenómeno de *sobreeducación* o *subempleo profesional*, como nueva forma de estratificación del mercado del trabajo que tiene importantes consecuencias en la estructura social. Así, sujetos con mismo nivel de estudios acceden de forma diferenciada, en términos de prestigio y cualificación requerida, al trabajo, sin que el hecho de ser graduado garantice una posición determinada tanto desde la perspectiva laboral, como económica y social, facilitando la reproducción social intergeneracional (Capsada-Munsech 2017; Collins 1989; Klein 2016; Marqués Perales y Gil-Hernández 2015; Yamada y Oviedo 2016).

Analizando la masificación acelerada de la educación superior en las últimas décadas, y refutando a las teorías del capital humano, Marginson (2016) y Trow (1973) sugieren que en la transición de un sistema de educación superior elitaria a una educación superior masiva casi universal, el dinamismo continuo no viene dado por las necesidades de los estados y empleadores, dado que estas son necesidades parciales y esporádicas, sino que más bien por la ambición familiar por alcanzar o mantener determinadas posiciones sociales y de los estudiantes para su autorrealización (Marginson 2016; Trow 1973). De acuerdo con Marginson (2016) existe un deseo universal por un ascenso o mantención social por medio del acceso a la educación superior, volviéndose está un bien posicional. Si bien la educación superior se ha vuelto casi universal, las oportunidades que la educación brinda no son universales, en virtud de una estratificación y jerarquías de poder en las que existe un número limitado de posiciones aventajadas por ofrecer. Aun cuando se mantienen ventajas comparativas entre graduados y no graduados, el retorno de la educación superior va disminuyendo, constituyéndose principalmente en una necesidad defensiva para no descender socialmente (Marginson 2016).

La expansión educativa, plantea Marginson (2016), se ha presentado como prioritaria en la agenda política de los distintos Estados. Ello, a juicio del autor, resulta muy consistente, en virtud de que

resulta más fácil crear oportunidades educativas que trabajos, trasladando la responsabilidad por los resultados sociales en las instituciones educativas, en los estudiantes y en sus familias. En esta expansión, se va exacerbando la competencia de los graduados en las transiciones a los mercados del trabajo, teniendo un importante efecto el origen social en el retorno ocupacional. Al mismo tiempo, en el mismo sentido de lo planteado por Lucas (2001), el autor sostiene que se van desarrollando diferencias cualitativas, en reemplazo de las diferencias cuantitativas respecto a la educación obtenida, dado que éstas últimas van disminuyendo con la expansión de los sistemas educativos. En ese sentido, a juicio de Marginson (2016) no existe ningún estudio que establezca de manera concluyente el rol de la educación en la movilidad social, sin perjuicio que se puede afirmar que las sociedades con mayor igualdad en la distribución de ingresos tienen sistemas masivos de educación con bajo nivel de inversión privada que permitan asegurar ventajas posicionales y con sistemas escolares con alto y distribuido logro escolar (Marginson 2016).

A partir de las discusiones presentadas, y a la luz de la experiencia chilena de masificación de la educación superior que se expone a continuación, para el análisis que se desarrolla en la presente investigación es importante tener a la vista lo que Collins (1989) identifica como la crisis del sistema credencialista. La devaluación de las credenciales en virtud de la masificación de la educación terciaria tiene como consecuencia que ellas ya no garantizan buenos empleos (Collins 1989). En ese sentido, el valor de las credenciales debe ser medido como bien posicional, no siendo relevante el nivel educacional obtenido si no es en función del resto de los sujetos, de tal modo de poder identificar el retorno de clase producto de la educación superior (Goldthorpe 2016). De este modo, siguiendo la crítica de Lucas (2001) a Raftery y Hout (1993), la universalización no implica una disminución de las desigualdades educativas, sino que implica una transformación del modo en el cual ellas se expresan, desde una dimensión cuantitativa a una dimensión cualitativa, donde la diferenciación se produce ahora en el tipo de educación que es recibida, en un proceso de *desigualdad efectivamente mantenida* (Lucas 2001).

La educación, de este modo, opera como una estructura de transformación de las desigualdades sociales en desigualdades de desempeño, es decir, educativas. Un proceso de reconversión de las ventajas sociales por medio de la diferenciación al interior del sistema educacional (Bourdieu y Passeron 2013, 2018). De esta forma, como plantean Bourdieu y Passeron (2013, 2018), la función legitimadora de la educación radica en la presentación de ella como productora del *habitus* culto, sobre la base de una apariencia de igualdad formal inicial en la que las diferencias educativas aparecen como diferencias de méritos y talentos y, de esa manera, legítimas. Lo mismo ocurre con

la división sexual del trabajo en la elección de las trayectorias educativas, que se presenta por medio de una *restricción a la elección*, presentando “cualidades” o “dones” asociado a los sexos como cuestiones incorporadas en el *habitus*.

La diferenciación social que se produce al interior de la educación superior involucra una disparidad en el entendimiento y preparación tanto para la educación misma, como para el campo laboral, donde las diferencias respecto al conocimiento de las reglas del juego del mercado del trabajo están mediadas por las posiciones sociales (Burke et al. 2019). Quienes provienen de sectores dominantes se encuentran en mejores posiciones para comprender y preocuparse por las particularidades, con capacidad de adecuarse a las nuevas condiciones, mientras quienes provienen de clases subalternas tienen conocimientos y expectativas descontextualizadas en virtud de la devaluación de las certificaciones, provocando una reproducción de la desigualdad y provocando conflictos, frustraciones y pérdidas de sentido (Burke et al. 2019; Lee y Kramer 2013)

Estas transformaciones no deben reducirse a una visión en donde la educación es un instrumento de movilización social, que en los hechos no la produce, dado que impide ver que en muchos casos las credenciales juegan un rol defensivo para evitar posiciones peores en el mercado del trabajo (Brown y Bills 2011). Si bien con el hecho de que la educación superior se haya vuelto prácticamente universal, las oportunidades que ella brinda no son universales. Sin embargo, pese a la disminución del retorno de la educación superior en los graduados, las credenciales se van presentando como una necesidad defensiva para no descender socialmente (Marginson 2016).

## **5. Estratificación y educación superior en Chile**

Si bien la expansión de la educación superior en Chile tuvo sus primeros antecedentes durante los años 70, es durante la última década del siglo XX y, principalmente, las primeras del siglo XXI en donde esta se desarrolla de forma sostenida y acelerada (Sanhueza y Carvallo 2018). Si bien el sistema de educación superior chilena encuentra sus bases en la dictadura militar, a comienzo de los años 90, los gobiernos democráticos y sus intelectuales asumieron como propias y naturales muchas de sus definiciones, las cuales fueron profundizando. El carácter y sentido de la educación superior, la jibarización institucional de las universidades estatales, el cobro de aranceles, el endeudamiento y la deseabilidad del apoyo financiero hacia las nuevas instituciones privadas, estuvieron a la base de gran parte de las políticas estatales, las cuales se proponían perfeccionar y

profundizar el funcionamiento de un sistema altamente privatizado y mercantilizado, más que transformarlo (Brunner 1993; Brunner et al. 2005; Prieto Bafalluy 1983; Sanhueza y Carvallo 2018).

El problema de la educación y su relación con la estructura social ha sido abordado desde diferentes perspectivas y abordando diferentes problemáticas. Las discusiones acerca de su rentabilidad (Améstica, Llinas-Audet, y Sánchez 2014; Mizala y Lara 2013; Olavarría y Allende 2013; Urzúa 2012); su rol como motor para la movilidad social y el surgimiento de “nuevas clases medias” (Larrañaga y Rodríguez 2014; Mac-Clure 2012; Torche y Wormald 2004) o su impacto en el mercado del trabajo (Ghiardo y Dávila 2020; Rodrigo y Oyarzo 2020); contrastan con diversos estudios críticos respecto a las particularidades de un sistema que van provocando nuevas formas de diferenciación social que contribuyen a la reproducción de las desigualdades (Espinoza et al. 2018; Orellana 2016; Quaresma y Villalobos 2018; Ruiz y Boccardo 2014; Sanhueza y Carvallo 2018). Como reflexionaba Faletto (1999), esta expansión y su impacto en los sectores medios, que identificaban el acceso a la educación como un elemento para la movilidad social y la constitución de su identidad, son bastantes contradictorios. La masificación se desarrolla por medio de la proliferación de universidades privadas, junto al desarrollo de mecanismos de autofinanciamiento, por medio de la arancelización, y una fuerte profesionalización de las universidades, en desmedro de otros propósitos universitarios tradicionales. De este modo, la educación universitaria se va transformando en una inversión significativa en términos monetarios, donde se esperan réditos de dicha inversión. Sin embargo, los sistemas educacionales se transforman en lugares en los que se adquieren destrezas y habilidades que habilitan para insertarse en un mundo definido y dominado por otros (Faletto 1999).

Para León y Martínez (2001), la educación superior juega un rol de reproducción de la desigualdad, en tanto la universalización de la educación media traslada las desigualdades al ciclo terciario. Como consecuencia de lo anterior, se genera una dinámica que va reproduciendo las distancias educativas entre clases sociales, que constituyen barreras difícilmente superables para la movilidad social, en virtud del grado de determinación del nivel educativo de los padres, aún más que los niveles de ingresos familiares, en el nivel educativo de los hijos, dando cuenta de la persistencia de fuentes adscriptivas de la desigualdad (León y Martínez 2001). Frente a este problema, para Torche y Wormald (2004) resulta fundamental el aumento de las oportunidades post secundarias, de tal modo de contribuir a la movilidad social individual. La adquisición de estatus asociada a la educación permitiría enfrentar el alto nivel de reproducción intergeneracional. Es más, debido a la

expansión de la educación terciaria, este iría disminuyendo a lo largo del tiempo, volviendo más fluida a la sociedad (Torche y Wormald 2004).

De este modo, la expansión de la educación superior, altamente mercantilizada, es promovida bajo las ideas de la teoría del capital humano y de la movilidad social individual, cuestión que se observa tanto en el discurso público, en las instituciones internacionales promotoras como por parte de la intelectualidad afín (Brunner 1999; Brunner et al. 2005; OCDE y Banco Mundial 2009; Sanhueza y Carvallo 2018). Por medio de la implementación y administración de políticas de corte neoliberal en educación superior, donde destacan la promoción y consolidación de instituciones privadas de reciente creación, sostenido principalmente sobre la base del endeudamiento de las y los estudiantes, se va consolidando un sistema masivo, lucrativo y hegemónicamente privado (Orellana 2016; Sanhueza y Carvallo 2018). De los 118.700 estudiantes de la educación superior en 1981 se pasa a contar con 250 mil estudiantes en 1990, cifra es duplicada en 1998 y triplicada en 2005, para llegar a ser cerca de un millón 200 mil estudiantes en 2021 (CNED 2021; Sanhueza y Carvallo 2018).

Si bien durante los años 90 e inicios de los años 2000 existe un crecimiento de la matrícula gracias a las políticas estatales de corte neoliberal, que va incorporando a nuevos sectores sociales a la educación superior, y por tanto, aumentando la participación de jóvenes provenientes de hogares con menores recursos y que son hijos de un jefe de hogar que no accedió a la educación superior, conocido como estudiantes de “primera generación”, las desigualdades en las trayectorias educativas siguen siendo significativas (Castillo y Cabezas 2010; Espinoza et al. 2007). Es desde el año 2006 que este proceso se acelera, principalmente por medio de la creación del CAE, instrumento que permite un aumento sostenido de la matrícula principalmente en un grupo de instituciones privadas que se van erigiendo como masivas, que han sido investigadas por retiro ilícito de utilidades y son de baja calidad promedio (Orellana 2016; Páez y Kremerman 2020; Sanhueza y Carvallo 2018). En este proceso de masificación es posible observar, en un primer momento, un patrón de “*desigualdad máximamente mantenida*” en los términos planteados por Raftery y Hout (1993), dado que se desarrolla un proceso de crecimiento similar a una “mancha de aceite” que se expande desde los quintiles superiores de ingreso, cubriendo los espacios inmediatamente adyacentes, hasta lograr un grado de saturación, para luego pasar a hacia los quintiles inferiores de ingresos (Orellana 2011). No obstante, esta expansión, en los hechos, implica un proceso de “*desigualdad efectivamente mantenida*”, en los términos sostenidos por Lucas (2001). La diferenciación institucional, como desarrollamos más adelante, va produciendo un sistema de educación superior

socialmente segmentado y cualitativamente diferenciado que va implicando una inserción en circuitos de socialización altamente diferenciados, produciendo nuevas desigualdades y una nueva heterogeneidad social (Orellana 2016; Ruiz y Boccardo 2014), donde un mismo título formal garantiza el acceso a ocupaciones de diversa calidad, asociadas precisamente al tipo de institución (Barozet y Espinoza 2008).

Este proceso de masificación es interpretado por algunos autores como un proceso de configuración de una “nueva” clase media o una clase media emergente, como ya observábamos. Larrañaga y Rodríguez (2014) sostienen que la expansión de la educación superior, al tener un impacto en los ingresos percibidos (más allá de la tendencia actual a la baja del retorno económico), han configurado un crecimiento de una clase media emergente. La tenencia de un título profesional aseguraría, de forma mayoritaria, una inserción laboral de calidad y un reconocimiento social acorde. De este modo, la educación representaría un activo relevante para las clases medias, por lo que la expansión de la misma implicaría una expansión de este sector social (Larrañaga y Rodríguez 2014). En un sentido similar, Mac-Clure (2012), haciendo un análisis de cohortes, afirma que la expansión educativa ha implicado el crecimiento de la “clase de servicios” dentro de los sectores medios, en los términos planteados por Erikson y Goldthorpe (1992), que es en realidad el surgimiento de nuevas clases medias compuesta por profesionales y técnicos (Mac-Clure 2012). Un proceso en el que esta nueva clase media va reemplazando el rol del Estado en la educación con recursos propios, y ante la insuficiencia de la educación pública por proveer oportunidades educativas, acuden al creciente sistema de educación privado con recursos propios (Huerta Wong 2012).

Las conclusiones acerca de que la expansión de la educación terciaria habría contribuido a un aumento de la movilidad social y a la emergencia de una nueva clase media son relativizadas desde diferentes perspectivas. Estudiando la reproducción de las élites, Quaresma y Villalobos (2018) desarrollan la importancia del punto de encuentro entre universidad y carrera para dar cuenta de este proceso. De esta forma, los autores identifican tres dinámicas al interior de este grupo social: (i) los tradicionales procesos de reproducción, que buscan la conservación del nivel socioeconómico y que se garantizan con estudios de carreras como Derecho, Ingeniería Civil o Comercial en prestigiosas instituciones, de tal modo de consolidar la posición social recibida como herencia; (ii) un proceso de generación de élites, más acotado, donde carreras como Medicina o ramas de la Ingeniería en universidades selectivas actúan como resorte para el ascenso social de nuevos grupos por medio de la adquisición de un capital económico que luego es intercambiado

por capitales políticos, culturales e intelectuales; y (iii) un proceso de movilidad “descendente” o el “desvanecimiento” de la élite, que no constituye una caída social, dado que se mantienen dispositivos de autopreservación del capital adquirido en herencia, pero se eligen carreras que no garantizan altos ingresos o reconocimiento social, político o intelectual, sino que más bien se desarrolla una profesionalización de la vocación, una marca identitaria del *heredero* en los términos de Bourdieu y Passeron (2013), donde las aspiraciones obedecen más al principio del placer que al de la realidad (Quaresma y Villalobos 2018).

Del otro lado, encontramos estudios que se concentran en quienes constituyen la “primera generación” de egresados, que mayoritariamente estudian en el sistema universitario privado de baja selectividad. Ghiardo y Dávila (2020), haciendo un estudio de la cohorte que actualmente tiene entre 25 y 35 años, concluyen que si bien el hecho de estudiar en la educación superior ha implicado ingresos más altos respecto de quienes no lo hicieron, se mantiene una distancia relativa respecto de los *herederos* antes señalados. De este modo, se va produciendo una fragmentación social en sectores de baja escolaridad histórica, que implican una reconfiguración de las posiciones de clase. Si bien existe un acceso a las instituciones y carreras reservadas para las élites, en un proceso de generación de nuevas élites antes anotado, estas oportunidades siguen siendo patrimonio principal de las élites tradicionales (Ghiardo y Dávila 2020). Por otro lado, y desarrollando también un estudio de cohortes generacionales, Rodrigo y Oyarzo (2020), desde un modelo analítico asentado en el paradigma de la reproducción social, identifican que en las generaciones más jóvenes, que han participado de la expansión acelerada de la educación superior, si bien existiría un menor grado de herencia social respecto de las generaciones anteriores, ello se observaría tan solo durante sus primeros años en el campo del trabajo, siendo una movilidad social temporal dado que el efecto del origen social aumenta a medida que van progresando las trayectorias laborales (Rodrigo y Oyarzo 2020). Para Vásquez (2017), quien desarrolla una investigación cualitativa sobre este grupo, la tradición y el prestigio de las instituciones transfieren estatus a los sujetos que la componen, por lo que la carencia de tradición y prestigio tiene como consecuencia que los egresados de instituciones privadas de baja selectividad no contribuyen a un proceso de movilidad ascendente. La aspiración universitaria, en este contexto, aparece como un deseo de mantención y diferenciación social respecto de aquellos que se ubican en un estrato social inferior. De esta forma, estudiar en la universidad aparece más como un proceso de autoafirmación meritatoria y diferenciación de grupos sociales inferiores que una búsqueda por ascender socialmente (Vásquez 2017). La expansión entonces, más que entregar mayor movilidad social, va reproduciendo

desigualdades, en virtud de la relación que existe entre el origen social y el tipo de institución a la que se asiste (Espinoza et al. 2018; González 2020).

Se ha estudiado también el impacto específico que tiene la educación superior en los ingresos, de tal modo de identificar desde esta perspectiva el rol del sistema terciario en la movilidad social. Urzua (2012) destaca la importancia de distinguir entre las instituciones a la hora de hablar de rentabilidad, criticando a quienes concluyen que acceder y titularse de la educación superior tiene retornos económicos positivos a nivel agregado. En ese sentido, realiza el ejercicio de diferenciar la rentabilidad de carreras de alta demanda (derecho, ingeniería comercial, psicología y periodismo), distinguiendo a su vez según tipo de institución. En dicho ejercicio da cuenta de la heterogeneidad del sistema de educación terciaria, destacando el alto porcentaje de matriculados en instituciones en los que existe baja rentabilidad (para el caso de derecho) o incluso una rentabilidad negativa (para los casos de ingeniería comercial, psicología y periodismo), situación que se agudiza para quienes no logran terminar sus estudios (Urzúa 2012). Haciendo un estudio sobre la empleabilidad e ingresos, Mizala y Lara (2013) si bien identifican un efecto positivo y estadísticamente significativo en asistir a la educación superior y titularse sobre la empleabilidad, se observan diferencias entre las distintas instituciones en lo relativo a los ingresos, existiendo un efecto más débil para las universidades privadas no tradicionales, tanto selectivas como de baja selectividad (Mizala y Lara 2013).

Por medio de un estudio de cohortes y utilizando el estimador de “diferencias en diferencias”, Améstica, Llinas-Audet, y Sánchez (2014) observan que si bien en el intervalo 2003-2009 se observan resultados positivos de la educación superior en los ingresos autónomos de los egresados, para el intervalo 2006-2011, que es el periodo en el cual se comienzan a observar los efectos de la masificación acelerada de la educación terciaria, la tasa interna de retorno es negativa, existiendo en los hechos una pérdida del poder adquisitivo (Améstica et al. 2014). Por su parte, Olavarría y Allende (2013) toman en consideración en su análisis el endeudamiento, que fue la política fiscal que posibilitó buena parte de la expansión de la educación terciaria. Al respecto concluyen que, tomando en consideración que los jóvenes provenientes de sectores populares obtienen salarios significativamente más bajos que quienes provienen de sectores con mayores ingresos, si añadimos el hecho de que también son los principales beneficiarios del endeudamiento estudiantil y, en particular del CAE, se agudizan las desigualdades sociales aun cuando estudiar en la educación terciaria permite acceder a ingresos superiores a no haber estudiado (Olavarría y Allende 2013).

En la relación entre la educación superior y la estructura social, el estudio de la inserción de los egresados al mercado laboral también resulta relevante. En ese marco, la expansión de la educación terciaria ha sido acompañada de una heterogeneidad estructural del mercado del trabajo, en el contexto de una tercerización crecientemente espuria, debido a que la matriz productiva chilena -concentrada, desindustrializada y tercerizada- genera en mayor medida empleos donde se impide la puesta en marcha de habilidades, siendo un pequeño grupo -muy determinado internamente por sus condiciones de origen- el que logran insertarse en empleos que permitan desarrollar actividades de mayor nivel productivo y de calidad (Becker Bozo 2021; López-Roldán et al. 2020; Ruiz, Ruiz, y Caviedes 2021; Weller 2007).

La diferenciación al interior del sistema de educación superior, tanto desde la perspectiva social como en términos de calidad, de acuerdo a González (2020), tiene como consecuencia que egresados de instituciones de baja calidad y con un origen social socioeconómicamente bajo, tienen carreras más estables con bajas tasas de crecimiento salarial, mientras que egresados de instituciones de calidad de origen social socioeconómicamente alto rotan más de empleadores con una tasa de crecimiento salarial muy significativa. Una desigualdad que es sostenida a mediano y largo plazo incluso entre graduados de los mismos programas e instituciones (González 2020). Este fenómeno ocurre al tiempo que se va desarrollando, paralelamente al proceso de expansión educativa, un aumento en la tasa de subempleados profesionales en el mercado ocupacional. Como observa Bravo (2016), entre los años 2009 y 2016 es posible observar un sostenido aumento del subempleo por competencias (asociadas a credenciales educativas) tanto en términos de número de personas como en términos porcentuales, donde más de un 30% de los trabajadores con educación superior completa en Chile se encuentran subempleados, desempeñando labores que requieren competencias menores a su preparación académica (Bravo 2016).

El fenómeno del subempleo, al ser desagregado según tipos de instituciones, es significativamente mayor en el caso de los egresados de instituciones privadas no tradicionales (Carvallo y Becker 2021). En ese orden de ideas, el subempleo profesional se expresa con fuerza en los egresados del sistema técnico profesional, que es hegemónicamente privado, contrariando la idea de que existe una carencia de técnicos en el mercado laboral (Sanhueza 2016). En la misma dirección, este fenómeno ha sido analizado desde la perspectiva del mercado ocupacional, acuñando el concepto de sobreeducación. De acuerdo con Castro (2019), para el año 2015, el número de trabajadores sobreeducados alcanzaba más de un tercio del total de trabajadores con estudios superiores, quienes trabajan en empleos que requieren un nivel educacional inferior al adquirido. Para el autor,

la sobreeducación puede ser explicada por la calidad de los programas o el tipo de universidades, destacando un aumento de este grupo en el caso de los titulados de instituciones privadas (Castro 2019).

En este proceso de expansión, como hemos observado, se van desarrollando nuevos patrones de desigualdad al interior del sistema de educación superior que tienen importantes consecuencias en la estructura social. Es por ello relevante detenernos en la taxonomía institucional del sistema de educación terciaria. El grueso de instituciones privadas creadas con posterioridad a 1981 han configurado patrones de diferenciación distintos al de la selectividad académica. En primer lugar, observamos un sistema universitario privado de carácter elitario, que aún cuando va dirigido a las capas de mayores ingresos, renuncia a la idea de universidad compleja, para concentrarse principalmente en actividades docentes (Muñoz y Blanco 2013; Ruiz Encina y Orellana 2021; Torres y Zenteno 2011; Villalobos, Quaresma, y Franetovic 2020). Estas son las denominadas universidades “cota mil”, a partir de la célebre frase divulgada por el sacerdote jesuita Felipe Berrios. Este sistema se relaciona con los colegios particulares pagados más elitistas, siendo vistas incluso como “quintos medios”, dada la continuidad sociocultural que su formación ofrece (Orellana 2016; Orellana et al. 2017).

Por otra parte, encontramos un sistema de instituciones privadas no selectivas o de baja selectividad, que, apelando a la promesa del profesional universitario como condición de incorporación a la clase media, desde inicios de los 2000 explican en gran medida la expansión de la educación superior. En 1990 este sistema alcanza el mayor número de instituciones, número que va decreciendo tanto por las propias dinámicas del mercado como en virtud del establecimiento de un sistema de licenciamiento y, posteriormente, un sistema de acreditación, que actúan como barreras de entrada o mantención. Y en dicho proceso se da la paradoja de que a medida que la Educación Superior se va expandiendo por este sector privado, el número de instituciones se va contrayendo significativamente, aumentando la presencia de grandes capitales nacionales y extranjeros, al tiempo que las instituciones de menor escala son absorbidas por ellos (Salazar y Leihy 2014; Sanhueza y Carvallo 2018). De este modo, dentro de ese grupo es posible distinguir entre dos categorías. En primer lugar, tenemos a las instituciones masivas, muchas de las cuales han sido investigadas por retiro ilegal de utilidades y que cuentan como propietarios a grandes grupos empresariales nacionales o capitales internacionales. Por otra parte, encontramos instituciones de escala menor, orientadas a nichos específicos y con menor espalda financiera, sin presencia de grandes grupos económicos como propietarios (Canales, Orellana, y Guajardo 2020;

Ruiz Encina y Orellana 2021). A ambos sistemas asisten principalmente egresados de establecimientos particulares subvencionados y de establecimientos municipales no emblemáticos (Canales et al. 2020; Ruiz Encina y Orellana 2021). Es preciso señalar que dentro de cada sistema encontramos como diferencia fundamental la formación universitaria y la formación técnico profesional. Esta distinción se debe a que a los Centros de Formación Técnica (CFT) y a los Institutos Profesionales (IP) asisten mayoritariamente personas pertenecientes a los sectores populares (Canales et al. 2020; Orellana 2016; Orellana et al. 2017; Ruiz Encina y Orellana 2021).

Por último, encontramos a instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Estas instituciones se caracterizan por una alta selectividad académica, siendo en su composición social más heterogénea en términos de ingresos económicos de los estudiantes y sus familias, al tiempo que reciben a estudiantes hijos de profesionales como a profesionales de primera generación. Este grupo de instituciones concentra el grueso de la cultura profesional y la formación de posgrados, por lo que resulta atractivo para los jóvenes con interés académico de toda la estructura social (Ruiz Encina y Orellana 2021).

En el sistema de educación superior se van reproduciendo las desigualdades de género por medio de las restricciones a la elección que señalamos anteriormente (Bourdieu y Passeron 2013). Hacia finales del siglo XX se comienza a evidenciar un incremento en la participación de las mujeres en el sistema universitario, en el marco de las transformaciones neoliberales antes descritas (Miranda y Jara 2017). La irrupción de la mujer a la vida pública nacional prolonga los valores y las limitaciones del espacio privado, donde la incorporación al trabajo es valorada socialmente como un trabajo secundario, complementario y de trayectorias inestables, al mismo tiempo que está constituida por lógicas patriarcales de diferenciación social de roles (Ruiz y Miranda 2018). Estas mismas lógicas y limitaciones se reproducen en el sistema de educación terciaria.

La incorporación de las mujeres a la educación superior reproduce la división sexual del trabajo y la consecuente desigualdad de género, concentrándose mayoritariamente en determinadas carreras. La incorporación se concentra específicamente en las áreas de la salud (excluyendo medicina), la educación y las humanidades. Las mujeres representan, de este modo, el 75% de la matrícula de las pedagogías, mientras que su participación en las ingenierías representa tan solo un 22,5% (Ruiz y Miranda 2018). Esta agudización de las brechas de género al interior de las instituciones de educación superior se observa con mayor nitidez en las instituciones privadas de reciente creación. Tanto en el sistema privado masivo no selectivo como en el sistema “cota mil” reproducen la

división sexual del trabajo de manera más aguda. En 2015, la brecha de género para el sector tecnología en estas instituciones era de -58%, mientras que en el sector salud y educación era de un 56% y 40% respectivamente (Orellana 2016).

Es en la elección de carrera donde se observa la normatividad femenina que orienta hacia el servicio y los cuidados. Una diferenciación que no opera como una imposición directa del sistema hacia las mujeres. Ya sea en virtud de la cultura “cristiana” que sigue existiendo en nuestra sociedad, donde la mujer debe estar subordinada al hombre (Hooks 2017) o sea en virtud de la naturalización a nivel cognitivo y de personalidad que opera como una aspiración proveniente de las profundidades del carácter de mujeres (Federici 2013), el hecho es que esta circunstancia da cuenta de la esencialización de lo femenino como la diferencia identitaria anteriormente anotada (Miranda y Jara 2017). En ese sentido, a la hora de escoger las carreras la división sexual del trabajo opera como una disposición en el *habitus*, generando gustos u orientaciones y presentando las decisiones legítimas y deseables con un set de carreras e instituciones posibles a seguir y vincularse con la sociedad en la etapa adulta (Bourdieu y Passeron 2013; Orellana et al. 2017)

De este modo, es posible observar un sistema de educación superior altamente fragmentado social y sexualmente hablando. Sin embargo, si bien existen importantes refutaciones tanto a nivel internacional como nacional, la promesa de la expansión de la educación terciaria como motor de la movilidad social y democratización de la estructura social sigue teniendo una importante fuerza simbólica, siendo uno de los pilares de la transición a la democracia en nuestro país (Ruiz Encina y Orellana 2021). De acuerdo a Orellana et al. (2019), en virtud de que esta expansión se desarrolla bajo un diseño de mercado, se traslada al individuo la elaboración racional y la concreción de las trayectorias educativas, por medio de un continuo entre elección y rendimiento que comienza en la educación escolar, pero se va proyectando en la educación superior y en la inserción y trayectoria laboral (Orellana, Canales, et al. 2019).

El ser profesional se va volviendo constituyente de los sujetos, conformando parte de su identidad y de su valía, al tiempo que el tipo de institución a la que se accede esté mediado por la clase social de origen. Por tanto, se va desarrollando una modulación de la subjetividad en un proceso de responsabilización individual en la construcción de las trayectorias educacionales y ocupacionales, propias de este mercado educativo. Se va cosificando tanto los procesos electivos como de rendimiento, reduciendo las trayectorias sociales individuales a la elección entre alternativas dadas cuyo valor se expresa en precios y rendimiento también bajo formatos dados externamente,

formalizados y alienados de sus prácticas concretas. Así, es la forma valor la que organiza las distintas etapas de la trayectoria de los individuos, replanteando la forma en el cual estos experimentan dichas dimensiones como tiempo de vida alienado, que no controlan y que les someten a determinadas métricas cosificantes. De este modo a la alienación típica del trabajo asalariado se agrega ahora, en una nueva forma, al tiempo de la reproducción social (Orellana, Canales, et al. 2019). La reproducción cultural que trabajan Bourdieu y Passeron (2018) se hace presente pero no desde el lenguaje o la cultura, sino que bajo modalidades alineadas a una forma valor expresada en desempeños estandarizados y precios. Es por ello por lo que la expansión de la educación superior no es solo un cambio cuantitativo, sino que cualitativo, provocando un quiebre entre la antigua y la nueva estructura de clases (Orellana, Canales C., et al. 2019; Orellana et al. 2017).

Al mismo tiempo, la expansión de la educación terciaria en contextos de mercado va configurando un nuevo nicho de acumulación privada, en donde se va desarrollando un mercado de credenciales en las que se van diferenciando y desvalorizando. Un proceso de transformación que contribuye a una reorganización de los modos de diferenciación y jerarquización social, en un proceso de radical individualización de la estructura social, que va produciendo nuevas desigualdades (Fitoussi y Rosanvallon 1997; Orellana, Canales C., et al. 2019; Ruiz Encina y Orellana 2021). De este modo, siguiendo a Orellana et al. (2019), la sociedad se va fragmentando en distintos espacios de sentido, que se presentan como ámbitos de competencia entre individuos que son cada vez más responsabilizados de la producción de su vida, condiciones de trabajo y de su descendencia. Pero la competencia no aparece para ascender socialmente, sino que para sobrevivir en el espacio dado. La educación aparece entonces como un espacio para diferenciarse e individuarse (Orellana, Canales C., et al. 2019). En una reflexión similar, pero analizando la elección de las escuelas particulares subvencionadas, Canales, Bellei, y Orellana (2016) afirman que la elección está mediada más que por una aspiración de ascenso social, por una legitimación de posiciones alcanzadas, como defensa ante la posibilidad de descender socialmente (Canales et al. 2016; Vásquez 2017).

De este modo, como anota Ruiz Encina (2020), la radicalidad del neoliberalismo que alcanza profundamente a los servicios públicos va creando nuevas contradicciones que van produciendo, parafraseando a (Marx y Engels 2004), a sus propios sepultureros. La inédita privatización de las condiciones de vida social fue generando un conflicto entre mercancía y humanidad que se va expresando en diversos malestares que desembocan en manifestaciones sociales, destacando las

lideradas por el movimiento secundario en 2006 y por el movimiento social por la educación en 2011 (Orellana et al. 2018; Ruiz Encina 2020). El movimiento por la educación se logra instalar, de acuerdo a Donoso (2014), como el actor social más importante del panorama político contemporáneo o, para Bellei, Cabalin, y Orellana (2014), como el signo más articulado de un malestar social, sobre todo en los sectores medios, con el sistema neoliberal. En un proceso de aprendizajes a partir de las experiencias en las relaciones con autoridades políticas, que va desarrollando una autonomía de los partidos que se expresa también en un profundo cuestionamiento al modelo educacional (Donoso 2014; Espinoza y González 2013). Una crítica que arraiga un clivaje de defensa de la educación pública y de cuestionamiento a la mercantilización de la educación, que interviene en la agenda política (Avendaño 2014). Este movimiento, de acuerdo con Fleet (2011), se corresponde en la base social con los nuevos sectores medios que emergen de la masificación de la educación superior y que, con sus demandas, expresan la crisis de legitimidad del modelo imperante. En sus demandas por educación pública aparece una orientación a ejercer un control reflexivo sobre las bases de la estructura social y simbólica de este grupo, anticipando un potencial transformador de este sector social (Fleet 2011).

Como destacan Bellei, Cabalin, y Orellana (2014), un punto común de muchos participantes a estas movilizaciones se encuentra asociado al endeudamiento por estudiar, en virtud de que muchos egresados terminan en posiciones de vulnerabilidad económica luego de la graduación, porque el endeudamiento se concentra en las instituciones privadas de baja selectividad y calidad. Una deuda que, para González-López (2020), va produciendo mayor conflictividad. El endeudamiento, como política pública, no solo busca utilizar instrumentos financieros, sino que implica un manejo de relaciones sociales entre la deuda y la sociedad que apuntalan relaciones de poder de forma institucional y enmarcadas en términos morales. Pero estas relaciones van produciendo contradicciones que permiten la emergencia, en el contexto del movimiento estudiantil, de un movimiento de deudores y la configuración de una ilegitimidad de esa deuda, donde ella aparece como una marca de clase, en virtud de la interseccionalidad entre ella y el hecho de que la mayoría de los deudores asisten a instituciones privadas de baja calidad. Una ilegitimidad que trasciende las diferencias sociales de los deudores (González-López 2020)

A medida que la expansión de la educación superior se expande, mayor malestar se va produciendo en las y los egresados. Un descontento asociado a la ideología meritocrática de movilidad social individual de la expansión educativa, que contrasta con que en los hechos esta expansión, en vez de ser un gran equalizador social, termina reproduciendo y produciendo desigualdades. De este

modo, el conflicto aparece como parte integrante de un potencial de constitución de una nueva clase (Bellei et al. 2014). De este modo, los conflictos sociales producidos en el sistema educativo se encuentran al centro de la conflictividad social reciente, en la que emergen formas de expresión de un malestar que, si bien aparece como individual, va siendo reconocido como un problema colectivo en la movilización misma. Un proceso de movilizaciones sociales que también abarcan conflictos socioambientales y a un movimiento feminista, que terminan decantando en el estallido social de octubre de 2019, al tiempo que dan cuenta de un proceso de maduración y constitución de un nuevo pueblo, en oposición a la oligarquía neoliberal (Ruiz Encina 2020).

### III. Estrategia metodológica

Para el desarrollo de este trabajo se realizó una investigación cualitativa, toda vez que el objeto de estudio consiste en comprender la atribución de significado por parte de egresados de la educación superior de su condición su paso por ella en relación con su posición en la estructura social. Las investigaciones cualitativas se concentran en el estudio de las tensiones latentes de la realidad social, la relación estrecha entre el observador, el objeto de estudios y el contexto de la unidad de análisis, poniendo el énfasis en la búsqueda de respuestas desde el cómo operan los fenómenos sociales (Denzin y Lincoln 2005). En ese sentido, se busca alcanzar la estructura de la observación del otro, el orden interno como sentidos comunes. De este modo se trata de un esfuerzo por comprender al sujeto investigado, desde la vara de medida propia de él y de lo que lo constituye (Canales et al. 2006). Y en este proceso, de acuerdo con el principio de no conciencia planteado por Bourdieu, Chamberon y Passeron (2013) se pretende dilucidar las causas profundas que escapan de la conciencia individual, donde el ser constante de los hechos sociales no dependen de la arbitrariedad individual de los sujetos, sino que de las relaciones que traban que son independientes de su voluntad (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron 2013).

En ese sentido el propósito de esta investigación es captar las estructuras de significación a partir de las comprensiones y entendimientos de las personas egresadas de la educación superior respecto a su paso por ella en relación con su posición en la estructura social. Asimismo, se busca identificar distinciones en las interpretaciones en atención al tipo de institución en el cual el egresado estudio. Por otro lado, se busca conocer el modo en el cual estas personas relacionan su paso por la educación terciaria con su inserción en el mercado laboral. Por último, se busca comprender el modo en que significan su posición social actual. Es por ello que la investigación cualitativa es la más acertada para la persecución de los objetivos planteados, dada la dimensión socio-subjetiva desde donde se plantea la investigación.

Un argumento adicional para la adopción de una perspectiva metodológica cualitativa dice relación con que la presente investigación tiene el carácter exploratorio, en virtud de que la expansión de la educación superior es un fenómeno reciente, por lo que se vuelve un hecho social emergente. El aumento significativo de profesionales de primera generación familiar junto con significativos reacomodos institucionales tanto en la estructura de oportunidades educativas como en la estructura de oportunidades ocupacionales, que tienen como consecuencia transformaciones en la

estructura social, son fenómenos con poco tiempo de maduración. Esto explica un conocimiento científico previo limitado, pero en expansión. Es por ello por lo que resulta necesario contar con una apertura a ajustarse a las categorizaciones con que los sujetos conciben estas transformaciones desde sus propias experiencias.

## **1. Técnicas de obtención de datos.**

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó, como técnica para la obtención de información, la entrevista cualitativa de tipo semi estructurada. Esta técnica, entendida como una conversación provocada por el investigador y realizada a una selección de casos conforme al plan de investigación, tiene un propósito cognitivo guiado por el investigador sobre la base de un esquema de temáticas a abordar (Corbetta 2007). En virtud de ser semiestructurada, se confeccionó un guión de temas que deben ser tratado a lo largo de la entrevista.

Se utiliza esta técnica de producción de investigación dado que, si bien se cuenta con amplia libertad tanto por parte del investigador como por parte del investigado, se garantiza al mismo tiempo que se abordarán todos los temas relevantes, de tal modo de recopilar la información necesaria para el cumplimiento del objeto de investigación (Corbetta 2007). En especial, considerando que el propósito de este trabajo contiene un componente comparativo.

## **2. Muestra**

La muestra cualitativa de la presente investigación se construyó según el principio de la representación estructural, esto es, la integración del subconjunto muestral atendiendo a la variedad de posiciones y relaciones relevantes que conforman el universo de estudio. De este modo cada participante se entiende como una posición en la estructura. La muestra se validó luego según el principio de la saturación (o redundancia), como agotamiento de la información nueva, por medio de la redundancia de la información provista por el informante (Canales et al. 2006). Para ello, se buscó una cantidad de informantes suficientes de acuerdo con las posiciones definidas en la muestra, en equilibrio con la factibilidad de desarrollo de la investigación.

El objeto de estudio, como se enuncia en la pregunta y los objetivos, son los egresados de la educación superior. Teniendo ello en consideración, la muestra se construyó sobre la base de un

cuadro tipológico para un muestreo estratégico. Como se señalaba, en base al principio de representación estructural, para alcanzar los objetivos de la presente investigación, se seleccionaron a egresados de diferentes instituciones de educación superior y con diferentes orígenes sociales. Para ello, en un primer momento, se define un rango de cohortes de ingresos a la educación superior (2007-2011), teniendo en consideración las particularidades de la expansión educativa antes expuesta, donde se desarrolla con mayor intensidad entre esos años en virtud de la implementación del CAE como política de financiamiento a la educación superior (Brunner Ried 2008; Moulian 1997; Orellana 2016; Ruiz Encina y Orellana 2021; Sanhueza y Carvallo 2018; Torche y Wormald 2004).

Dado el carácter socialmente segmentado del sistema de nuestra educación terciaria, se utiliza una tipología de instituciones de educación superior que dé cuenta de la heterogeneidad de nuestro sistema de educación superior que fue presentada en el marco teórico. De esta manera, la tipología comprende tres categorías, recogiendo buena parte de la literatura ya presentada:

(i) Sistema Cota Mil: Un sistema universitario privado de carácter elitario que renuncia a la idea universidades complejas, pese a ir dirigido a las capas de mayores ingresos, compuesto por las Universidades de Los Andes, Adolfo Ibañez y Del Desarrollo (Muñoz y Blanco 2013; Ruiz Encina y Orellana 2021; Torres y Zenteno 2011; Villalobos et al. 2020)

(ii) Sistema Mixto Histórico: Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH), caracterizadas por su selectividad académica, con una composición social más heterogénea, que concentran el grueso de la cultura profesional y de formación de posgrados (Ruiz Encina y Orellana 2021).

(iii) Sistema Masivo-No Selectivo: Un sistema compuesto por universidades de reciente creación, caracterizadas por ser masivas, no selectivas, vinculadas a grupos económicos nacionales e internacionales, muchas de las cuales han sido investigadas por lucro. compuesto por, entre otras, la Universidades Andrés Bello, Santo Tomás, San Sebastián, De Las Américas, Central y por los Institutos Profesionales INACAP, DUOC UC, AIEP o IP Chile (Canales et al. 2020; Orellana 2016; Orellana et al. 2017; Ruiz Encina y Orellana 2021).

Por otra parte, se analizó la posición social de origen de los casos seleccionados distinguiendo, en un primer lugar, los casos conforme a la pertenencia (o dependencia) del empleo del principal

proveedor del hogar de origen del egresado en el grupo de ocupaciones incluidas en los numerales 1 y 2 de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO): grandes empresarios y directivos y profesionales; de un lado, a los que se denominará “Sectores Dominantes”; y resto de la estructura social, del otro, a los que se los denominará “Sectores Subalternos”. Esta dependencia se vincula estrechamente al tipo de educación escolar a la que se asistió, pudiendo distinguir entre egresados de la educación particular pagada, de un lado; y quienes asistieron a la educación particular subvencionada o a establecimientos municipales, del otro (Canales et al. 2020; Orellana, Canales C., et al. 2019). Finalmente, a partir de la revisión de la composición de la matrícula, se seleccionan las carreras con mayor número de estudiantes, siendo sensible a las diferencias de género que existen al interior del sistema, marcado por una división sexual que se observa desde la elección de estas carreras (Canales et al. 2020; Muñoz y Blanco 2013; Orellana 2016; Orellana et al. 2017; Ruiz Encina y Orellana 2021; Torres y Zenteno 2011). Las carreras mayoritarias y las diferencias de género se pueden observar en las siguientes tablas N°1, 2 y 3:

**Tabla N° 1**

*Carreras con mayor matrícula del Sistema Mixto Histórico, según género*

Carrera	Sexo	Matricula
<b>INGENIERIA CIVIL INDUSTRIAL</b>	<b>Hombre</b>	<b>7155</b>
INGENIERIA COMERCIAL	Hombre	6443
INGENIERIA COMERCIAL	Mujer	6425
<b>INGENIERIA CIVIL</b>	<b>Hombre</b>	<b>5768</b>
<b>ENFERMERIA</b>	<b>Mujer</b>	<b>5016</b>
<b>DERECHO</b>	<b>Mujer</b>	<b>4767</b>
<b>DERECHO</b>	<b>Hombre</b>	<b>4575</b>
<b>PSICOLOGIA</b>	<b>Mujer</b>	<b>3775</b>
INGENIERIA CIVIL INDUSTRIAL	Mujer	3557
TRABAJO SOCIAL	Mujer	3183
ARQUITECTURA	Hombre	3060
INGENIERIA EN CONSTRUCCION	Hombre	2924
INGENIERIA CIVIL EN INFORMATICA	Hombre	2920
MEDICINA	Hombre	2893
ARQUITECTURA	Mujer	2727
MEDICINA	Mujer	2258
INGENIERIA CIVIL MECANICA	Hombre	2254
KINESIOLOGIA	Mujer	2210
NUTRICION Y DIETETICA	Mujer	2158
INGENIERIA Y CIENCIAS-PLAN COMUN	Hombre	1958

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de matrícula 2012 del Ministerio de Educación.

Tabla N° 2

*Carreras con mayor matrícula del Sistema Cota Mil, según género*

Carrera	Sexo	Matricula
INGENIERIA COMERCIAL	Hombre	3861
<b>INGENIERIA CIVIL INDUSTRIAL</b>	<b>Hombre</b>	<b>2615</b>
INGENIERIA COMERCIAL	Mujer	2258
<b>DERECHO</b>	<b>Hombre</b>	<b>1400</b>
<b>PSICOLOGIA</b>	<b>Mujer</b>	<b>1250</b>
ODONTOLOGIA	Mujer	1183
<b>DERECHO</b>	<b>Mujer</b>	<b>1139</b>
<b>ENFERMERIA</b>	<b>Mujer</b>	<b>1102</b>
INGENIERIA CIVIL INDUSTRIAL	Mujer	761
DISEÑO	Mujer	689
ODONTOLOGIA	Hombre	625
MEDICINA	Mujer	625
KINESIOLOGIA	Mujer	584
FONOAUDIOLOGIA	Mujer	573
MEDICINA	Hombre	552
PERIODISMO	Mujer	456
NUTRICION Y DIETETICA	Mujer	456
ARQUITECTURA	Hombre	425
PSICOLOGIA	Hombre	377
KINESIOLOGIA	Hombre	365

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de matrícula 2012 del Ministerio de Educación.

Tabla N° 3

*Carreras con mayor matrícula del Sistema Masivo No Selectivo, según género*

Carrera	Sexo	Matricula
ENFERMERIA	Mujer	16006
TECNICO EN ENFERMERIA	Mujer	12042
INGENIERIA EN INFORMATICA	Hombre	8490
KINESIOLOGIA	Mujer	8257
KINESIOLOGIA	Hombre	7751
PREVENCION DE RIESGOS	Hombre	7689
NUTRICION Y DIETETICA	Mujer	7636
TRABAJO SOCIAL	Mujer	7001
PSICOLOGIA	Mujer	6701
FONOAUDIOLOGIA	Mujer	5942
PREVENCION DE RIESGOS	Mujer	5693
PSICOPEDAGOGIA	Mujer	5628
INGENIERIA COMERCIAL	Hombre	5514
DERECHO	Mujer	5507
DERECHO	Hombre	4976
INGENIERIA EN PREVENCION DE RIESGOS, CAL	Hombre	4861
INGENIERIA EN MAQUINARIA, VEHICULOS AUT	Hombre	4843
INGENIERIA EN CONSTRUCCION	Hombre	4806
TECNICO EN CONSTRUCCION	Hombre	4571
PEDAGOGIA EN EDUCACION FISICA	Hombre	4453

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de matrícula 2012 del Ministerio de Educación.

A partir de lo anterior, y utilizando como criterios la matrícula según el género de las y los estudiantes, se seleccionaron las siguientes carreras:

**Carrera Mixta:** Derecho

**Carreras Feminizadas:** Enfermería, Psicología

**Carreras Masculinizadas:** Ingenierías.

Considerando el carácter socialmente segmentado del sistema de educación superior, se entrevistó a personas que representan la heterogeneidad-homogeneidad de cada tipo de institución, evitando la búsqueda de situaciones excepcionales, especialmente en relación con la situación social de origen. Asimismo, se seleccionaron egresados de las carreras más representativas de cada tipo de institución, considerando el género como variable para la selección de carreras. Es por ello por lo que se utilizó el siguiente marco muestral de un total de 20 casos de personas con alrededor de 5 años de egreso de la educación superior (cohorte de ingreso a la educación superior entre 2007-2012), siendo 11 mujeres y 9 hombres, como se muestra en el siguiente cuadro N° 1:

## Cuadro N° 1

### *Muestra de la investigación*

<b>Tipo de Instituciones</b>	<b>Origen Social</b>	<b>Genero</b>	<b>Carreras</b>
<b>Sistema Cota Mil</b> [3 casos]	Sectores dominantes	Mixta  Feminizada:	Derecho [2]  Enfermería [1]
<b>Sistema Mixto Histórico</b> [7 casos]	Sectores dominantes [3]  Sectores subalternos[4]	Mixta: Masculinizada: Feminizada  Mixta: Feminizada	Derecho [1] Ingeniería [1] Psicología [1]  Derecho [2] Enfermería [2]
<b>Sistema Masivo No Selectivo</b> [10 casos]	Sectores subalternos	Mixta: Masculinizada: Feminizada	Derecho [6] Ingeniería [2] Enfermería [2]

Fuente: Elaboración propia

### 3. Ejes temáticos de la Entrevista

Las entrevistas se desarrollaron utilizando una pauta de entrevistas (Ver Anexo 1), con el propósito de guiar las conversaciones con los participantes de la entrevista, de tal modo de poder abordar los distintos temas de la presente investigación, para poder cumplir con los objetivos propuestos. Al ser entrevistas semi - estructuradas, las preguntas sirvieron de orientación, sin perjuicio de que se fueron adaptando a las respuestas de los participantes. Estas preguntas fueron testeadas en una entrevista piloto y se ordenaron de acuerdo con los siguientes ejes temáticos

1. **Origen Escolar:** se le pregunta a los entrevistados acerca del establecimiento de educación escolar, su participación en las movilizaciones sociales del año 2006 y las trayectorias educativas post secundarias de sus compañeros.
2. **Elección de carrera y universidad:** se pregunta acerca de los aspectos tomados en consideración a la hora de elegir entrar a la educación superior, elegir la carrera y la universidad.
3. **Experiencia en la educación superior:** se busca, por medio de diversas preguntas, comprender el significado que tiene la experiencia en la educación superior por parte del entrevistado.
4. **Inserción en la estructura ocupacional:** por medio de diferentes preguntas, se buscó conocer el proceso de inserción laboral tras el egreso, las trayectorias y las proyecciones en el empleo.
5. **Relación Educación Superior con Estructura Social:** se busca conocer la relación que los entrevistados hacen entre su condición profesional con la posición social en la que se encuentran.
6. **Relación con los movimientos sociales recientes:** se busca identificar el nivel afinidad o participación del entrevistado en estos procesos y como estos son relacionados con su experiencia educacional y su inserción laboral.

#### **4. Estrategia de análisis de la información**

El objetivo de esta investigación consiste en comprender las atribuciones de significado de egresados respecto de su paso por la educación superior en relación con su posición en la estructura social, buscando comprender las similitudes y diferencias que existen de acuerdo con el tipo de institución al que el egresado asistió; como este paso es relacionado con la inserción laboral; y si el modo en que es significada la posición social. En ese sentido, se buscan estudiar las representaciones sociales.

Para satisfacer los objetivos anteriormente descritos, el análisis de la información obtenida se desarrolló bajo la técnica del Análisis de Contenido Cualitativo, el que consiste en la recolección de información y que se desarrolla a partir de la racionalidad del método científico, que combina observación, producción e interpretación de datos, basados en la lectura (textual o visual) (Andréu 2002). Esta técnica tiene como propósito analizar el contenido de un texto, que no se encuentra al interior del texto como tal, sino que fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto es definido y de ese modo revela su sentido. Es decir, esta técnica se utiliza para establecer las conexiones entre el nivel sintáctico del texto y sus referencias semánticas y pragmáticas, por medio de la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual transformado (Navarro y Díaz 1995). La particularidad de esta técnica radica en el estudio de estas transcripciones en tanto textos, y a partir de ello, develar el sentido de las representaciones y atribuciones de significado de los entrevistados en relación con su paso por la educación superior. De este modo, el análisis de contenido nos permite develar el sentido de estas representaciones y atribuciones de significado (Navarro y Díaz 1995).

Se desarrolló un análisis sobre cada idea desarrollada por las y los participantes, a partir de la lectura de las transcripciones de cada entrevista, siendo las ideas la unidad de registro, revelando el sentido de cada una en tanto unidad, pero en contexto con el resto del relato. Posteriormente, se aplica sobre unidades un sistema de codificación, de tal modo de poder ir organizando los relatos en torno a los ejes temáticos sobre los que versó la entrevista, identificando con los códigos las ideas que abordan ese tema, analizando, por medio de anotaciones sobre la cita, el sentido de esa parte de la conversación. Luego, estos códigos se agrupan en categorías asociadas al eje temático abordado, que luego se agrupan nuevamente en relación con el objetivo de la investigación en el cual dichas categorías se enmarcan. En ese sentido, es un sistema de códigos de carácter deductivo

(Andréu 2002). Este ejercicio se realizó sobre cada una de las entrevistas, donde la utilización de los códigos y clasificaciones de códigos se desarrolla con la flexibilidad suficiente para ir dando cuenta de la emergencia de temas relevantes no considerados en el sistema de códigos.

Los resultados se ordenan en virtud de las clasificaciones antes señaladas, dando cuenta del análisis realizado sobre las entrevistas, que buscan interpretar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente y en el contexto en el cual se expresan dichas ideas (Andréu 2002). En ese sentido, los resultados buscan registrar la búsqueda por comprender el sentido de las interpretaciones que hacen los sujetos respecto a sus trayectorias, al tiempo que busca describir la propia lógica de ese sentido, en su funcionamiento y autonomía para el caso de los egresados de educación superior, otorgando especial atención al habla, entendiendo que las interpretaciones que los sujetos tienen de la realidad son construidas en base a sus interacciones sociales. Se busca revelar la significación simbólica de la cual participan los sujetos, y en este caso particular, los egresados. En definitiva, se busca dar cuenta del impacto que ejercen sobre los egresados las relaciones de fuerza simbólicas y materiales, así como las mismas condiciones de índole estructural que constituyen sus posiciones sociales. Como referíamos anteriormente, se busca dar cuenta que el ser constante de los hechos sociales no dependen exclusivamente de la subjetividad individual, sino que, en las relaciones sociales, simbólicas y materiales que son independientes de su voluntad (Bourdieu et al. 2013).

Es necesario tener presente que, para el análisis de información aquí propuesto, se tomó como punto de partida la tipología propuesta que ha servido de base para la construcción de la muestra (tipos de institución, género y sector social de origen). Esta tipología será la primera aproximación, constituyendo, junto al origen social, una suerte de prejuicio previo al análisis del texto de las entrevistas y sobre la cual se buscará revelar las diferentes representaciones sociales.

Los códigos, ordenados en relación con los temas abordados en las conversaciones, que se vinculan con los objetivos de la presente investigación, se expresan en el siguiente cuadro N° 2:

Dimensiones	Objetivos Específicos	Tema	Códigos
<b>Significado del paso por la educación superior</b>	Comprender la atribución de significado del paso por la educación superior de acuerdo al tipo de institución de egreso.	Elección Educación Superior	Antecedente: características establecimiento secundario Movilización estudiantil educación superior Elección Carrera Elección Universidad Trayectoria compañeros enseñanza media
<b>Interpretación ocupación laboral</b>	Conocer el modo en que las personas egresadas de la educación superior relacionan su paso por ella con su ocupación laboral	Experiencia en educación superior Inserción en el campo del trabajo	Aspectos importantes positivos Aspectos importantes negativos Amistades y relaciones sociales Hobbies y gustos
<b>Significado de la posición social</b>	Comprender el modo en que las personas egresadas de la educación superior significan su posición en la estructura social	Trabajar en Pandemia Protección laboral	Busqueda de trabajo Condiciones primer trabajo Trayectoria Laboral Condiciones de trabajo actual Condiciones de trabajo en pandemia Protección laboral hacia el futuro
	Orienes familiares Posición Social Actual	Percepción de sus oríenes familiares Percepción de posición social actual Percepción de influencia de posición social actual Relación trayectoria educativa y posición social actual Percepción movilidad social	Participación en movimiento secundario 2006 Percepción de movimiento secundario 2006
Movilización Universitaria 2011	Participación en movimiento estudiantil 2011 Percepción de movimiento estudiantil 2011	Estrallido Social de Octubre	Participación en estrallido social Percepción de estrallido social Proyección de estrallido social

Las entrevistas se desarrollaron por medio de videollamadas en la plataforma zoom, en virtud de las limitaciones impuestas por la pandemia del coronavirus Covid 19, la cual fue grabada y posteriormente transcrita. Las entrevistas por medio de videollamadas son una metodología emergente que permite simular las características de una entrevista presencial, en la medida que permiten interacción simultánea con video y audio (Krouwel, Jolly, y Greenfield 2019; Salmons 2012).

En el trabajo de análisis de las entrevistas se utilizó el programa de análisis y sistematización de información Atlas.Ti versión 9.1. Este tipo de software, especializado en la investigación cualitativa, tiene como propósito auxiliar al trabajo del investigador, que se enfrenta a un gran volumen de información, permitiendo sistematizar la información de forma adecuada, dada las libertades que este software entrega para poder estructurar la información de la forma más adecuada posible.

## **IV. Resultados**

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en la presente investigación. Estos se organizan en tres capítulos, de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, de tal modo de poder dar respuesta a la pregunta y objetivo general de la misma. A su vez cada capítulo se subdivide en torno a diferentes aspectos que integran el objetivo específico, presentando al final de cada uno de ellos, una síntesis de los resultados observados, que son relacionados con la literatura revisada con anterioridad.

En el primer capítulo, se presentan los resultados que permiten comprender la atribución de significado del paso por la educación superior de las y los egresados de distintos tipos de instituciones. Este se subdivide en tres partes que se estiman relevantes para la interpretación por parte de las y los egresados respecto del significado de la educación superior. En primer lugar, el modo en el cual se interpretan las motivaciones de las y los egresados para ingresar a la educación superior. En segundo lugar, las diferentes interpretaciones acerca del proceso de elección de carrera y universidad. Finalmente, el modo en el cual se interpreta y significa la experiencia en la educación superior. De este modo, se pueden observar importantes diferencias respecto a las y los egresados en atención tanto a su origen social como al tipo de institución de la que egresan.

En el segundo capítulo, se presentan los resultados que permiten conocer el modo en el cual las personas egresadas de la educación superior interpretan la relación entre sus estudios y su ocupación laboral. Este capítulo es subdividido también en tres partes. En primer lugar, se presentan los resultados relacionados al modo en el cual las y los egresados interpretan la etapa de inserción laboral. En segundo lugar, se presenta la forma en la cual las y los egresados significan las condiciones laborales alcanzadas en su trayectoria en el mercado del trabajo. Finalmente, se presenta el modo en el cual las y los egresados se proyectan en términos laborales. De forma similar al capítulo anterior, nuevamente es posible observar importantes diferencias entre los egresados en virtud de su origen social y, especialmente, en atención al tipo de institución de la que egresan.

En el tercer y último capítulo, se presentan los resultados acerca del modo en el cual las y los egresados interpretan su posición social, observando en particular el rol que ocupa la educación

superior en dicha interpretación. Es por ello por lo que, en primer lugar, se presenta el modo en el que las y los egresados interpretan el rol de la educación superior en relación a su posición social. En segundo lugar, se observa el modo en el cual las y los egresados interpretan su posición social actual. Finalmente, se presenta el modo en el cual las y los egresados interpretan las movilizaciones sociales recientes y su relación con ellas. De forma consistente con los dos capítulos anteriores, es posible observar nuevamente una distinción entre las y los egresados en atención tanto al origen social y al tipo de institución, dando cuenta de la conformación de circuitos de socialización diferenciados que se van consolidando a lo largo de las trayectorias educacionales y laborales.

En la presentación de resultados se presentan un gran número de citas. Si bien ello puede dificultar la fluidez de la lectura, se presentan estas citas no solo con el propósito de dar cuenta de la saturación de los diferentes discursos, sino que también para permitir a las y los lectores una discusión del análisis presentado que permita producir nuevas interpretaciones posibles a la luz del discurso analizado.

Finalmente, las cursivas puestas en el texto que no forma parte de una cita textual, son citas a lo hablado por las y los entrevistados. Estas citas se utilizan en el texto propiamente de análisis, de tal manera de poder presentar cierta fidelidad en el sentido de los conceptos y el significado atribuido por las y los participantes a estos.

## 1. El significado del paso por la educación superior: estudiar para ser alguien

Cómo se desarrolla en el primer capítulo, las transformaciones neoliberales en educación superior tienen como consecuencia una acelerada expansión de la matrícula, que va transformando profundamente el sistema de educación superior, tanto desde su composición social como de la configuración institucional del mismo. De esta manera, se van incorporando nuevos sectores sociales a la educación terciaria, al tiempo que van apareciendo y consolidándose nuevas instituciones de educación superior.

Esta expansión se manifiesta en la significación que hacen de ella sus egresados. Atraviesa sus motivaciones, elecciones y experiencia universitaria. Es por ello por lo que en este apartado presentaremos, en primer lugar, cómo las y los egresados de la educación superior, significan las motivaciones para asistir a la educación superior. Luego se presentan las diferentes razones para la elección de determinadas carreras y universidades. En tercer lugar, se presentan algunos aspectos relativos a la experiencia en la educación superior. Finalmente, se presenta una síntesis de los resultados, que son relacionados con la literatura revisada

### A. ¿Motivaciones para estudiar?: Entre “*lo que toca*” y “*si no estudiai, no eres nadie*”

La continuación de estudios terciarios, para buena parte de las y los egresados de la educación superior, no aparece impulsada por una motivación de los individuos, sino que más bien es vista como un paso necesario. Un paso que, sin embargo, es necesario por razones diversas, dando cuenta de la heterogeneidad del significado de este según el origen social.

Para quienes provienen de sectores dominantes no aparecen mayores razones, sino que más bien ingresar a la educación superior aparece como lo natural, algo evidente, “*la única opción*”, como algo que no se cuestiona. Para estos egresados, no existen mayores diferencias respecto al tipo de institución a la que se ingresa, como se observa en las citas siguientes:

*“Bueno es que es lo que mmm lo que toca po. Ósea teni. Es lo que te da..las opciones que te inculcan en el fondo, toda la educación es estudiar en el colegio para prepararte de primero a cuarto medio.*

**Todas tus notas valen para la PSU y la PSU sirve para entrar a alguna carrera, entonces, siempre te, familiarmente o socialmente, y bueno por necesidad también o por oportunidad también, oportunidad, eeeem siempre está la opción ósea la única opción era entrar a estudiar altiro algo.** (...) En Chile las personas igual están acostumbradas o ... o están **presionadas en el fondo a no quedarse atrás un poco.** Pero, pero yo creo que igual **toda la educación o la forma de que te enseñan ya del colegio o tus papás es ir a estudiar algo apenas salgai del colegio. Tampoco hay muchas opciones**' (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil).

“No, en realidad, **uno como que no se cuestiona como que seguía no más. Salir del colegio y tenis que estudiar.** Como que no, bacán, aparte estay en un ambiente, qué rico entrar a la universidad, ¿cachai? **Nunca entró como en mí tomarme un año sabático y voy a... ¿cachai? De partida, porque no me iban a dejar.** ¿Cachai? (...) **En verdad nunca me cuestioné el por qué estudié o por qué me metí, sino que fue no más, un resbalín.**” (Mujer de sectores dominantes, egresada Enfermería Sistema Cota Mil)

“O sea, es que encuentro que no hay opción. Como que... **¿sino qué hacís?! Teniendo una carrera universitaria, claramente, se te abren más puertas que teniendo cuarto medio.**” (Mujer de sectores dominantes, egresada Derecho Sistema Cota Mil)

“Sinceramente, **era como porque lo que había que hacer. No, yo creo que no pensé mucho, no pensé en otra opción. Claro, y yo tampoco tenía claro qué quería hacer, entonces, fue como "tengo que entrar a algo".** Y por eso me metí a bachillerato, porque ni siquiera sabía que quería seguir, como que mi conocimiento se expandiera por un lado. Como que no tenía idea qué quería tampoco. **Fue un poco porque lo que me tocaba hacer, más que nada**” (Mujer de sectores dominantes, egresada Psicología Sistema Mixto Histórico).

Tanto para quienes asisten al Sistema Cota Mil como para quienes asisten al Sistema Mixto Histórico, estudiar aparece como el paso necesario, “lo que toca”, como la “única opción”. No se presentan dentro del horizonte de posibilidades hacer algo distinto de estudiar, “¿sino qué hacís?!”. Un paso no cuestionado, “un resbalín”, donde no existe otra opción. La educación superior se representa como un continuo con la educación escolar, como algo que es parte de lo mismo, donde los primeros años son para prepararte para la enseñanza media, la enseñanza media para la PSU y la PSU para entrar a una carrera, donde “la única opción era entrar a estudiar altiro algo”.

El hecho de que sea un paso “que no se cuestiona”, se asocia a un deber: “tenis que estudiar”, siendo entrar a la educación superior “lo que había que hacer”, incluso con independencia de la pregunta sobre el qué estudiar. Aparecen las presiones externas, como la familia “Nunca entró como en mí tomarme un año sabático y voy a... ¿cachai? De partida, porque no me iban a dejar”. Por otra parte, aparecen racionalizaciones sobre la educación superior, en contraposición con tener solo cuarto medio: “se

*te abren más puertas que teniendo cuarto medio*”, que se presentan como presiones sociales o familiares para “*no quedarse atrás un poco*”. Un paso necesario, no cuestionado, asociado a un deber, que también se relaciona con las oportunidades que brinda.

En los sectores subalternos aparece un discurso más heterogéneo. Esta heterogeneidad se expresa tanto en el Sistema Mixto Histórico como en el Sistema Masivo No Selectivo. Si bien también es el “*el paso siguiente sí o sí*”, aparece cierta heterogeneidad en las motivaciones de ese paso. Muchas se vinculan al origen familiar, tanto para superarlo como por presiones desde ese entorno. Se establecen relaciones entre estudiar en la Educación Superior y alcanzar la independencia, donde estudiar se asocia a “*ser independiente*” por las posibilidades que se abren. Sin embargo, por sobre todo, estudiar aparece motivado para evitar no ser nadie o, dicho de otro modo, estudiar para ser alguien.

Entre quienes egresaron del **Sistema Mixto Histórico**, si bien estudiar aparece como un paso necesario, aparecen razones, no siendo necesariamente el paso natural:

*“Mmm, o sea, como yo tenía desde chica, no sabría decirte por qué, muy claro que quería ser independiente, quería irme pronto de la casa una vez que terminara mis estudios. Como que quería hacer mi vida como yo quisiera y eso dependía solo de mí. Entonces, estaba como en nuestro... yo creo que, no sé, como por un discurso familiar estaban en nuestras cabezas que uno podía empezar a generar recursos y ser independiente cuando... si estudiabai. Como que eso te iba a asegurar un ingreso que te permitiera vivir solo. Porque mis viejos no lo tuvieron, entonces, tenían que trabajar mucho, y todo les costó caleta. Entonces, como que era un hecho que tenía que estudiar para poder vivir tranquila en el fondo.”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Mixto Histórico)

*“De mi colegio entraron solamente algunos y muchos optaron a lo que hice yo que fue hacer el preuniversitario. Y tengo amigos que entraron un año después y están, no sé pob, enfermería, ¿cachai?, kinesiología, son profesores algunos... Y los amigos de mi casa, yo era el más chico, entonces ya todos los chiquillos estaban estudiando algo, ya sea técnico o universitario. Entonces, también mi ambiente era o me decía que mi próximo paso era entrar a estudiar algo a la educación superior. ¿Cachai? Me juntaba con gente que conversaba de eso y, yo más que atraía porque lo veía por mí mismo, mis viejos también me lo inculcaban mucho. Que ese era el paso siguiente sí o sí. Siendo mis padres que, mi viejo no es universitario y mi mamá estudió cuando yo ya tenía quince años.”* (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)

Estudiar aparece vinculado al deseo de “*ser independiente*” algo que era posible “*si estudiabai*”. Estudiar es la condición de posibilidad de tener ingresos para poder ser autosuficiente. Resulta

relevante la experiencia familiar, donde el hecho de no haber estudiado aparece como algo que conlleva sacrificios “*trabajar mucho*”, donde “*todo les costó caleta*”. De ahí que estudiar aparece como un hecho “*para poder vivir tranquila en el fondo*”. Aparece el ambiente, las amistades, la familia, como quienes inculcan el hecho de que estudiar sea “*el paso siguiente sí o sí*”, sin perjuicio de las trayectorias de los padres o madres. Un paso que no es necesariamente automático, dado que puede implicar tomarse más tiempo para entrar, “*hacer el preuniversitario*”. Aunque de los discursos puede entenderse que ingresar a la educación superior es el paso siguiente, en los sectores subalternos no aparece como algo evidente y naturalizado como en el caso de los sectores dominantes. Esto último sobre todo si se considera que, para muchos de los casos, el ingreso a la educación superior implica ser el primer profesional de sus familias

La heterogeneidad anotada en el caso de los sectores subalternos del Sistema Mixto Histórico se agudiza en el **Sistema Masivo No Selectivo**. Un paso que también se presenta como necesario, la única opción, vinculado a la independencia, pero por sobre todo para ser alguien.

*“O sea, no sé, como que nunca me lo planteé no entrar. No era como opción no entrar. Siempre como que, como que dije “no, yo voy a entrar a la U, voy a estudiar algo”. Primero, como para la independencia, o sea, como para tener independencia siento yo un poco. Como para poder hacer lo que quisiera sin tener que depender. Igual yo por decir mis papás no son profesionales, entonces yo veía como esa diferencia, todos esos como tal vez un poco esas necesidades de que “chuta, hay que ver qué elegimos”, si hacemos esto o esto otro. Entonces, como que un poco eso.”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Masivo No selectivo)

*“Porque mis papás, bueno, por experiencia mi papá tuvo una vida muy dura, muy pobre. Él trabajó desde muy pequeño, desde niño, siete u ocho años, pa' salir adelante. Mi mamá es mujer de campo, también su familia luchó para que ellos salieran de ese entorno. Y siempre me incentivaron que sin un título no iba a ser nadie en la vida e iba a tener que estar, pucha, trabajando muchas horas por un sueldo muy bajo. Que tenía que poder superar y romper la línea de, no pobreza en sí, pero tratar de romper el eslabón de gente trabajadora a gente profesional trabajadora. Por incentivo de ellos más que nada.”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Masivo No selectivo)

*“(…) Se me dio la oportunidad, a los 19 años yo era jefe de proyecto de una empresa de telecomunicaciones y no porque tuviera los estudios, sino porque yo dije “es fácil. Esta cuestión es fácil. Tú no trabajai no comís. Así de fácil”. Y si no estudiai, no eres nadie. Si, lamentablemente, este país lo mide por estudio, se mide por capacidades. (...). O sea, yo no quería ser una drogadicta más de la esquina. Y eso me motivó a salir. Desde ese entonces, viví sola, trabajé, me saqué la cresta, estudié y así estuve.”* (Mujer de Sectores subalternos, Egresada de Derecho Sistema Masivo No Selectivo)

“(…) Entonces, y mis primos, puta, mis primos también era como más de lo mismo. De hecho, **hay algunos primos que, tengo unos por ahí, que son súper drogadictos ¿cachai? Otros que se cayeron tan en el fondo que estuvieron presos. Tengo uno preso. Pero también tengo dos, dos primos que se salvaron.** Una prima y un primo. Y mi primo es que fue ingeniero civil en construcción y mi prima que fue sacó técnico en administración de empresas y después le fue tan bien el cual sacó la carrera universitaria, pero en la pega que estaba le dijeron, como que la mandaron a terminar la, a sacar la carrera universitaria. **Ellos son como los más cercanos que tengo que han alcanzado.** Y ellos son más grandes que yo. Una tiene treinta y tantos y el otro ya va casi por los 40. **Y entre medio ya... mucha gente perdida.** Jajaja.” (Hombre de Sectores subalternos, Egresado de Ingeniería Sistema Masivo No Selectivo)

Como se observaba en los egresados del Sistema Cota Mil y Sistema Mixto Histórico, se comparte la interpretación acerca de la educación superior como el paso siguiente, necesario. Sin embargo, este paso es significado, por quienes asisten al Sistema Masivo No Selectivo, como un paso para superar la situación de origen o mantener la distancia con los sectores más desaventajados. Aparece la independencia como motivo para proseguir los estudios terciarios. Poder hacer lo deseado sin depender de nadie, teniendo a la vista la situación de la familia de origen. Desde ahí que exista cierta presión familiar para entrar a la educación superior. Estudiar se vuelve un componente de valoración social, dado que “*si no estudiai, no eres nadie*”, porque “*sin un título no iba a ser nadie en la vida*”.

Estudiar aparece como un requisito para poder integrarse a la sociedad como alguien, en oposición a “*ser una drogadicta más de la esquina*”. En ese sentido, estudiar aparece como la alternativa de la drogadicción, de la cárcel, donde el hecho de estudiar aparece incluso como la salvación: “*Pero también tengo dos, dos primos que se salvaron*”. En síntesis, estudiar para la independencia, para poder elegir, para no tener que trabajar mucho por sueldos bajos, para no ser drogadicto, pero sobre todo estudiar para no ser nadie, estudiar para *ser alguien*.

Esta diferencia entre las percepciones sobre el ingreso a la educación superior entre sectores dominantes y subalternos se puede observar también en que los primeros (dominantes) mencionan que el ingreso al sistema es prácticamente de “*todos*” sus compañeros y compañeras de la educación secundaria. De esta manera, y si bien se observan diferencias entre quienes egresaron del Sistema Cota Mil y del sistema Mixto Histórico, del discurso de ambos se desprende que la participación en la educación universitaria se extiende a casi la totalidad de sus compañeros. Las principales diferencias, en tanto, refieren a la extensión de la matrícula. Así, para quienes egresaron de la cota mil, se menciona que son “*todos*”, sin excepción – consistente con lo mencionado de ser “*la única opción*” – para quienes egresaron del sistema mixto-histórico este discurso se matiza,

aludiendo a que fue “*la gran mayoría*” la que pudo ingresar a la educación superior. Estas ideas se pueden ilustrar con las siguientes citas:

*“Todos entraron a la universidad. No hay ninguno que no haya entrado a la universidad.”* (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)

*“P: Mira, yo creo que, ehh... Yo creo que entre el 90 y el 95% de los estudiantes con los cuales egresé, de toda mi generación, entraron a una carrera profesional y el resto entre el 5 y el 10% debieron haber entrado a una carrera técnico, técnico profesional.*  
*(...) A mí siempre me pareció excelente que la gente estudia carreras técnicas, si en fondo, yo creo que en ese país sobran profesionales.”* (Hombre de sectores dominantes, egresado de Ingeniería Sistema Mixto Histórico)

Entre quienes provienen de sectores dominantes, si bien la participación es casi total, aparece el sistema de educación técnica. De hecho, a propósito de ello aparece una suerte de crítica a la gran cantidad de profesionales, hablando de que “*sobran profesionales*”, dando cuenta del fenómeno de masificación que se experimenta.

Por parte de quienes provienen de sectores subalternos y asiste al Sistema Mixto Histórico, si bien el acceso a la educación superior sigue siendo ampliamente mayoritario, aparecen con mayor claridad trayectorias educativas diversas.

*“Igual, ehh, de mi grupo de amigos, tenía grupos... O sea, yo estaba en el A1, teníamos como letras. En el A1 tenía amigos y en el A2 y en el A3. De mi grupo, de mi curso, entraron todos a la universidad, pero hubo cuatro que entraron como una a la PDI, otro a la Fuerza Aérea, otro no entró porque entró a los pacos, carabineros, y no quedó y como que iba a postular de nuevo y de nuevo y al final nunca quedó, cabe destacar, nunca quedó. Y otro entró a los militares. Pero esos cuatros no siguieron en la universidad, pero el resto entró todo. Todos, todos entraron. No terminaron todos.”* (Mujer de sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Mixto Histórico)

*“La gran mayoría fue a instituto y universidades privadas. Yo me acuerdo... ¿Por qué hablamos de eso una vez? Porque justo éramos compañeras que seguimos en contacto, pon tú por Facebook nos enteramos que las que habíamos entrado a universidades tradicionales habíamos sido tres y el resto estudió en universidades privadas. Pero la gran mayoría del curso entró como el Inacap que estaba cerca y eso, esa fue como la distribución.”* (Mujer de sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Mixto Histórico)

Si bien es mayoritaria la prosecución de estudios, aparecen diferentes opciones, como las Fuerzas Armadas o la educación técnica, las que no aparecen como excepcionalidad, sino que como una alternativa, “*ya sea técnico o universitario*”, que incluso puede ser mayoritaria “*la gran mayoría del curso entró como el Inacap*”. Las Universidades Privadas y los Institutos Profesionales son la regla, donde el participar de una Universidad Tradicional es excepcional.

Estas percepciones provenientes de estudiantes de instituciones del Sistema Mixto Histórico tienden a repetirse entre quienes asistieron al Sistema Masivo No Selectivo. De esta manera, se observa que también el acceso a la educación superior es mayoritario, apareciendo otras opciones como las fuerzas armadas, carabineros, entre otras. Como se observa en el discurso de algunos de los entrevistados, no solo aparecen otras opciones distintas a las de los sectores dominantes, sino que también se observan obstáculos como la maternidad:

*“sí, la gran mayoría entró a estudiar, la gran mayoría, yo tengo muy pocos compañeros que, la mayoría los tengo hoy día en Facebook, yo sé que la gran mayoría entró... sacó carreras universitarias, la gran mayoría. Hay algunos que se fueron, por ejemplo, pero muy pocos, por ejemplo de mi curso, que éramos 40 y algo, tengo como dos o tres compañeros que se fueron como a gendarmería, eh, al ejército, muy poco, y **pero la gran mayoría sí, sí estudió**”* (Mujer de sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

*“Es que hoy día la educación superior hoy día en Chile es un bien, entonces todos pueden estudiar. Y te aseguro que **el 90% de mis compañeros estudió**, y quizás más. Pero porque están encallados hasta el poto y como yo también me encallé la segunda carrera.”* (Hombre de sectores subalternos, egresado de Ingeniería Sistema Masivo-No selectivo)

*“Yo diría, claro, todos optaron a distintas cosas. No te podría decir qué hizo cada uno, pero, de los que yo conocía, alguna mujer enfrentó maternidad, fue mamá por primera vez, pero, en la U también tuve una compañera que tuvo un hijo. Dentro de lo que uno también se relaciona es súper variado. Pero yo creo que la mayoría accedió a estudiar algo.”* (Hombre de sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

Si bien no se es tan categórico como en el caso de quienes provienen de sectores dominantes, “*la gran mayoría entró a estudiar, la gran mayoría*”. Una participación mayoritaria asociada al hecho de que “*la educación superior hoy día en Chile es un bien, entonces todos pueden estudiar*”, que tiene como correlato el endeudamiento.

El proceso de expansión de la educación superior descrito tiene un importante correlato en los motivos en virtud de los cuales las y los egresados de la educación superior ingresaron a estudiar. Más que un actor racional buscando la movilidad social, estudiar se presenta como el camino necesario. El grado de universalidad del sistema de educación terciario se expresa claramente en la trayectoria de los egresados y de sus compañeros de la educación secundaria. En ese sentido, siguiendo a Collins (1989) y a Goldthorpe (2016), la educación superior es medida como un bien posicional. Sin embargo, no como un bien posicional para distinguirse, sino que más bien para formar parte de la sociedad, para “*no ser nadie*”. En ese sentido, entrar a la educación superior juega

un papel defensivo (Brown 2001; Marginson 2016), ya sea para mantenerse socialmente como para mantener distancia del mundo no deseado, llegando incluso a significar una “*salvación*”. En ese sentido, asistir a la educación superior se va volviendo constituyente de las y los sujetos, conformando parte de su valoración personal y la construcción de su propia identidad (Orellana, Canales C., et al. 2019; Orellana et al. 2017)

## **B. Elección de carrera y universidad: lo que alcanza, dentro un campo acotado de lo elegible**

Como observábamos, los motivos para entrar a la universidad se vinculan estrechamente con la expansión acelerada de la matrícula de la educación superior chilena. De los discursos, da la impresión de que no es una decisión muy reflexionada, sino que más bien se ve como un paso necesario. No obstante, en la elección de carreras y universidades donde se puede observar motivaciones más sofisticadas, con alta complejidad, donde se evalúan diferentes factores: orientaciones vocacionales, presiones familiares y sociales, prestigio, entre otros. Y es precisamente en este conjunto de decisiones desde donde se va desarrollando una fuerte diferenciación social, que va profundizando una reproducción social. Es en estas decisiones, principalmente en la elección de la universidad, donde es posible observar el rol legitimador del sistema educativo, en los términos planteados por Bourdieu y Passeron (2013, 2018), como se observa a continuación.

Se divide el análisis entre elección de la carrera y la elección de la institución en virtud de que, si bien muchas veces es una decisión que va de la mano, los criterios para la elección de una y la otra son diversos. Por ello, en un primer momento se presenta el significado de la elección de carreras y, luego, el significado de la elección de la institución de educación superior.

### **i. Elección de carrera: las restricciones del campo de lo elegible**

En la elección de carreras es posible observar diferentes motivos que atraviesan tanto a los orígenes sociales como al tipo de institución al que se asiste. El retorno individual y la mantención/movilidad social, la naturalización de los cuidados como algo vocacional, la presión familiar y el descarte, se presentan en el relato de los egresados como los motivos que restringen el campo de lo elegible, llegando incluso a anteponerse sobre los gustos y preferencias individuales.

Es por ello por lo que a continuación se presenta un análisis ordenado de acuerdo a motivaciones, observando ciertas diferencias asociadas al origen social.

Los gustos y preferencias, como se señalaba, son atravesados por limitantes externas a lo vocacional, que reducen el número de opciones elegibles. Dentro de ellas encontramos el deseo por mantener la posición heredada, por parte de quienes provienen de sectores dominantes, lo que se observa claramente en la siguiente cita:

*“Porque bueno me gustaba la historia y me gusta el abanico de opciones que podía tener para ser abogado. Eeeeh creo que ser abogado es una profesión que te da mucho muchas oportunidades distintas. Eeem y además que lo encuentro entretenido. Ejercerlo es choro y ahora lo estoy aplicando y es entretenido, desgastante también y en realidad eso siempre quise estudiar derecho. Bueno y también, obviamente hay un tema económico que uno también piensa, cachai, si por ejemplo a mí en el colegio igual me iba bien Eeem entonces claramente tenía la oportunidad de estudiar alguna carrera que en el futuro me pudo, me puede retribuir un poco de lo que de la forma de vivir que yo estoy acostumbrado cachai. Entonces eso te hace elegir eeem ciertas carreras que uno, entre comillas, sabe más o menos que económicamente debería estar en una mejor posición que respecto a otras carreras. Ahora, bueno derecho, hay abogados que les va (risas) les va, ósea está difícil la cosa. No es tan fácil, pero en ese entonces, cuando yo estaba, el 2006, 2007 a un abogado le iba la raja sí o sí. Cachai ahora 15 años después es distinto. Eeem hay que buscarla, pero igual te puede ir bien. (...) Me gustaba mucho la historia, pero no iba a ser profesor de historia. (risas) Cachai.”* (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)

Si bien la elección de la carrera de Derecho se asocia al gusto por la historia y al “abanico de opciones que podía tener para ser abogado”, las oportunidades, el “tema económico” se presenta como algo obvio. En ese sentido, la elección de la carrera confluye con el hecho de que en dicha elección se debe “estudiar alguna carrera” que permita mantener “la forma de vivir que yo estoy acostumbrado”. Una restricción del campo de lo elegible, por carreras donde uno “sabe más o menos que económicamente debería estar en una mejor posición que respecto a otras carreras”. De este modo, más allá de del gusto por la historia “no iba a ser profesor de historia”, algo que incluso llega a dar risa, por lo impensable. Es interesante notar que esta reflexión se da situada en el momento de la elección “el 2006, 2007”, donde “a un abogado le iba la raja sí o sí”. Sin embargo, esa es una situación que “ahora 15 años después es distinto” dando cuenta que, en el presente, para los abogados “está difícil la cosa”, donde “hay que buscarla” para tener te pueda ir bien.

Estas restricciones también se presentan por parte de quienes optan por el sistema mixto histórico y provienen de sectores dominantes.

*“Derecho, como por falta de habilidades en otras áreas, ingenierías o matemáticas. Me iba bien en historia, me iba bien en castellano y ya todo media en adelante era más humanista, o sea, **tenía mucho más habilidades para el lado humanista.** Con esas excepciones de química que me iba bien, cosas así. Era como el camino más lógico, tradicional. Mi papá es abogado, entonces, te da una señal de cómo es el rubro. Esto es un sesgo absoluto. Tampoco hay tantas carreras tradicionales en el mundo humanista. Porque periodismo, nunca he sido fan de los periodistas. Y ya, ponte, psicología es como otra onda, ¿cachai?”* (Hombre de Sectores dominantes, Egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)

Las restricciones aparecen como una elección dentro de lo “tradicional”. La elección, en un primer momento, se vincula con las habilidades, más que los gustos, donde la falta de habilidades en otras áreas se contraponen con el hecho de tener “más habilidades para el lado humanista”. Y desde ahí, la elección de la carrera de derecho aparece como “el camino más lógico”, donde el campo de lo elegible es lo “tradicional”. Desde ahí se hace el descarte de carreras en función de las preferencias personales. Una elección desde “un sesgo absoluto”, asociado al hecho de que el padre es abogado, que es quien “da una señal de cómo es el rubro”. Si bien no aparece exteriorizado lo económico, ello se comprende dentro de la restricción dada por lo “tradicional”, presentada como el camino lógico.

Dentro de los egresados que en su origen pertenecían a sectores subalternos también aparecen motivaciones donde existe cierta restricción a la elección, definiendo el campo de lo elegible, relacionado a la posición social asociada a determinada carrera. Sin embargo, no aparece como mantención, sino que como “aspiración”, como se observa en la siguiente cita:

*“Y derecho porque, puta, yo creo que tiene mucho que ver de estereotipos, de prejuicios, de lo que un niño en esa época no entiende. Insisto, adolescente. En mi caso elegí eso pensando en una aspiración, subir un poquito más, ¿cachai? Pero, si me preguntai hoy día, yo igual hubiese estudiado otra cosa. **Quizás relacionado con humanidades, pero derecho igual es interesante**”* (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

La elección de la carrera se asocia a los “estereotipos”, a los “prejuicios”. Si bien, aunque no se da cuenta explícitamente en la cita, la elección se da en el campo de las humanidades y, dentro de ese campo, se elige “pensando en una aspiración, subir un poquito más”. La carrera, en este caso derecho, es vista como la posibilidad de ascenso social, de “subir”, de realizar una “aspiración”. Sin embargo, esto se presenta como un pensamiento de “lo que un niño en esa época no entiende. Insisto, adolescente”, dando a entender que dicho pensamiento no se mantiene en el presente, dado que es un razonamiento de una persona que, por etapa vital, “no entiende”. Se relativiza la opción tomada,

donde esa elección es cuestionada, “*igual hubiese estudiado otra cosa*”, pese a que, ex post, se considere, como un obstáculo a ese cuestionamiento, que “*derecho igual es interesante*”.

Esta misma aspiración aparece, aunque con mayores posibilidades de realización, para quienes acceden a una institución del Sistema Mixto Histórico:

*“(…)Y, por otro lado, porque **yo sabía que siendo abogado de la Universidad de Chile las puertas se me iban a abrir en todos lados.** Porque mi papá siempre me decía eso y mi familia me decía eso. Siendo ellos ninguno abogado, yo soy el único abogado de la familia. Entonces, **tenían ese ideario, ese inconsciente colectivo de que iba a ser una llave maestra para muchas puertas.**” (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)*

Para quienes acceden al Sistema Mixto Histórico, la carrera, asociada a determinada institución, aparece como una “*llave maestra para abrir muchas puertas*”, donde determinado título va asociado a un ideario donde éste va a implicar un acceso a múltiples oportunidades. Un ideario desde quienes no forman parte de dicha profesión.

La presión por seguir el camino “*tradicional*”, mantenerse socialmente, en el caso de los sectores dominantes, o las aspiraciones a mejorar la posición, por parte de los sectores subalternos, aparece también desde la presión familiar, como se observa a continuación

*“yo, en el momento en el cual estaba en cuarto medio y decidí estudiar ingeniería, fue porque, afortunadamente, **tenía las competencias y los talentos para hacerlo. También tenía los medios. Entonces, se dieron una serie de factores que me permitían a mí estudiar una carrera buena, desde el punto de vista del mercado.** (…)*

*Y con eso, bueno, **igual traté de apuntar alto, pero también hay un rollo también un poco social y familiar.** Yo era buen alumno y mi familia cachaba el potencial que tenía yo, entonces, **si yo le iba a decir a mis viejos que quería estudiar pedagogía o que quería estudiar cine, que eran las cosas que me apasionaban en ese momento, yo creo que, lo más probable, es que los hubiera desilusionado a ellos.** (….) Pero dentro de todas esas cosas que me gustaban, y sentía que era talentoso pa' las cuatro, **lo que me daba como un futuro más estable era la ingeniería. Entonces, finalmente, tomé esa decisión.** Ahora, si yo como con la madurez de ahora o con las ideas que uno ya obtiene con el tiempo hubiera vuelto a los dieciocho años, **no sé si habría tomado la misma decisión.**” (Hombre de Sectores dominantes, egresado de Ingeniería Sistema Mixto Histórico)*

El hecho de tener “*las competencias y los talentos*”, sumado a un buen desempeño en la PSU, aparecen como los factores para poder estudiar una “*carrera buena, desde el punto de vista del mercado*”. Si bien la

elección se asocia a “*apuntar alto*”, la presión familiar aparece como determinante, descartando otras alternativas deseadas porque “*lo más probable, es que los hubiera desilusionado a ellos*”. En ese sentido, estudiar pedagogía o estudiar cine aparecen como caminos que exigían una seguridad y un carácter que “*un cabro de dieciocho años*” no tiene. En ese sentido, si bien la opción tomada por ingeniería se asocia a “*un futuro más estable*”, es la presión familiar la determinante, dado que es la falta de seguridad y carácter la que lo lleva a optar por la carrera elegida. Desde ahí que ella sea cuestionada “*con la madurez de ahora o con las ideas que uno ya obtiene con el tiempo*”.

La estabilidad, por otra parte, da cuenta de las ideas de mantener la posición social que se desarrollaba anteriormente. La carrera buena, el “*futuro más estable*”, tienen como punto de partida la situación social de origen. De ahí que la carrera se evalúa en función de mantener la posición social heredada.

Si bien la presión familiar aparecía como algo implícito, pero no por ello menos determinante, en los sectores subalternos aparece de forma más explícita, como se observa en la siguiente cita.

*“Yo creo que como **pa' mí lo más importante era la validación de mis viejos**, porque en algún momento, no sé, cuando estaba en segundo medio, ponte tú, no sé, como que decía voy a estudiar, ehh, **"me gustaría ser profesora" o "quiero ser profe de arte"** y mis viejos así como que **"no, estay loca. No te va a alcanzar pa' na. Tu vida va a ser muy difícil"**. Como que... y mis tíos igual así como muy "no, obrío que no va a resultar. **Tenís que estudiar otra cosa"**. No sé, como **más tradicional**. Y **no me dijeron enfermería puntualmente, pero como que tenía más validación respecto al porvenir que ibai a tener estudiando eso**”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Mixto Histórico)

La validación de los padres aparece como “*lo más importante*”, siendo muy explícita la presión familiar en la elección, que delimita de forma clara el campo de lo elegible a lo “*tradicional*”. Aparece una restricción más intensa, que se presenta asociada a las posibilidades materiales que abren las carreras, donde por ejemplo estudiar pedagogía implica que “*tu vida va a ser muy difícil*”, porque con los salarios de profesor “*no te va a alcanzar pa' na*”. Desde ahí es desde donde aparece el optar por lo “*tradicional*”. En ese sentido, no significa que la presión familiar determine la opción en específico, sino que acota el campo de lo elegible a carreras que tuvieran “*más validación respecto al porvenir que ibai a tener estudiando eso*”.

Otro aspecto muy relevante en la elección se relaciona con las *restricciones de la elección* que explican la feminización de determinadas carreras dado que la división sexual del trabajo entre sexos se expresa en una adhesión a la idea de “*cualidades*” o “*dones*” femeninos que se esencializan

(Federici 2013; Miranda y Jara 2017) o, dicho de otro modo, se incorporan en el *habitus* (Bourdieu y Passeron 2013), expresándose en las elecciones de carrera (Orellana et al. 2017). Esto se expresa en particular en las labores de cuidado y las carreras que se vinculan a estas labores, lo que se observa en mujeres que provienen de diferentes sectores sociales y que se expresa en las siguientes citas:

*“Porque me encanta la, bueno, siempre **he sido del lado científico**, ehh, **porque me gusta la atención a la persona, el cuidado a la persona**, ehh, y... ¿Por qué enfermería y no medicina? porque en su minuto no tenía idea lo que era enfermería, ehh, quise veterinaria, quise nutrición, pasé por todas las carreras, pero ya **me decidí por enfermería porque me junté con varias enfermeras para que me dijeran, me explicaran un poco en qué consiste la carrera, pero por eso elegí**, aparte enfermería igual poco común en mi colegio, en general, no hay muchas enfermeras.”* (Mujer de sectores dominantes, egresada Enfermería Sistema Cota Mil)

*“Ya, porque a mí me gustaba mucho, bueno me iba muy bien en matemáticas y ciencias. Como biología, esas cosas. Y bueno me gustaban muchos los niños cuando iba en el colegio, entonces quise **ser matrona**. Ya, como que quería ver los niños parir y todo eso, pero después bueno mis amigos me empezaron a decir como no, **pero esa carrera es como más limitada, y si estudiái enfermería. Hay pocas enfermeras, tu salí y al tiro te contratan y ganan super bien**. Y puedes hacer más cosas, puedes incluso **trabajar en pediatría si te gustan los niños**. En cambio, lo otro era como más limitado.”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Masivo-No selectivo)

Si bien no aparecen exactamente de la misma manera, el gusto por “*la atención a la persona, el cuidado a la persona*” y el gusto por “*los niños*” comparten el hecho de que ambas se asocian a las labores de cuidado. En ese sentido, la elección de enfermería aparece asociada al gusto, donde el campo de lo elegible nace a partir de una predisposición del gusto, de lo deseado que luego es acotado, como observábamos con anterioridad, a las posibilidades materiales que las carreras brindan. Si bien estas elecciones se asocian a otras restricciones, asociadas a lo económico o social, en buena medida el gusto aparece como componente central, que no es cuestionado, sino que aparece como natural.

En la elección de carrera, como observábamos, aparece como una decisión fundamentada y muchas veces influenciada por el entorno. Los familiares, el deseo de mantenerse socialmente o, incluso, una aspiración social, aparecen como componentes que restringen el campo de lo elegible, determinando que es posible y que no es posible elegir. En ese sentido, desde la elección de carrera es posible observar la responsabilización individual en la elaboración racional de la trayectoria educativa (Orellana, Canales C., et al. 2019; Orellana et al. 2017)

## ii. Elección de universidad: entre lo conocido y “*lo que alcanza*”

En la elección de universidad es donde se expresan de forma más clara la diferenciación social, que muchas veces más que elección es una selección por parte del sistema de educación superior, donde se accede a lo que se puede, en función tanto del rendimiento, del costo o del mismo conocimiento acerca de las opciones. Es en este punto en donde se comienza a observar con claridad la diferenciación social que profundiza el sistema de educación superior, donde el tipo de institución al que se accede es comprendido como fundamental (Lucas 2001; Orellana 2016; Orellana et al. 2017). El rendimiento o desempeño tanto en la educación secundaria como en la PSU delimitan el campo de lo elegible, que se conjuga con el conocimiento y afinidad a las alternativas, para luego desarrollar, si corresponde, un ejercicio de descarte, donde el precio, en los sectores subalternos, adquiere un rol relevante. De esta forma, existe una importante diferenciación de las motivaciones que se tienen en consideración según el tipo de institución y el origen social.

Para quienes ingresan al **Sistema Cota Mil**, el rendimiento y el conocimiento de las instituciones se conjugan, apareciendo este sistema como una “*segunda opción*”, como se observa a continuación:

*“La la razón bueno yo quería postular a la católica. No entré porque no me dio en la PSU. Me fue mal. Curiosamente. Y entré a la de los Andes porque en el fondo se parecía mucho a...es como la segunda opción de la católica. Y además que también quería estar con la misma gente que conozco, ósea quería estar en el mismo círculo. No me quería meter a la Chile a estar en paro y no tener verano y tampoco quería irme a la Diego Portales a estar con gente que no...que no...prefiero estar con la gente que me entiendo más, cachai. Osea a lo que voy es que prefiero estar con el círculo que ABCI, se podría decir, de todas maneras. Es con la mejor que me llevo.” (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)*

*“Bueno, no me dio el puntaje para entrar a la Católica. Eh... Y a mí me encanta la universidad. Sigue la misma línea que tenía mi colegio. Conocía a muchas profesoras, porque eran numerarias y yo muchas veces iba a casa del opus dei que... Entonces, sabía que la plana académica era de muy buen nivel.” (Mujer de sectores dominantes, egresada Derecho Sistema Cota Mil)*

El deseo por postular a una institución del Sistema Mixto histórico se frustra por el rendimiento en la PSU, donde ella deja de ser elegible porque “*no me dio*”. Una responsabilización individual que lleva a descartar lo deseado, dado que queda fuera de las opciones elegibles, para optar por lo “*parecido*”. Sin embargo, más que un parecido a la “*primera opción*”, es un parecido a la experiencia escolar y social inmediatamente anterior, donde se opta por la opción que “*sigue la misma línea que tenía mi colegio*” o que se mantiene “*en el mismo círculo (...) con la gente que me entiendo más, cachai*”. En ese

sentido, existe una importante continuidad social y formativa, consistente con la idea señalada por otros trabajos, de la constitución de este espacio universitario como una suerte de “quinto medio” (Orellana et al. 2017; Ruiz Encina y Orellana 2021).

Para quienes acceden al **Sistema Mixto Histórico** y provienen de sectores dominantes, la elección tiene cierta continuidad con la elección de carreras, donde se opta por lo “conocido”, como se observa en las siguientes citas:

***“Era yo creo que por lo conocido. Mi viejo también era de la Católica, la Católica estaba mejor en los rankings el 2005, 2006. Y eso. Puntaje de corte era más alto en la Chile, en esa época. Creo que sigue siendo. Pero por lo menos de lo que recuerdo en esa época era la mejor. Entonces, me iba bien en los ensayos de la PSU, entonces, la opción era esa”.*** (Hombre de Sectores dominantes, Egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)

***“Porque, bueno, mis papás los dos son de la Católica, estudiaron en la Católica, son los dos estudiaron medicina y son como profesores en la Católica. Entonces, como que pa' mis papás, wow, la Católica es como lo máximo. (...) Que igual era como, no sé, mi hermana estudiaba en la Católica. Bachillerato yo sabía que era bueno en la Católica. Como que no me imaginaba en otra universidad, quizás estudiando que no fuera la Católica”*** (Mujer de Sectores dominantes, egresada Psicología Sistema Mixto Histórico)

El hecho de tener progenitores egresados de ese tipo de instituciones resulta gravitante, donde “lo conocido” es en cierta medida conocido por medio de los padres y madres. En ese sentido, el campo de lo elegible, cumpliendo con el rendimiento suficiente, se acota a este tipo de instituciones, donde incluso puede llegar a ser inimaginable algo por fuera de este sistema “como que no me imaginaba en otra universidad”. Por otra parte, se opta por una institución que “estaba mejor en los rankings”, siendo un antecedente relevante en la elección y característico de este sistema.

Para quienes provienen de sectores subalternos también existe cierta continuidad, donde se opta por “un referente en la calidad de educación”, pero también aparecen factores como la diversidad social, asociada a la “incomodidad” que podría generar un entorno “muy conservador”. Sin embargo, dentro del campo de lo elegible se encuentran solamente instituciones que forman parte del sistema mixto histórico, como se observa en la siguiente cita:

*“Porque aun cuando estaba como poco informada o tenía poca como personas que me dijeran “mira, esta universidad es así”, como que yo recuerdo que **no conocía mucho**, aparte de mis profesores, como muchas personas que hayan ido a la universidad, tampoco a la Chile. Pero como yo pensaba que **era como un referente en la calidad en la educación y que me iba a poder encontrar con otras realidades**. Como que ese rollo me pasaba yo de la Chile. Cuando di la prueba me alcanzaba a entrar a la Católica, que tenía una escuela así como de ciencias de la salud súper bacán, pero temí que podía ser muy conservador el entorno y eso me dio como que dije “no, mejor no”, como que siento que puedo estar incómoda ahí.*

*Y postulé a la Chile y a la USACH en segundo lugar y quedé en la Chile. Así que eso.”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Mixto Histórico )

La elección de universidad también está mediada por la elección de carrera, siendo en algunos casos como parte una misma decisión. Esta decisión puede implicar incluso postergar el ingreso a la Universidad de ser necesario, para poder preparar la prueba de selección:

*“Y yo di mi PSU, quedé en la Católica de Valpo, sin haber hecho preu ni nada, y tuve la posibilidad de irme pa' allá. La Católica de Valparaíso con una beca, pero yo no quería. **Yo quería estudiar en la Chile. Así que mis viejos me apoyaron, que también es un privilegio, yo soy súper privilegiado, y me pagaron un preu en la Florida, el Pedro de Valdivia. Y ese año me lo estudié entero. Era entero, entero. Hasta que quedé. Saqué muy buen puntaje y entré a la Chile el 2009**”* (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)

Quienes acceden al **Sistema Masivo No Selectivo**, optan por este en atención al rendimiento o al precio. Se opta en atención al puntaje obtenido en la PSU, ingresando a lo que “te alcanza”. Asimismo, dentro de ello se tiene a la vista el precio, en función de los beneficios sociales a los que se puede optar. Esta elección a su vez implica una suerte de sacrificio en relación con el prestigio, lo que conlleva incluso a abandonar las ideas “exitistas” inculcadas de la infancia. Más que un proceso propiamente eleccionario, es un ejercicio de descarte, de acceder a lo que se pueda, a lo que alcanza, donde lo deseado fue decidido en la elección de carrera.

*“La elegí porque **tiene un enfoque al servicio público y porque fue a la única que fui en la feria de universidades y me dijeron “sí, te alcanza el puntaje”, porque en realidad yo no tuve un puntaje muy alto en la PSU**. Y, ehh, como que me engancharon bien. Me entrevistó una profe que era, una persona que era profesora de carrera, todo, entonces, y abí como que me fui pensándolo, porque yo quería la Portales y no me daba el puntaje pa' la Portales. La segunda opción era la Andrés Bello, tampoco me dio el puntaje. Y ya iba a tomar preuniversitario y, el que era en ese entonces el pololo de mi prima, era juez y me dijo “si te gusta el servicio público, la Central es muy buena universidad. Está bien catalogada. Piénsalo”. Entonces, decidí por la Central por eso. Como te decía, a mí siempre me ha gustado más el servicio público, la labor social que uno puede hacer como abogado.*” (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

Si bien existe una elección asociada al enfoque, “*tiene un enfoque al servicio público*”, el elemento determinante de la elección viene dado por el puntaje, donde se ingresa a la institución a la que da el puntaje. De ahí que sea una suerte de operación de descarte en atención al rendimiento. Lo querido se va descartando porque “*no me daba el puntaje*”, hasta llegar a una opción en el cual lo deseado, en este caso, una orientación hacia el “*servicio público*”, es encontrado en esta operación de descarte.

Por otra parte, en esta suerte de selección de lo elegible, el precio también juega un papel importante:

*“Y yo me acuerdo que igual no teníamos muchas lucas, entonces, igual tenía que optar por el Crédito Aval del Estado. Y empecé a ver universidades. También muy, muy de la mano o muy asesorado con mi prima, con mi prima que es trabajadora social. Y ahí empezamos a ver. La Andrés Bello, en verdad, la descarté por un tema que era muy cara. El copago era muy caro. Eh... La Adolfo Ibáñez mucho más. Eh... estaba me acuerdo que la UDLA, Las Américas, también. Y la UVM y dentro de esas dos, la Andrés Bello, la UVM y la UDLA decidí por la intermedia que era la UVM. Tampoco sin saber mucho de su historia. Sabía que estaba acreditada como universidad, pero la carrera no estaba acreditada, eso sí lo sabía. Porque, básicamente, mi prima me acompañó en ese proceso. Y elegí, en verdad, por un término intermedio. Que era la que, en los aranceles, era la que, a lo mejor, mis papás podían pagar por el copago y listo me matriculé en esa.”* (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

No es solo el rendimiento académico, asociado “*lo que alcanza*” con el puntaje obtenido, sino que también a “*lo que alcanza*” en términos monetarios. De ahí que se descarten instituciones del Sistema Cota Mil u otras instituciones del sistema Masivo No Selectivo de mayor costo. En ese sentido, se busca el “*término intermedio*” siendo elegida “*la que, a lo mejor, mis papás podían pagar por el copago*”, considerando el acceso al Crédito con Aval del Estado.

Vinculado a esto último, la decisión de optar por el sistema Masivo No Selectivo, es reconocido como una renuncia al prestigio inculcado, como se desprende a continuación:

*“Entonces, por ese lado fue bacán poh, pero, puta, ahí empezó el prejuicio que me formaron en el colegio que era o la Chile o la Cato. Cualquier otra cosa no servía ¿cachai? Entonces, era como, puta, puedo estudiar tecno médica, pero en la Chile. O puedo estudiar lo que yo quiero en una universidad privada que quizás no tenga tanto prestigio poh, ¿cachai? Y, al final, yo me decidí más que por el prestigio, dije "nada, me paso por el poto el prestigio, con todo respeto", pero, ehh, "voy a estudiar lo que yo quiero, lo que me gusta".”* (Hombre de Sectores subalternos, Egresado de Ingeniería Sistema Masivo-No Selectivo)

Esta elección implica, en los hechos, superar las ideas de que una institución por fuera del Sistema Mixto Histórico “no servía”. Una decisión que implica un alejamiento de las ideas de prestigio asociadas a la institución. Se privilegia, en ese sentido, un “estudiar lo que quiero” en una institución privada “que quizás no tenga tanto prestigio”.

*“Entonces, desde muy chica escuché que había que ir... y yo pienso que también pasa acá en Santiago, pasa mucho en todos lados, como que acá en Santiago igual tení que ir a la Chile, **igual tenís que ir a una buena universidad porque si no no erís nadie poh ¿cachai? Entonces uno desde muy chico tiene como insertado ese exitismo, como que, si no te va bien, no erís nadie. Y si te voy a una privada durante muchos años como que erís flojo, y en algunos sectores creen el cual es porque tenís plata, cosa que está muy lejos de la realidad, por lo menos en la universidad donde estudié.** Entonces, claro, yo en algún momento sí me culpé por no haber quedado en la Austral, porque, a lo mejor, si hubiera estudiado en la Austral, hoy día no sabría qué hubiera pasado.”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

Una renuncia que implica enfrentarse a lo que “desde muy chica escuché”, superar el exitismo, la idea de que “si no te va bien, no erís nadie”, superando el estigma de “flojo” o de pagar por estudiar. Una opción que implica, posteriormente, un cuestionamiento y una auto responsabilización por no haber ingresado a “una buena universidad”. Nuevamente aparece la idea de no ser nadie, solo que ahora vinculada a la institución a la que se elige.

Como anticipamos, es en la elección de universidad donde es posible observar el rol legitimador de la educación superior en relación con la desigualdad social. Una decisión que se va asociado primero al rendimiento, y luego al precio, como componentes que van reduciendo el campo de lo posible (Orellana, Canales C., et al. 2019). De ahí que asistir a “lo que alcanza” va determinando el tipo de institución a la que se accede. En ese sentido, las diferencias sociales se presentan como diferencias de rendimiento, en el sentido planteado por Bourdieu y Passeron (2013, 2018), asentando de este modo una relación entre el origen social y el tipo de institución a la que se asiste, tomando en consideración que el sistema mayoritario en términos de matrícula es el Sistema Masivo No Selectivo (Espinoza et al. 2018; González 2020).

### **C. La experiencia en la educación superior**

En la experiencia en la educación superior si bien existen aspectos compartidos por todos, existe una importante diferencia en atención al tipo de institución a la que se asiste. Diferenciación que

se expresa en particular en el rol que ocupan los estudios en dicha experiencia. Mientras que en los Sistemas Cota Mil y Masivo No Selectivo los estudios ocupan gran parte del espacio de la experiencia universitaria, para quienes egresan del Sistema Mixto Histórico, sobre todo de clases subalternas, participan de experiencias universitarias diversas, vinculadas a actividades extraprogramáticas. Esto tiene una importante consecuencia en relación con los gustos y hobbies adquiridos durante la etapa universitaria.

Un elemento compartido entre quienes asisten al Sistema Cota Mil y al Sistema Masivo No Selectivo es lo gravitante que es estudiar, en contraposición con el Sistema Mixto Histórico. En ese sentido, la experiencia en la educación superior se asocia principalmente con la experiencia propiamente de estudiante, es decir, relacionada con las actividades académicas. Ello aparece como una característica tanto positiva como negativa de dicha experiencia.

Para quienes asisten al **Sistema Cota Mil** el paso por la universidad significa fundamentalmente estudiar, algo que aparece de forma ambivalente, como se observa a continuación:

*“Lo peor fue que tenía que estudiar mucho y en realidad no era bien fome la universidad, en general. Yo la encuentro una etapa bien fome. Por lo menos a lo que a mí me tocó, **tenía prueba todos los viernes, pruebas difíciles, largas, tenía que estudiar toda la semana, super intenso, mucha materia, poca práctica, pura memoria, noo era una carrera super fome la verdad**.” (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)*

*“De la universidad, en realidad, **si hablamos como de mi vida universitaria y todas esas cosas, nada, cero**, porque es **una carrera que exige harto**, entre que uno tiene turnos, que tenís que ir después de la práctica, tenís que ir a estudiar, tenís que hacer no sé qué, entonces, cero vida universitaria, tú ibas a clases y después chao. Sobre todo en los cursos más grandes” (Mujer de sectores dominantes, egresada Enfermería Sistema Cota Mil)*

*“A mí la universidad me encanta. Me encanta. La recomiendo a ojos cerrados. Te sacan la mugre, de verdad te hacen estudiar. Las notas no te las regalan, te las saqué de verdad con esfuerzo. No sé si tuve suerte en la generación los profesores que tuve, pero... o sea, **tuve derecho civil con unos de los mejores profesores de civil, creo. Pa' mí gusto**.” (Mujer de sectores dominantes, egresada Derecho Sistema Cota Mil)*

La experiencia universitaria, en la primera cita, se identifica como algo “bien fome”, “una etapa bien fome”. El hecho de ser fome se asocia a la alta carga académica vinculada principalmente a la gran cantidad de evaluaciones y al método de enseñanza “*mucha materia, poca práctica, pura memoria*”. En ese sentido, como se observa en la segunda cita, la vida universitaria aparece como algo que no existe “*nada, cero*”. La exigencia de la carrera ocupa todos los espacios de la experiencia universitaria

que tiene como consecuencia “*cero vida universitaria, tú ibas a clases y después chao*”. Lo académico ocupa todos los espacios, sobre todo a medida que se va avanzando en la carrera.

En la tercera cita se observa una percepción diferente, donde la experiencia universitaria se asocia a una alta satisfacción con la universidad que se expresa en una reiteración de un “*me encanta*”: “*me encanta. Me encanta, la recomiendo a ojos cerrados*”. Esta satisfacción se asocia al hecho de una alta exigencia donde “*te sacan la mugre, de verdad te hacen estudiar*”, donde las calificaciones son merecidas “*no te las regalan*”. También se destaca el buen nivel de los docentes.

Vistas en su conjunto, las citas muestran una significación ambivalente de la experiencia universitaria, que incluso puede ser comprendida en oposición entre un “*bien fome*” y un “*me encanta*”. Sin embargo, ambas comparten el hecho de que el centro de la experiencia se encuentra en la experiencia propiamente académica, que prácticamente agota el paso por la educación superior.

Para los egresados del **Sistema Masivo No Selectivo** también se puede observar cómo los estudios y la experiencia propiamente académica es destacada como el centro de la experiencia universitaria.

*“Habría que distinguir, porque, una de las cosas que más me gustaban en la universidad eran algunos profesores. Pero lo que más me molestaba de la universidad eran, justamente, otros profesores. (...) Me acuerdo que el tercer año yo me aburrí de estos profesores que solamente leían el Power Point, que solamente leían los apuntes y nada más. Entonces, después yo a esas clases no iba. Solamente iba a las clases de los profesores que yo sabía que no daban apuntes o que hacían de su clase algo interesante. A esas clases iba. Al resto me aparecía solamente para las solemnes y pa' los exámenes. Nada más.”* (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

*“Creo que, en verdad, **la educación superior, en verdad en Chile**, a pesar de que obviamente hay ramos chaya, que no sirven de nada, pero es... (...) Pero después cuando como que te centrai o algunos se pueden centrar rápido, entendís que lo que estay haciendo es pa' tu futuro, (...). Obviamente, **tenís malas experiencias, te echaste un ramo o te sacaste un rojo,** pero, que son cosas que te van a pasar siempre. Son impedimentos que te van a pasar siempre, que los tenís que superar y esa es la idea, porque tú tenís que ser un profesional íntegro. (...) Entonces, en verdad, **cosas negativas no le veo a la educación superior, porque, en verdad, tú estay enfocado o vay con las ganas de aprender y de hacer cosas que te gustan.**”* (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Ingeniería Sistema Masivo-No selectivo)

***“Y lo que más me gustó en sí, que tuve profesores que fueron muy buenos profesores. Que, pucha, sobre todo profesoras mujeres, profesoras que fueron a nivel muy influyentes a nivel nacional en derecho. Y que fueron, como que marcaron mucho la decisión de seguir en mi carrera enfocada a tratar de entrar al Poder Judicial.”*** (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

Tanto lo positivo como lo negativo se asocia a lo estrictamente académico lo que “*más me gustaba*” y “*lo que más me molestaba*”. Los profesores y profesoras, su mecanismo de enseñanza o, incluso, su rol como inspiradoras, o las malas experiencias asociadas a la reprobación de asignaturas, dan cuenta de un paso por la educación superior centrado en los estudios y la experiencia propiamente académica. La educación superior es comprendida como un espacio de formación profesional orientada hacia el futuro donde “*lo que estoy haciendo es pa’ tu futuro*”, donde existe una decisión por “*seguir en mi carrera enfocada a tratar de entrar al Poder Judicial*”.

En la experiencia en la educación superior por parte de quienes asisten al Sistema Masivo No Selectivo, no obstante, los egresados destacan la heterogeneidad social de este sistema:

***“Y una de las cosas buenas que puedo valorar de la universidad Andrés Bello, es lo heterogéneo que es el grupo. Tienes de todas las clases sociales en esa universidad y eso es bueno. Eso es muy positivo. Que hayan de todas las clases sociales y de todo tipo de gente. No hay una clase social en la Andrés Bello. Mayoritariamente hay clase media, pero también hay clase alta, también hay clase baja. También hay gente que le cuesta y que se ve que está ahí... Cómo se llama, estudiando, que es lo que importa al final.”*** (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

***“No, había distintos. Algunos como que estaban pagando la universidad, otros que estudiamos con CAE, que era la oportunidad. Y no, de todo, de distintos lados. Nos juntábamos, bueno, cuando íbamos a las casas”*** (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Masivo-No selectivo)

De las citas se desprende que la heterogeneidad es valorada positivamente, señalándola como “*una de las cosas buenas*” que tenía esta casa de estudios. Una heterogeneidad que se expresa en el hecho de que “*tienes todas las clases sociales*”, “*algunos como que estaban pagando la universidad, otros que estudiamos con CAE*”. Si bien se reconoce una presencia mayoritaria de “*clase media*”, también hay “*clases altas*” y “*clases bajas*”. Hay presencia de “*gente que le cuesta*” pero que de todos modos está estudiando, “*que es lo que importa al final*”.

En el caso de quienes egresan del **Sistema Mixto Histórico** la experiencia es distinta, sobre todo en los sectores subalternos. Se destacan actividades extraprogramáticas, las actividades sociales y políticas.

*“Lo que me gustó mucho de la universidad es que hice como grandes grupos de amigos. Al final ser como parte de esta minoría, por así decirlo, me abrió muchas puertas y **me metí en política universitaria**. Tengo a mis amigos hasta el día de hoy que son de un movimiento de la universidad que se llama Construye y **en verdad mi vida no sería lo mismo sin ese tipo de gente**. Las personas que conocí, ehh, que era como una terapia colectiva, fue muy, muy lindo.”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Mixto Histórico)

*“Yo me acuerdo que la primera vez o la instancia más grande que tú cachai los grupos políticos que existen en la U o los cabros que se mueven como en esas actividades son, no sé pob, **las elecciones de la FECH** y veís que hay un montón de cabros que pasan a las salas, ehh, como... **proponiendo ciertos temas y que los estudiantes son parte de la discusión y la construcción de ciertas cosas**. Y esa cuestión a mí me dejó como muy **impresionada, porque yo nunca me había planteado como un actor activo de la sociedad**, como que no cachaba que teníamos esa, no sé, suena como súper huaso decirlo, pero es como uno no tenía esa **potestad**. Así como oye yo no sabía que podíamos sentarnos a pensar cómo queremos que sea la salud o cómo queremos que sea la educación. **Entonces, lo encontré muy bacán y había mucha gente que tenía mucha formación en eso**.”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Mixto Histórico)

Además de la experiencia propiamente académica, la política universitaria aparece como parte integrante de la experiencia universitaria. Como algo que deja “*muy impresionada*” o forja relaciones significativas al nivel de que “*mi vida no sería lo mismo sin ese tipo de gente*”. En ese sentido, ocupa tanto un rol formativo, planteando la “*potestad*” de ser “*un actor activo de la sociedad*” al tiempo que es un espacio de socialización sumamente relevante, vista incluso como refugio, al “*ser como parte de esta minoría*”.

Asimismo, aparecen otras actividades extracurriculares significativas.

*“Y la otra cuestión esto que te decía yo de **mi experiencia en la radio**. Un programa que se llamaba Red Pública Independiente que **ahí fue cuando más se me abrió el mundo**, porque me fui a **Juan Gómez Millas**, al Instituto de Comunicación e Imagen. (...) Yo todos los viernes, **en vez de quedarme chupando con los cabros en la escuela, yo me iba a la Juan Gómez Millas, esa radio**, de cinco a seis o de cuatro a seis, más o menos. **Esa cuestión fue maravilloso**, (...), **estaba haciendo radio, una cuestión sumamente distinta**. Así que fue **súper lindo**. **Súper lindo**.”* (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)

Aparecen actividades en los hechos muy alejadas de la experiencia académica propiamente tal, como lo es una “*experiencia en la radio*” por parte de un egresado de derecho, “*una cuestión sumamente*

*distinta*". Una experiencia significativa desde la perspectiva formativa, dado que "abí fue cuando más se me abrió el mundo". De este modo, el paso por la educación superior no se reduce a lo estrictamente académico, sino que se encuentra atravesado por experiencias significativas por fuera de la malla de las carreras.

Estas diferencias en la experiencia en la educación superior tienen una importante relación respecto al cómo las y los egresados significan el paso por la educación superior en relación a sus gustos y hobbies. Para quienes asistieron tanto al Sistema Cota Mil, como al Sistema Masivo No Selectivo, la educación superior no significa una adquisición de nuevos gustos o hobbies e incluso llega a significar la pérdida de ellos, mientras que para quienes asisten al Sistema Mixto Histórico, especialmente de provenientes de sectores subalternos, el paso por la educación superior en los gustos y hobbies se vuelve muy significativo.

En la misma línea planteada en relación con la experiencia universitaria, para quienes asisten al **Sistema Cota Mil** el paso por la educación superior queda reducido a la experiencia de estudiar.

*"La de los Andes no, yo creo que en absoluto. **Yo creo que no influyó en nada lo que me gusta hacer. No hubo nada que me...que me...haya incentivado a hacer o aprender algo distinto.** O no se po, no habían conciertos y yo digo oo me gusta la música, no, **nunca me pasó algo así.**"* (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)

*"La universidad tenía igual varias actividades como extra programáticas que fueron aumentando a medida que yo fui avanzando en la carrera. **Tenía teatro, tenía cosas de música, pero la verdad es que yo solo estudiaba.** Por mucho que hubiese tenido un abanico gigantesco, yo no hubiera participado, porque **yo estudiaba poh.** O sea, **no me daba el tiempo pa' más cosas,** porque, **si bien no soy tonta, pero tampoco soy brillante, entonces, necesito estudiar.**"* (Mujer de sectores dominantes, egresada Derecho Sistema Cota Mil)

La experiencia universitaria no aparece como influyente en materia de gustos y hobbies "yo creo que no influyó en nada lo que me gusta hacer". Un espacio que no incentiva o, más bien, no permite la adquisición de nuevos gustos. En ese sentido, se reconoce la existencia de actividades extra programáticas, las cuales aumentaban con el pasar de los años, pero aparecen como incompatibles con los estudios: "pero la verdad es que yo solo estudiaba (...) O sea, no me daba el tiempo pa' más cosas". El estudio ocupa toda la experiencia universitaria, limitando las posibilidades de participar de experiencias que implique una adquisición de gustos y hobbies.

En el caso del **Sistema Masivo No Selectivo** no solo aparece una falta de influencia en materia de gustos y hobbies, sino que ellos se desarrollan a pesar de la educación superior o, incluso, estudiar se constituye como un obstáculo para seguir desarrollando las actividades que se realizaban con anterioridad a entrar a la educación superior.

*“No, yo creo que no. Dentro de la universidad no descubrí nada nuevo que me gustara. A lo mejor, después cuando dejé de ir a clases, aprendí a tocar un instrumento, pero eso no tuvo nada que ver con la universidad. De hecho, fue porque yo dejé de ir, dejé de ir a clases, entonces, ese tiempo lo usé en investigar un poco más de música. En aprender a tocar un instrumento. En relacionarme más con el mundo de la música, pero fue porque y dejé las clases presenciales de lado.”* (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

*“Yo cuando estaba en el colegio era deportista, era pre seleccionada nacional de artes marciales, tenía tiempo pa' entrenar, de hecho, tenía un horario especial en el colegio que yo salía antes de la jornada para ir a entrenar. Estaba becada por deporte. Entré a la universidad y traté de seguir haciendo todo y, en realidad, era imposible. (...) Tuve que dejar el deporte que llevaba diez años entrenando y anímicamente eso igual afecta, porque uno está acostumbrado a botar así como las tensiones haciendo algo y después era solo estrés, solo estudio. Lo que más me duele de haber pasado por la universidad es haber dejado el deporte.”* (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

La educación superior no aparece significativa, sino que como un verdadero obstáculo para el desarrollo de gustos y hobbies. Es a pesar de ella que se realizan, como se observa el hecho de aprender a tocar un instrumento “*porque yo dejé de ir, dejé de ir a clases*”. Incluso, la educación superior implica un abandono de hobbies previos por la incompatibilidad con los estudios, dado que hacer todo “*era imposible*”. El paso por la educación superior aparece como “*solo estrés, solo estudio*”, algo que se asocia a un dolor “*por haber dejado el deporte*”. Estudiar aparece como un sacrificio de hobbies que no influye en los gustos.

En el caso de quienes asisten al **Sistema Mixto Histórico**, es importante distinguir el origen social. Quienes provienen de sectores dominantes presentan similitudes en relación con quienes asisten al Sistema Cota Mil y al Sistema Masivo No Selectivo. Es por parte de quienes provienen de sectores subalternos desde donde se puede observar un proceso de adquisición de gustos y hobbies.

*“Yo creo que cambié poco. Seguí haciendo las cosas que me gustaban, seguí siendo bueno pa' la pichanga, pa' juntarme con los amigos en la noche, pa', qué se yo, jugar play con los cabros así en la tarde, leer libros, eso. Yo sentí que no cambié tanto.”* (Hombre de Sectores dominantes, egresado de Ingeniería Sistema Mixto Histórico)

***“Sabís que no tanto. Qué pena. Como que ahora lo pienso, yo creo que el colegio impactó mucho más que la universidad. Sí. Como que quizás, yo no le di el espacio. Quizás yo, de ahí te digo, puede ser una culpa.”***  
(Mujer de Sectores dominantes, egresada Psicología Sistema Mixto Histórico )

Como se observa, no existe un cambio significativo en materia de gustos y hobbies: “Yo sentí que no cambié tanto” “Sabís que no tanto. (...) yo creo que el colegio impactó mucho más que la universidad”. Sin embargo, a diferencia de los egresados de otro tipo de instituciones, sí se reconoce cierta influencia, pero que no es significativa. De ahí que se utiliza un “no cambie tanto” o un “no tanto”, en vez de un “no” o un “era imposible”.

Es en los sectores subalternos donde se observa un reconocimiento significativo del paso por la educación superior en materia de gustos y hobbies.

***“Y, pero sí yo creo que la universidad, y eso me distingo de mis amigos de Puente Alto de la casa, me puso más, como así decirlo, exquisito en mis gustos. El hecho de juntarme con amigos, porque ya piscoleábamos pob, ¿cachai? Tomábamos, no sé, vodka. Ya no iba, no me conformaba con ir a comerme algo a una cuestión normal, ahora yo gozo con los restaurantes. Cosa que antes yo jamás hubiera hecho. Valoro el hecho de la vestimenta, ahora que nosotros trabajamos con corbata como tú sabís, pero el hecho de la imagen la valoro más que antes. Porque la universidad me dio ese barniz de que la imagen también era importante.”*** (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico )

El paso por la educación superior significa un cambio en los gustos que produce una distinción con sus amigos previos a entrar a estudiar. La Universidad implica volverse “*exquisito en mis gustos*”, que se expresa en el tipo de alcohol que se consume, el gusto por los restaurantes, la valoración de la vestimenta y de la imagen. En ese sentido el paso por la educación superior es un paso significativo en términos de adquisición de gustos, donde “*la universidad me dio ese barniz de que la imagen también era importante*”. Para quienes provienen de sectores subalternos, estudiar en el Sistema Mixto Histórico implica una diferenciación con las amistades previas al paso por dicho sistema que se expresa en el gusto. La universidad da “*ese barniz*”.

El paso por la educación superior, de este modo, tiene un significado distinto en atención tanto al origen social, como al tipo de institución a la que se asiste. En ese sentido, es posible observar cómo la experiencia en la educación superior para los egresados del Sistema Cota Mil y del Sistema Masivo No Selectivo se concentra principalmente en el estudio, con una visión de la experiencia orientada hacia el futuro. Por otra parte, para quienes egresan del Sistema Mixto Histórico y,

especialmente dentro de ellos, para quienes provienen de sectores subalternos, la experiencia universitaria excede considerablemente a lo académico, encontrando en actividades por fuera de lo propiamente curricular instancias que son percibidas también como formativas.

La diferenciación respecto a las experiencias en la educación superior guarda estrecha relación con el modo en el cual las y los egresados significan su paso por la educación superior en relación con sus gustos y hobbies. Para quienes asisten al Sistema Cota Mil y Masivo No selectivo, y en una menor medida, para los sectores dominantes que asisten al Sistema Mixto Histórico, la educación superior no significa una transformación o adquisición de gustos y hobbies, llegando incluso a afectarlos negativamente. En cambio, para quienes provienen de sectores subalternos y asistieron al Sistema Mixto Histórico, el paso por la educación terciaria influye significativamente en la adquisición de nuevos gustos y en el desarrollo de nuevos hobbies. Una adquisición que implica una diferenciación respecto al entorno social anterior al ingreso a la educación superior.

#### **D. Síntesis y discusión**

La expansión de la educación terciaria chilena, desarrollada en las últimas décadas por medio de políticas neoliberales y concentrada principalmente en las instituciones privadas que conforman el Sistema Masivo No Selectivo (Sanhueza y Carvallo 2018), tiene un importante correlato en el significado que la educación superior tiene en las y los egresados. Una relación que se expresa principalmente en las razones que llevan a estos egresados a estudiar en la educación superior. Optar por la prosecución de estudios luego de egresar de la enseñanza media, para buena parte de las y los egresados, más que una decisión reflexionada, aparece como un paso necesario, muchas veces ni siquiera cuestionado. No obstante, existen diferencias en el significado de ese paso mediadas principalmente por el origen social: mientras que para quienes vienen de sectores dominantes aparece como un paso poco reflexionado, que se da por sentado, para quienes provienen de sectores subalternos ese paso resulta fundamental para “*no ser nadie*”. Un paso que, en virtud de la extensión de la masificación que alcanza un nivel cercano a la universalización, es ampliamente extendido entre la gran mayoría de las y los egresados de la educación secundaria.

Estudiar en la educación superior ya no aparece como un elemento de distinción, de acceso a un circuito cerrado, sino que más bien se va constituyendo como algo necesario para poder participar en la vida en sociedad, para ser alguien.

En virtud de la masificación, es posible observar ciertos rasgos de la crisis del sistema de credenciales trabajado por Collins (1989): acceder a la educación superior no aparece como una vía para acceder a buenos empleos, sino que se presenta como un paso necesario para insertarse en el mercado del trabajo. Como señala Goldthorpe (2016), las credenciales de la educación superior son bienes posicionales, sin embargo el papel que ellas ocupan no es para diferenciarse socialmente, sino que más bien son utilizadas de forma defensiva (Brown 2001; Marginson 2016): ya sea para mantener la posición social heredada como para mantener la distancia con los sectores sociales marginales, llegando a significar incluso como un mecanismo de “*salvación*” para quienes colindan de forma estrecha con esos sectores.

En la elección de carreras aparece una decisión fundamentada principalmente en virtud de las oportunidades que las carreras brindan en el mercado del trabajo. Una racionalización que, si bien tiene a la base la dimensión vocacional, las presiones sociales por mantenerse socialmente o mejorar de forma acotada las condiciones heredadas, junto a presiones propiamente familiares, van restringiendo el campo de lo elegible, delimitando qué es lo que se puede y qué no es posible elegir. De este modo, es posible observar la responsabilización individual en la elaboración racional de la trayectoria educativa y social (Orellana, Canales C., et al. 2019; Orellana et al. 2017), radicando en la opción individual las oportunidades y trayectorias que son posibles de alcanzar. En esta elección, a su vez, es posible observar las *restricciones a la elección* trabajadas por Bourdieu y Passeron (2013, 2018), sobre todo en las mujeres: se va esencializando la división sexual del trabajo (Federici 2013; Miranda y Jara 2017), incorporándose ésta en los *habitus* femeninos (Bourdieu y Passeron 2013, 2018).

Es en la elección de universidad donde es posible observar un proceso de diferenciación social legitimado por la educación superior. Una decisión mediada primero por el rendimiento en pruebas estandarizadas y luego por el precio, que van reduciendo el campo de lo elegible (Orellana, Canales C., et al. 2019). De este modo, se asiste a “*lo que alcanza*”, donde el Sistema Mixto Histórico se asocia a un rendimiento exitoso, mientras que la distinción entre el Sistema Cota Mil y el Sistema Masivo No Selectivo radica tanto en el rendimiento como en el precio, no obstante que para los egresados el Sistema en el que estudiaron se presenta como el único elegible. De este modo, la educación superior va legitimando las diferencias sociales, que se presentan principalmente como diferencias de rendimiento, en los términos planteados por Bourdieu y Passeron (2013, 2018), configurando una relación entre el origen social y el tipo de institución a la que se asiste (Espinoza

et al. 2018; González 2020). Ello se asocia al hecho de que exista una participación mayoritaria en el Sistema Masivo No Selectivo, sistema al que se incorporan, en buena medida, los nuevos sectores sociales que ingresan al sistema de educación superior producto de su masificación (Orellana 2011, 2016).

El tipo de institución, por su parte, se relaciona estrechamente con la experiencia de las y los egresados en la educación superior. Para quienes asistieron a los Sistemas Cota Mil y Masivo No Selectivo, la experiencia se reduce principalmente a la experiencia académica-docente. Una experiencia orientada hacia el futuro, donde la educación es un medio para la inserción en el campo ocupacional. Esta experiencia se relaciona estrechamente con el modo en el cual las y los egresados significan el paso por la educación superior en relación con sus gustos y hobbies, siendo este paso poco significativo e, incluso, restrictivo. En el caso de quienes asistieron al Sistema Mixto Histórico y provienen de sectores dominantes la experiencia en educación superior y su vinculación con los hobbies y gustos encuentran similitudes con la de quienes asisten a los sistemas privados, solo que con matices de diferencia. Sin embargo, para quienes provienen de sectores subalternos, la experiencia universitaria resulta una experiencia que excede a lo académico y que resulta muy significativa, que da un “*barmitz*” que resulta en una transformación y adquisición de gustos y hobbies.

El significado de la educación superior, contrariamente a las tesis profusamente difundidas acerca del capital humano o de la movilidad social por medio de la educación (Becker et al. 1990; Larrañaga y Rodríguez 2014; Mac-Clure 2012; Schultz 1961; Torche y Wormald 2004), no es dominado por una esperanza o expectativa de ascenso social, sino que más bien una búsqueda por una posición razonable en el mercado del trabajo. Una búsqueda explícita o implícita que se vincula estrechamente con el deseo de ser alguien, para poder incorporarse a la sociedad. Una incorporación, que como veremos en el capítulo siguiente, se encuentra fragmentada socialmente en virtud del sistema al que se asistió.

## 2. Educación Superior y Trabajo: estudiar para poder trabajar

La inserción en el mercado del trabajo es el paso siguiente para gran parte de los egresados de la educación superior. Un proceso que no es homogéneo, existiendo importantes diferencias sobre todo en virtud del tipo de institución de la que se egresa, por sobre el origen social. Esto se observa en el modo en el cual las y los egresados significan su inserción laboral, las condiciones en las que se van desarrollando sus trabajos o cómo van proyectando estos hacia el futuro. De este modo, es posible observar el peso que tiene el tipo de institución en el desarrollo laboral que han trabajado diversos autores (Blanden y Macmillan 2016; Capsada-Munsech 2017; Carvallo y Becker 2021; Lucas 2001; Mizala y Lara 2013; Orellana 2016; Urzúa 2012), como ya desarrollamos en el marco teórico.

En este capítulo de resultados se desarrolla el significado del proceso de inserción y desarrollo en el mundo laboral por parte de las y los egresados de la educación superior. Es por ello que se presenta, en primer lugar, la experiencia relacionada con el proceso de búsqueda laboral una vez egresado, dando cuenta de importantes diferencias en atención tanto al tipo de institución al que se asiste, por sobre el origen social. En segundo lugar, se presenta la forma en la cual las y los egresados significan las condiciones de sus trabajos, tanto pasados como presentes, notando nuevamente diferencias en atención al tipo de institución. Finalmente, se presentan las proyecciones laborales que tienen las y los egresados de la educación superior.

### A. Búsqueda de trabajo: de inexistente a un “*portazo*”

El proceso de búsqueda del trabajo aparece como una experiencia diferenciada entre las y los egresados. Mientras algunos la recuerdan y la significan como un proceso difícil, a ratos frustrante o con ciertos grados de resignación, otros la observan como un proceso sin mayores dificultades, o incluso como una búsqueda inexistente. Esta diferencia está dada principalmente por el tipo de institución de la que se egresa, por sobre el origen social de las y los egresados.

Para quienes asisten al **Sistema Cota Mil**, si bien se observan dificultades, ellas no son tan significativas, verbalizadas como un “*tampoco tanto*”. Aparece la importancia de los “*pitutos*” y una inserción laboral con cierto grado de disconformidad.

*“(…) yo tenía, tengo dos dificultades. Uno que no tenía buenas notas y la otra es que no tengo buen inglés. Entonces... esas dos cosas claro te te hacen un... creo que más el inglés que las notas. Bueno no yo creo que al principio las dos. Así que sí, de todas maneras esa fue la mayor dificultad pero..pero igual encontré bueno cuando ya juré o un mes antes de jurar encontré pega. Entonces igual estaba dentro de..Bueno igual me ofrecieron una pega antes pero la rechacé, también. Así que pega costó pero costó pero nooo... Me acuerdo que no, tampoco tanto. Bueno también encontré una pega que no era tan buena, pero después me fui cambiando”* (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)

*“Na, pob. Postulando a todo lo que se me pasara por el frente. Eh... Y al final, bueno, la primera búsqueda de trabajo ya después uno se da cuenta que sin pituto uno como que no existe. Y, bueno, no siendo de la Católica o la Chile, más difícil todavía. (...) Siendo mujer, además. Porque en varias partes me discriminaron por ser mujer. (...) Un compañero de universidad, su mamá era la fiscal de una caja de compensación, nos topamos en un mall, me preguntó en qué estaba, le dije "no, buscando pega", me dijo "ah, mándame tu currículum, porque mi mamá está buscando a alguien". Y, bueno, este compañero de pega sabía que a mí me iba bien en la universidad, o sea, de repente estudiábamos juntos, los dos teníamos buenas notas, entonces, me recomendó con la mamá y ahí entré”* (Mujer de sectores dominantes, egresada Derecho Sistema Cota Mil)

*“No, de hecho, mi examen de grado lo di el 2 de enero a las 8 de la mañana. Jajaja. Y empecé a trabajar al tiro en la Santa María. Me puse a trabajar en marzo. Entonces, me tomé las vacaciones y me puse a trabajar en marzo. Al tiro y en ese trabajo duré tres meses, porque seguía con turnos y, en verdad, no quería hacer turnos, no era lo mío. (...) Llegué a ese trabajo porque hice el internado ahí. (...) Entonces, ahí, ehh, hice el examen de grado, me llamaron, fui, claro, primera pega, como yo creo que uno no piensa tanto, aparte ahí uno en primero yo buscaba ser jefa de servicio y ser la más importante del servicio, ahora mis intereses son otros. Y ahí yo creo que por eso acepté, aparte lucas, "qué rico empezar con las lucas"”* (Mujer de sectores dominantes, egresada Enfermería Sistema Cota Mil)

Los atributos personales asociados al rendimiento, como no tener “*buenas notas*” ni “*buen inglés*”, se interpretan como “*la mayor dificultad*” o, el hecho de tener buenas calificaciones como un motivo para poder ser recomendado “*sabía que a mí me iba bien en la universidad*”. En ese sentido la búsqueda laboral se presenta como un proceso que “*costó*” pero “*tampoco tanto*”. Aparece el rol de los “*pitutos*”, es decir, las redes construidas con anterioridad que permiten acceder a un sistema de intercambio de favores como una práctica de solidaridad orgánica en un grupo social (Barozet 2006). Un rol que se presenta como gravitante en este proceso luego de cierta experiencia, “*uno se da cuenta que sin pituto uno como que no existe*”. También aparece como dificultad en este proceso la institución en la que se estudia “*no siendo de la Católica o la Chile, más difícil todavía*” y el hecho de ser mujer, como factor de discriminación “*en varias partes me discriminaron por ser mujer*”. El primer trabajo al que se accede se significa con cierta disconformidad, que implica una nueva búsqueda posterior, de

cambio que se presenta de distinto modo: “encontré una pega que no era tan buena, pero después me fui cambiando” o “no era lo mío”. Un proceso de búsqueda con ciertas dificultades que resulta en trabajos no necesariamente afines a los intereses de las y los egresados.

Por parte de quienes asisten al **Sistema Mixto Histórico**, aparece una experiencia diferente a la descrita anteriormente. No aparecen mayores diferencias entre quienes provienen de sectores sociales dominantes y de sectores subalternos, salvo cierta inquietud vocacional en el proceso de inserción en el mercado laboral.

*“Y la entrada a procurar entonces fue clave, porque entrai a otro mundo. Es otro mundo al final. Hoy en día menos porque es más grande y más variada, pero en su minuto, era, o sea, veís otra. Se te abrían distintas bueás. (...) Y después, después del examen de grado, volví a la oficina como abogado y ahí ya es. Gracias a haber procurado pude entrar, yo creo. Me fui en buena posición de la procurada. Las puertas abiertas, di el examen, volví” (Hombre de Sectores dominantes, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)*

*“Fue muy fácil. Fue muy fácil, porque yo en quinto procuré y trabajé en un estudio y, al parecer, igual me fue bien, entonces, me dijeron “cuando di el grado igual llámanos”. Así que di el examen de grado, ponte tú en octubre, y en enero ya estaba trabajando en ese estudio, (...) Y así ha sido como mi vida muy fácil en ese sentido de tener pega. Eso fue el 2014, mi primera pega. Así que no me demoré na” (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Mixto Histórico).*

*“Inexistente. No. Fue inexistente mi primera búsqueda de trabajo, porque el primer año tú hacís puro internado y unas pruebas, pero no vay a clases. Y me fue muy bien en un internado y cuando salí me estaban esperando para entrar a trabajar donde hice el internado. Entonces, lo único que tuve que esperar fue que la Superintendencia de Salud generara mi certificado, que fueron dos semanas. Y ahí entré a trabajar al toque. No tuve que buscar pega, nada” (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Mixto Histórico).*

El proceso de inserción laboral, luego de estudiar, aparece como un proceso “fácil” o incluso “inexistente”, sin importar el origen social. El rol que ocupa la experiencia laboral durante la etapa de estudios, ya sea como práctica profesional o de forma paralela al proceso propiamente académico, permite cierta continuidad entre el periodo de estudios y el periodo de inserción laboral. Desde ahí la facilidad para insertarse en el mercado del trabajo, que luego se va proyectando hacia el futuro, donde la vida laboral se vuelve “muy fácil en ese sentido de tener pega”.

Esa continuidad entre el trabajo durante la etapa académica y la inserción laboral, que se interpreta como una transición “Muy fácil” o “inexistente” se asocia, en cierto sentido, al rendimiento o

desempeño. Haber terminado la primera etapa laboral, como estudiante, en una “buena posición” donde “igual me fue bien”, tiene como consecuencia que estén “las puertas abiertas” o que “me estaban esperando para entrar a trabajar”.

Una diferencia que se puede apreciar entre quienes provienen de sectores dominantes, respecto a quienes provienen de sectores subalternos, dice relación con la presencia de una inquietud de índole vocacional en la inserción al campo ocupacional.

*“Yo estaba súper perdida, porque a mí igual siempre me ha gustado mucho el arte. De hecho, como que siempre estuvo en la mira estudiar arte. Me encanta. **No hay nada que me apasione más que hacer cosas manuales, ¿cachai? Y estaba así como “¿qué hago? ¿Pa’ dónde voy?”**. Como que me gustaba harto la clínica, pero sentía que la clínica era como un mundo, era demasiado difícil. Entonces, lo que hice fue que partí 2013, ese año como que fui a viajar con dos amigas de la universidad, nos fuimos a viajar, y volví y ahí dije “¿sabís qué? **Creo que me gusta la clínica, por ahí va,**” (Mujer de Sectores dominantes, egresada Psicología Sistema Mixto Histórico )*

*“Yo estaba buscando pega y salí como en octubre del 2015 y empecé a buscar pega en las típicas carreras, chao, las típicas pegas a las cuales el ingeniero civil trata de postular, que son esas corporativas. Y, de repente, se me presentó la oportunidad de postular a una fundación que se llamaba Enseña Chile que me parecía súper interesante y que, de verdad, me vino como anillo al dedo, porque resolvía varias de las inquietudes que tenía como persona y que, justamente, atañen a esa **fase idealista** que me preguntaste antes. En el fondo lo que hacen los profesionales de Enseña Chile es que son profesionales como, por ejemplo tú, que eres abogado, o como yo que soy ingeniero, o como, qué se yo, la Isa que es mi polola que es dentista, les dan la oportunidad de hacer clases en colegio vulnerables de asignaturas que están relacionadas con su carrera profesional” (Hombre de Sectores dominantes, egresado de Ingeniería Sistema Mixto Histórico)*

La inserción en el campo ocupacional aparece asociada a preguntas trascendentales como “¿qué hago? ¿Pa’ dónde voy?”. Las decisiones en esta primera etapa de inserción en el campo ocupacional permiten resolver “varias de las inquietudes que tenía como persona” asociadas a una “fase idealista”. En ese sentido, si bien se presentan las trayectorias “típicas”, las “típicas pegas”, ya sea optando por una opción dentro de ese abanico de posibilidades u optando por fuera de ello, en el proceso de búsqueda de trabajo se busca resolver interrogantes o inquietudes de carácter más vocacional, ampliando incluso las opciones por fuera de lo que la misma carrera estudiada habilita a hacer.

Para quienes egresan del **Sistema Masivo No Selectivo**, la inserción en el mercado del trabajo aparece como un proceso muy diferente a los antes descritos, con muchas dificultades. Un proceso

de búsqueda en el que haber estudiado una carrera no resulta completamente suficiente para poder encontrar trabajo.

*“mi primer acercamiento con el mundo real fue gracias a sonido. Yo terminé mi carrera de sonido y me fui a buscar pega, o sea, hice mi práctica primero y la hice en la SCD de Bellavista. Hice mi práctica y me dijeron “¿querí quedarte? Te vamos a pagar lo mismo que como practicante por dos meses más, porque cuando llegue otro practicante te tenís que ir”. Yo dije que no, porque consideraba en ese momento, como recién egresado, “no, mi trabajo lo vale. Mi trabajo vale más. ¿Cómo es posible que me ofrezcan eso? Es una burla”. Y busqué pega después de sonidista, me puse a buscar pega y no encontré nada, nada, nada. Fui por todos lados, caminé por toda Bellavista, donde están todos los canales de tele, fui a las radios, y nada poh cachai.”*

*Entonces, ahí fue como el primer portazo en la cara de la vida de adulto de laboral a adulto poh, ¿cachai? De como “loco, tengo mi cartón y no me sirve de nada”, eso estaba pensando. (...) Entonces, ahí fue cuando me di cuenta. “Ya, cagué. ¿Qué hago”. Y dije “ya, estudio, al tiro”. Y varios de mis compañeros de sonido estudiaron, todos, de hecho, la gran mayoría. Y los que no, se la buscaron y se la rebuscaron.” (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Ingeniería Sistema Masivo-No selectivo)*

*“Y me costó harto encontrar, porque ofrecían, no sé, jornadas de ocho de la mañana a seis de la tarde 350 mil pesos (...) Anda a una entrevista “y tú ¿dónde vives?” En ese entonces yo vivía en La Florida. “No, yo vivo en La Florida”. “Ah, ya, es que vives muy lejos. ¿Estás segura de que estás capacitada para llegar a la hora acá?” Y es como “necesito trabajo voy a llegar a la hora desde donde venga”. “Ya, te vamos a llamar”. O por el tema de la experiencia. “ah, no tienes experiencia. No sirve.” O “ah, no estudiaste en una universidad privada, en realidad nosotros buscamos de las tradicionales”. Entonces, ahí me costó un poco” (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Masivo-No selectivo)*

Si bien la búsqueda de trabajo comienza de inmediato, una vez terminados los estudios en la educación superior, aparecen importantes obstáculos para poder insertarse en el campo laboral. La falta de redes, donde “*nadie me conocía*”, la falta de experiencia “*ah, no tienes experiencia. No sirve*”, la comuna de residencia “*es que vives muy lejos*” o el hecho de haber estudiado en una institución privada “*en realidad nosotros buscamos de las tradicionales*”, se van presentando como razones que van imposibilitando insertarse en los empleos a los que se postula y donde las ofertas existentes aparecen como “*una burla*”. De este modo, el proceso de inserción laboral se ve muy dificultado por razones ajenas a las calificaciones y credenciales, no siendo considerado el desempeño en la etapa académica.

Haber estudiado en la educación superior, en el extremo, se presenta como algo que no permite insertarse en el mercado del trabajo, no habilita para poder trabajar: “*loco, tengo mi cartón y no me sirve de nada*”. Aparece la expansión educativa reciente como una transformación del panorama laboral donde “*ya no era como en el 2000, cuando yo entré a estudiar, en el 2006, que no habían enfermeras. Estaba lleno, en todos lados*”. Haber estudiado una carrera ya no era suficiente “*no te sirve. Saliste de cuarto medio po*”. Es decir, lo que significaba antes haber terminado la educación secundaria, hoy es representado por estudiar una carrera en la educación superior. Es por ello por lo que seguir estudiando se presenta como una necesidad para poder “*tener una mejor opción*”, aparece como algo imperativo, y a la vez frustrante, “*Ya, cagué. ¿Qué hago? Y dije ‘ya, estudio, al tiro’*”. Un proceso que es interpretado como “*el primer portazo en la cara de la vida de adulto*”, es decir, un baño de realidad respecto a las posibilidades reales entregadas por la carrera estudiada. En ese sentido, se ingresa a trabajar en lo que se puede, sin perjuicio de que en muchos casos es bajo precarias condiciones laborales, dado que es eso o no trabajar. Y la continuidad de estudios se vuelve algo necesario para poder encontrar trabajo.

El proceso de transformación del campo laboral producto de la expansión educativa también es observado por quienes egresan de los Sistemas Cota Mil o Mixto Histórico, solo que con cierta distancia.

*“Ahora, bueno derecho, hay abogados que les va (risas) les va, ósea está difícil la cosa. No es tan fácil, pero en ese entonces, cuando yo estaba, el 2006, 2007 a un abogado le iba la raja sí o sí. Cachai ahora 15 años después es distinto”* (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)

*“Pero los chiquillos que están así como recién egresados sin experiencia la tienen súper difícil. Como que yo tengo como contactos de la U, de mi misma universidad, de compañeras que llevan un año buscando pega o van a cumplir un año buscando pega. Y no han encontrado o han encontrado así como reemplazos o ahora con la contingencia del coronavirus las han contratado como tres meses. Pero es súper distinto”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Mixto Histórico)

Se observa que “*está difícil la cosa*”, donde hoy los “*recién egresados sin experiencia la tienen súper difícil*”. Algo que no es percibido como un problema necesariamente vivido, pero que de todos modos es observado y tenido en consideración. La masificación de la educación superior es interpretada como algo que influye significativamente en las posibilidades laborales de quienes recientemente se integran al mercado del trabajo.

Como anticipamos al inicio de este apartado, en el proceso de inserción laboral es posible observar el peso que tiene la institución de educación a la que se egresa. En ese sentido, se constata la crítica sostenida por Lucas (2001) a Raftery y Hout (1993): la expansión educativa, muy cercana a la universalización de la educación terciaria, no ha implicado necesariamente una disminución de las desigualdades, sino que más bien ocurre una transformación en el modo en el cual estas desigualdades se expresan. Las diferencias pasan de expresarse en una dimensión cuantitativa a una dimensión cualitativa en un proceso que denomina *desigualdad efectivamente mantenida* (Lucas 2001), en contraposición con la *desigualdad máximamente mantenida* de Raftery y Hout (1993). Esta diferenciación se observa, en este caso, en un desigual proceso de inserción en el mercado del trabajo, donde las dificultades para poder trabajar en lo estudiado no se distribuyen de forma homogénea, sino que se concentran principalmente en la experiencia de quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo.

La crisis del sistema credencialista anotada por Collins (1989), es decir, la devaluación del valor de las credenciales en el mercado del trabajo en virtud de la masificación de la educación terciaria, donde las credenciales ya no garantizan buenas posiciones en el campo ocupacional y se desplaza el rol que ellas ocupaban por nuevas credenciales (Collins 1989), se puede observar a la luz de los resultados expuestos. Pero es una devaluación que no afecta de forma homogénea, sino que segmentada según el tipo de institución, donde una misma credencial formal permite acceder a posiciones en el mercado ocupacional de diversa calidad (Barozet y Espinoza 2008; Orellana 2016). La crisis de las credenciales, de este modo, afecta principalmente a quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo, a quienes la continuidad de estudios después de terminar la carrera se les presenta como una forma para poder trabajar.

## **B. Condiciones laborales: la consolidación de trayectorias diferenciadas**

Luego del proceso de búsqueda e inserción en el mercado laboral, se presentan las condiciones del trabajo alcanzado por las y los egresados durante su etapa laboral. En ese sentido, revisando las trayectorias laborales, es posible observar nuevamente importantes diferencias entre quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo y quienes asisten al Sistema Mixto Histórico y Cota Mil, más allá del origen de las y los egresados. Si bien existen diferencias entre estos últimos, ellas son menores. De este modo, se van consolidando las diferencias observadas en la inserción laboral.

En ese sentido, quienes asisten al **Sistema Cota Mil**, si bien existe cierta disconformidad con el trabajo, poseen buenas condiciones contractuales o pueden ser alcanzadas sin mayores problemas:

*“Bueno también **encontré una pega que no era tan buena, pero después me fui cambiando.** (...) **ya no siempre tuve contrato indefinido. Nunca he trabajado a honorario (...)** **Siempre he tenido estabilidad laboral.**” (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)*

*“Sí, renuncié, no me acuerdo bien. Renuncié, me llamaron de la universidad a hacer un reemplazo onda un mes en clases y después me puse a trabajar en la Clínica Las Condes en pabellón y ahí trabajé hasta el 2019. (...) No. **En realidad yo creo porque me he ido moviendo un poco** y yo **me he ido creando un poco mi camino.** **Si me hubiera quedado lo más probable en la Clínica Las Condes,** bueno, ahora no, porque ahora está la embarrada, pero **si hubiera tenido estabilidad laboral, no creo que mucho de crecimiento laboral sí pero a costa de tener turnos y todo y yo pa' mí eso no es, no me gusta**” (Mujer de sectores dominantes, egresada Enfermería Sistema Cota Mil)*

Si bien el primer trabajo no aparece como algo que coincida con los intereses de las y los egresados, la estabilidad laboral y las buenas condiciones contractuales son algo alcanzado o que se encuentra dentro del marco de lo posible. Frente a la disconformidad por tener “una pega que no era tan buena” aparece una búsqueda por alcanzar lo deseado. En ese sentido, esa búsqueda puede implicar una renuncia a la estabilidad, en aras de “ir creando un poco mi camino”. Un “camino” en donde los trabajos a los que se renuncia otorgaban buenas condiciones de trabajo, donde “si me hubiera quedado (...) si hubiera tenido estabilidad laboral”, aunque a costa de “tener turnos y todo” cosa que no es preferida, “pa' mí eso no es, no me gusta”.

Para quienes asisten al **Sistema Mixto Histórico** la estabilidad laboral y tener buenas condiciones de trabajo aparecen como algo que si no viene dado es alcanzado, sin existir mayores diferencias entre el sector social de origen.

*“Ahora **estoy en una pega grata en todo sentido.** Pero, **de las cosas que me mantiene más conforme,** es que la **estabilidad laboral es bien sana.** Entonces, **me siento seguro. Me siento confiado. El clima laboral es buenísimo.** También mi relación con mis superiores es buena, entonces, no tengo como ese miedo. Independiente de que también hay crisis económica, y ya echaron a gente y todo la cuestión, pero **me siento me bien, me siento como estable.**” (Hombre de Sectores dominantes, egresado de Ingeniería Sistema Mixto Histórico)*

*“Sí, hoy en día tengo mi contrato indefinido, me pagan mis cotizaciones todos los meses. **No estoy preocupado porque me llega mi plata a fin de mes. Hay pega, en términos de estabilidad clásica estándar debería tenerla**” (Hombre de Sectores subalternos, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)*

*“Y después, después del examen de grado, volví a la oficina como abogado y ahí ya es. Gracias a haber procurado pude entrar, yo creo. Me fui en buena posición de la procurada. Las puertas abiertas, di el examen, volví y ya ahí es otro. **Es un carril, ¿cachai? Está todo predeterminado tácitamente.** Tenés que **mejorar el inglés sí o sí** pa' que podai ir a **estudiar un LLM afuera, en tales o cuales universidades,** ojalá son las mejores. Y después **te consiguen una pega afuera, porque es parte del currículum** y ya **después volví** y han pasado dos años, tres años. **Y como que te encasilla mucho más**” (Hombre de Sectores dominantes, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)*

La trayectoria laboral se presenta como “*un carril*”, donde la estabilidad laboral, junto con ser poseída, es percibida como algo “*sano*” que otorga seguridad, sin perjuicio incluso de la crisis económica. Se alcanza una “*estabilidad clásica estándar*”, con un buen “*clima laboral*”. Condiciones que entregan confianza y tranquilidad, donde “*no estoy preocupado porque me llega mi plata a fin de mes*”. Condiciones que se perciben desde lo personal, dado que se habla desde lo que se siente, más que desde lo que se alcanza o se posee: “*me siento me bien, me siento como estable*” o “*me siento seguro*”.

Para algunos, la trayectoria laboral viene delineada con anterioridad, donde “*está todo predeterminado tácitamente*”. Si bien las trayectorias son diversas, la continuidad de estudios aparece como un mecanismo para avanzar en el mundo laboral y acompañado de otros componentes, siendo de este modo un proceso cualitativamente distinto: “*estudiar un LLM afuera, en tales o cuales universidades*” para luego conseguir “*una pega afuera, porque es parte del currículum*”. La continuación de estudios luego del egreso se presenta como un proceso de perfeccionamiento para poder avanzar en las trayectorias laborales, a diferencia de quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo, a quienes en el extremo se les presenta como una necesidad para poder insertarse en el mercado laboral.

Para quienes asisten al **Sistema Masivo No Selectivo** las condiciones son muy distintas. La inestabilidad y las condiciones precarias de trabajo son dominantes, provocando incluso frustración. Por otra parte, la imposibilidad de acceder a lo deseado fuerza trayectorias independientes, como estrategia alternativa.

*“**Sí, súper inestable. Inestable, pero nunca me faltó.** Pero el tema, por decir, **del sueldo era, no sé po, yo hacía diez días de vacaciones de alguien, después me llamaban diez días más, pero a fin de mes no me pagaban todo lo que yo había trabajado porque por temas de burocracia que “chuta, no se pidió las vacaciones, se olvidó”, “como no las pidió, a ti no te las podemos pagar”, “pero yo ya las hice”, “tal vez el próximo mes”. Como así.**” (Mujer de sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Masivo-No selectivo)*

*“Ahí me acuerdo que me contrataron como honorarios, estaba como profesor adjunto, que en el fondo te pagaban por hora, pero en el fondo no me pagaban por hora, me pedían cosas, andaba como parchando, como entré en época, como a mitad de semestre, entonces como que de repente audiencias, tenía alumnos a cargo, en el fondo eso.”* (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

*“una colega me dijo oye necesitan enfermera en la AIEP de San Antonio, para hacer clases a técnicos en enfermería. Y postulé y fui a la entrevista, y me iban a dar como un ramo, que eran como 120 lucas, porque era una vez a la semana, una hora, entonces no era tanto (...) El horario me convenía y todo, pero igual siempre como la frustración de como pucha si yo estudié pa ganar más, eeeh, para desempeñarme, así como en una jornada completa. Y el segundo semestre, eeeh, me ofrecieron supervisión de campo clínico, jornada completa, de lunes a viernes. Y ahí me pagaban como 800.”* (Mujer de Sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Masivo-No selectivo)

*“Cuando me puse a buscar trabajo, a todos los puestos a los que yo quería entrar no cumplía con los requisitos. Eh... básicamente, como el requisito de la experiencia. A los puesto que yo quería entrar, que es de abogado litigante, te pedían dos años de experiencia, yo estaba recién titulado. Y a los trabajos que sí calificaba, que también envié currículum, en algunos me llamaron a la entrevista y, al final, decidí no ir. No me gustaba el trabajo que me ofrecía que eran en estas empresas de cobranzas masivas. (...) Ahí decidí ponerme serio con buscar trabajo de forma independiente. Ya poder generar de hacer quizás de mi nombre una marca. Y siempre con, bueno que aún no lo puedo, no puedo cumplir ese objetivo, pero es ya tener una oficina y un estudio jurídico propio”* (Hombre de sectores subalternos, egresado Derecho Sistema Masivo-No selectivo)

La inestabilidad laboral aparece asociada a diferentes factores. Desde no percibir lo debido dado que “*a fin de mes no me pagaban todo lo que yo había trabajado*” por razones burocráticas; asociado a la forma contractual de “*honorarios*” sobre la base de un pago por horas; en virtud de trabajar menos horas que una “*jornada completa*”; o en virtud de un trabajo como independiente de manera forzada. Una situación que se prolonga en el tiempo, sin perjuicio de que en algunos casos cambie, alcanzando cierto grado de estabilidad.

Esta situación genera frustración, asociado tanto a la remuneración como a las condiciones laborales: “*pucha si yo estudié pa ganar más, eeeh, para desempeñarme, así como en una jornada completa*”. Se trabaja en lo que se puede, dado que, para trabajar en lo querido, como observábamos en el apartado anterior, no se cumplen los requisitos: “*a todos los puestos a los que yo quería entrar no cumplía con los requisitos*”. Aparece como alternativa a conformarse con lo que hay, el “*buscar trabajo de forma independiente*”, buscar emprender un trabajo a cuenta propia para “*hacer quizás de mi nombre una marca*”. En ese sentido, el trabajo independiente aparece como una opción ante la imposibilidad de emplearse en lo que se quiere, descartando a “*trabajos que sí calificaba*” porque “*no me gustaba*”. Un

proceso de emprendimiento en el que el propósito de “*tener una oficina y un estudio jurídico propio*” es algo que aún no es logrado, “*aún no lo puedo, no puedo cumplir ese objetivo*”.

En las trayectorias laborales se va consolidando la importancia que adquiere el tipo de institución en la que se estudió y con ello se va profundizando el proceso de *desigualdad efectivamente mantenida* (Barozet y Espinoza 2008; Lucas 2001; Orellana 2016). En ese sentido, las tendencias a la devaluación de las credenciales educativas y a la crisis del sistema credencialista, planteadas por Collins (1989), tiene sus efectos principales en el Sistema Masivo No Selectivo. No obstante, y como desarrollaremos más adelante, la continuidad de estudios como necesaria para ir avanzando en las trayectorias laborales también aparecen en quienes egresan del Sistema Mixto Histórico, solo que con un significado distinto. Mientras que para quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo la continuidad de estudios post terciarios se presenta, a ratos, como habilitante para poder trabajar, en el caso de quienes egresan del Sistema Mixto Histórico los estudios de posgrados son para “*perfeccionarse*”.

### **C. Proyección Laboral: entre la búsqueda de estabilidad y de libertad**

En este apartado se presenta la proyección laboral de las y los egresados, de tal modo de poder dar cuenta del modo en el cual ellos significan su futuro. De forma consistente con los apartados anteriores, es posible observar importantes diferencias entre quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo y los Sistemas Cota Mil y Mixto Histórico, ahora respecto de la proyección laboral. Para las y los egresados, el futuro laboral se proyecta desde el presente, buscando mejorar la posición laboral en atención a diferentes criterios. En ese sentido, mientras que para quienes egresan de los Sistemas Cota Mil y Mixto Histórico se propone como objetivo alcanzar la independencia para tener más tiempo, seguir estudiando o “*hacer carrera*” en el trabajo actual; para quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo se busca la estabilidad o trabajos más estructurados. De este modo, se puede observar una estrecha relación entre las posiciones alcanzadas en el mercado del trabajo y la proyección que se hace hacia el futuro.

Para quienes egresan del **Sistema Cota Mil**, la proyección se hace en relación con el presente, de tal modo de mejorar las condiciones para un mayor desarrollo profesional. Aparece el deseo de independizarse o de seguir estudiando.

*“Profesionalmente hablando en el futuro...yo en realidad cuando pueda, cuando pueda me voy a independizar ósea...ojala tenga algún día, poder tener, ser mi propio, ser yo mi jefe y ver las cosas a mi pinta y tomar la pega que yo pueda tener para tener más tiempo para hacer otras cosas. (...) De todas maneras me gustaría seguir trabajando en estudio hasta que sea un..hasta el momento oportuno y que y que salga la primera oportunidad que vea que puedo independizarme voy a independizarme. En realidad, eso ese es mi proyecto o eso es una opción o la otra opciones sería ir a trabajar en una empresa y desarrollarse dentro de una empresa. Son dos opciones que son...que las veo muy atractivas”*  
(Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)

*“La verdad que me proyecto viendo pacientes, ehh, trabajando a mí no me interesa, como te dije antes, ser la más seca del servicio, no sé qué, no, ser seca, pero con lo que hago yo, el día a día, ehh, con los pacientes, atendiendo a pacientes. Pero soy un poco exquisita, porque ahora no voy a trabajar hasta las seis de la tarde, tampoco voy a hacer turnos, porque tengo hijas muy chicas, ¿cachai? Entonces, media jornada quizás sí más adelante cuando mis hijas estén más grandes, estén en el colegio, sí empezar a trabajar jornada completa atendiendo a pacientes. Y con harta... Seguir estudiando, con hartos diplomados...”*  
(Mujer de sectores dominantes, egresada Enfermería Sistema Cota Mil)

Aparece un proyecto de independizarse a la “*primera oportunidad que vea*” como un proyecto al futuro. Una independencia muy diferente a la que observábamos anteriormente en el caso de los egresados del Sistema Masivo No Selectivo: una independencia para poder “*ser yo mi jefe*” y para “*poder tener más tiempo para hacer otras cosas*”, en oposición a la independencia como la alternativa que queda frente a la imposibilidad de emplearse. La independencia en este caso es significada como más libertad, para “*ver las cosas a mi pinta*” y poder tener más control sobre el tiempo. Aparece como alternativa “*desarrollarse dentro de una empresa*”, algo que, si bien puede ser visto como contradictorio, es una opción estable preferible a la situación de trabajo actual.

Por otra parte, aparece una proyección “*viendo pacientes*” pero siendo “*un poco exquisita*”, trabajando hasta temprano y evitando “*hacer turnos*”, en virtud de las labores de cuidado que involucra el tener “*hijas muy chicas*”. Algo que se busca cambiar “*cuando mis hijas estén más grandes*”, para poder trabajar “*jornada completa atendiendo pacientes*”. Asimismo, aparece como parte de la proyección el seguir estudiando, perfeccionándose, “*seguir estudiando, con hartos diplomados*” en el sentido anotado en el apartado anterior de los egresados del Sistema Mixto Histórico, es decir, para avanzar en la carrera profesional, y no en el observado por parte de quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo, de estudiar para poder trabajar.

De un modo similar, para quienes egresan del **Sistema Mixto Histórico**, aparece la independencia, la prosecución de estudios, cambiar de trabajo o hacer carrera dentro del mismo.

Una proyección en la que no se observan mayores diferencias entre los egresados de diferentes orígenes sociales.

*“Ehh, bueno, yo estoy haciendo un magíster ahora también, en derecho del trabajo, me encanta el área que trabajo. Me proyecto, me gustaría meterme en el corto mediano plazo al servicio público, al sector público, en verdad. Tratar de trabajar en el Ministerio del Trabajo y en el largo plazo me proyecto siendo independiente. Manejando más mis tiempos, no sé, eso, pero ya siento como que igual estoy súper direccionada en lo que quiero en el mundo del derecho. Me dedico a los litigios y me gusta el derecho al trabajo. Quiero aportar como de esa vereda en el mundo profesional” (Mujer de sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Mixto Histórico)*

*“Yo creo ahí mismo un buen tiempo más. Siento que puedo hacer carrera ahí. Creo que tengo las competencias pa' destacarme y que hago bien las cosas. Y a futuro, yo creo que, yo nunca me he proyectado, Fernando, mucho más allá de cinco años. Yo creo que tirarse más pa' allá de eso es como una nube de incertidumbre. Yo, por lo menos, en lo que es cinco años más voy a estar siguiendo en Conce, ya con familia, guagüita quizás. O sea, la guagüita va, de hecho. Laboralmente, yo creo que ahí mismo todavía. No sé si, no te podría decir "voy a estar en este cargo, voy a estar acá", tampoco soy tan ambicioso en ese tipo de aspectos corporativos. Entonces, estoy como contento viviendo el presente, por el momento” (Hombre de sectores dominantes, egresado Ingeniería Sistema Mixto Histórico)*

*“Me cuesta responderte esa pregunta de qué es lo que quiero pal futuro. Yo creo que sí estudiar. Quiero avanzar en un postgrado, pero quizás también cambiar de trabajo, cambiar de aire, porque necesito refrescarme nuevamente con estos sucesos que me han pasado en la vida, donde mi sentimiento social o mis ganas de contribuir más sean más valorados.” (Hombre de sectores subalternos, egresado Derecho Sistema Mixto Histórico)*

La prosecución de estudios de posgrado aparece tanto en el presente, como un posible proyecto a futuro. Una conformidad con “*el área que trabajo*” que motiva continuar estudiando. El posgrado, como anotamos en el apartado anterior, aparece como un avance en la carrera, como un “*avanzar en un posgrado*”. En términos de cambio de trabajo, aunque de distinto modo, aparece la idea de trabajar en el “*servicio público*”, ya sea de forma explícita o implícitamente, cuando en el cambio de pega se busca para desarrollar “*mi sentimiento social*” donde “*mis ganas de contribuir más sean más valorados*”.

El presente es visto como un buen lugar, “*estoy como contento viviendo el presente*”, que puede llevar a limitar el horizonte temporal de la proyección. De ahí que en se representa la idea de “*hacer carrera*” en el trabajo actual. Una buena valoración personal que permite proyectar una carrera exitosa, dado

que “*tengo las competencias pa' destacarme*”. Un proyecto que se presenta como compatible con la vida familiar.

La independencia se presenta como un punto de llegada, como algo “*en el largo plazo*”, en oposición a la independencia como punto de partida antes anotado. Una independencia para tener mayor control sobre el tiempo, es decir, mayor libertad.

Para los egresados del **Sistema Masivo No Selectivo**, la proyección, que también se hace desde el presente, es muy distinta. En contraposición con la prosecución de estudios o la búsqueda de mayor independencia, lo querido hacia el futuro es alcanzar posiciones laborales más estructuradas o con mayor estabilidad laboral.

*“Eb... igual me gustaría irme. **Igual me gustaría encontrar una pega que sea un poquito más estructurada quizás,** porque mi trabajo se compone de muchas cosas dispersas igual como que tengo que hacer muchas cosas, **distintas cosas,** entonces a mí me genera un poquito de ansiedad, porque no alcanzo, porque me faltaron el día para hacer toda la pega, **porque no cumplo solo una labor,** ¿cachái? **Independiente de que sí me gusta hacer clases, a lo mejor, más adelante, lo puedo compatibilizar.** Pero en la pega como cotidiana, más allá de las clases, porque yo hago clases en vespertino entonces igual hago más clases en la tarde. **Mi jornada laboral igual termina súper tarde,** ehhh, ¿afé este semestre de hacer clases el sábado, pero me puede volver a tocar, ¿cachái? **Entonces, como que igual no sé, me quiero buscar pega el próximo año, igual está difícil, pero me gustaría tener un trabajo, más que nada por los horarios,** porque igual no pagan mal, no puedo decir que paguen mal, **pero las condiciones laborales a lo mejor no son las mejores**” (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo-No selectivo)*

*“Pero sí espero en algún momento tener lo mío, **tener un trabajo estable,** porque, como te decía, yo tengo contrata, entonces, los 31 de diciembre uno no sabe lo que va a pasar. Si uno sigue o te mandan pa' la casa, así que espero eso. **Tener estabilidad laboral. Poder lograr mis propias cosas. Mi casa, mi espacio. Y vivir tranquila más que nada. No pienso en un futuro lleno de grandes lujos y comodidades. Solo quiero tener lo mío y estar tranquila, no estar endeudada ni nada de esas cosas. Es difícil, pero yo sé que se puede lograr**” (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo-No selectivo)*

La proyección laboral aparece como una búsqueda por mejorar las condiciones del trabajo, en contraste con los egresados de los otros tipos de institución. Una aspiración a tener un trabajo más estructurado o “*tener estabilidad laboral*”. Una superación de unas “*condiciones laborales*” que “*a lo mejor no son las mejores*”. La estabilidad laboral se asocia a la posibilidad de “*lograr mis propias cosas*”, es decir, lograr obtener “*mi casa, mi espacio*”, en definitiva, “*vivir tranquila más que nada*”. La contracara de esta

situación es “*estar endendada*” algo que no es deseado. Alcanzar esta estabilidad se presenta como algo “*difícil*” pero posible.

En el caso de las proyecciones, se puede observar con consistencia las diferencias que se han ido desarrollando a lo largo de todo el capítulo. La aspiración a ser independiente o de seguir estudiando por parte de quienes egresan de los Sistemas Cota Mil o Mixto Histórico es significada de forma cualitativamente distinta respecto a quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo. La búsqueda por mayores grados de libertad en la independencia se contrapone al trabajo independiente como única alternativa posible. Lo mismo ocurre con la prosecución de estudios de posgrado o postítulo: estudiar para perfeccionarse, para avanzar en la carrera se contrapone con la necesidad de estudiar para poder trabajar.

Se van consolidando las diferencias, dado que va guardando significativa relación la inserción laboral con las posiciones alcanzadas y, desde ahí, las posibilidades de proyectar hacia el largo plazo. De este modo, la devaluación de las credenciales (Collins 1989) y la importancia cualitativa del tipo de institución en los procesos de inserción y desarrollo laboral (Barozet y Espinoza 2008; Blanden y Macmillan 2016; Lucas 2001; Orellana 2016), van teniendo como principales desaventajados a quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo. A las diferencias en el significado del paso por la educación superior por parte de los distintos egresados, se le suma un proceso de búsqueda, desarrollo y proyección laboral que va reproduciendo y profundizando esas diferencias, dando cuenta de un proceso de constitución de circuitos de socialización diferenciados de acuerdo al tipo de institución, lo que produce nuevas desigualdades (Orellana 2016; Ruiz y Boccardo 2014).

#### **D. Síntesis y discusión**

Si en el primer capítulo observamos ciertas diferencias en el significado del paso por la educación superior de acuerdo con el tipo de institución de la que se egresó, estas diferencias se van consolidando en la inserción y el desarrollo en el mercado del trabajo. Esto se observa desde el primer momento, en el proceso de búsqueda laboral, donde el tipo de institución de la que se egresó cumple un rol fundamental: un desigual proceso de inserción en el mercado del trabajo, donde las dificultades para poder trabajar no se distribuyen del mismo modo entre los egresados, sino que se concentran principalmente en quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo. Esto

es consistente con la crítica de Lucas (2001) a Raftery y Hout (1993), dado que la expansión educativa no significa que las desigualdades se vayan estrechando, sino que cambia el modo en el cual esas desigualdades se van expresando, en un proceso de *desigualdad efectivamente mantenida* (Lucas 2001).

Tanto en la inserción como en el desarrollo de las y los egresados en el mercado del trabajo se puede ir observando la devaluación de las credenciales, que se vincula al proceso de expansión educativa reciente, llegando a interpretarse la credencial universitaria como el nuevo “*cuarto medio*”, es decir, como el equivalente al egreso de la educación secundaria, lo que es consistente con la crisis del sistema credencialista observado por Collins (1989) para el caso de la expansión educativa en Estados Unidos. No obstante, esta crisis del sistema credencialista, si bien observada por los egresados de los diferentes tipos de instituciones, no afecta de forma homogénea a todos, sino que afecta principalmente a quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo. De este modo, la misma credencial formal no permite acceder a los mismos puestos de trabajo, sino que está diferenciada por el tipo de institución a la que se asiste (Barozet y Espinoza 2008; Orellana 2016).

Esta diferenciación entre los egresados de diferentes tipos de instituciones lleva a que tanto la prosecución de estudios como la independencia laboral tengan un significado profundamente diverso. Mientras que para parte de quienes asisten al Sistema Masivo No Selectivo la continuidad de estudios de postgrado, postítulo o de nuevas carreras se presenta como una necesidad para poder trabajar, para quienes egresan de los Sistemas Cota Mil y Mixto Histórico, la prosecución de estudios es interpretada como una herramienta para poder progresar en el trabajo, para “*perfeccionarse*”. Algo similar ocurre con las aspiraciones de independencia laboral: mientras que para quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo el trabajo como independiente se presenta como una única alternativa para poder desarrollar una trayectoria profesional en el ámbito deseado, en virtud de la imposibilidad de emplearse por no cumplir con lo requerido; para quienes asisten a los Sistemas Cota Mil y Mixto Histórico la independencia aparece como un objetivo de largo plazo, asociado a la ampliación de los grados de libertad en el trabajo.

Estas observaciones, especialmente respecto al rol gravitante del tipo de institución, son consistentes con diversos estudios revisados en el apartado teórico. Urzúa (2012) también destaca la importancia de distinguir entre instituciones para hablar de rentabilidad de la educación superior, dando cuenta de una heterogeneidad del sistema, destacando un alto porcentaje de egresados de la educación superior con baja rentabilidad o, incluso rentabilidad negativa (Urzúa 2012). En la

misma dirección, Mizala y Lara (2013) observan las diferencias entre las distintas instituciones en lo relativo al ingreso, existiendo un menor efecto de los estudios terciarios para quienes egresan de universidades privadas no tradicionales (Mizala y Lara 2013). Una situación que, vista desde la perspectiva del poder adquisitivo (Améstica et al. 2014), es incluso agudizada si tenemos en consideración el endeudamiento estudiantil, concentrado principalmente en estas últimas instituciones (Olavarría y Allende 2013; Sanhueza y Carvallo 2018).

En los resultados presentados es posible visualizar la heterogeneidad estructural del mercado del trabajo, desarrollada con anterioridad, donde se encuentran limitadas las posibilidades de desarrollo en actividades de mejor calidad y mayor nivel, en virtud de una tercerización crecientemente espuria del campo laboral, producto las particularidades de la matriz productiva chilena (Becker Bozo 2021; López-Roldán et al. 2020; Ruiz et al. 2021; Weller 2007). Un proceso que, acompañado de la expansión de la educación superior, se relaciona con un sostenido aumento del subempleo profesional (Bravo 2016) o de sobreeducación (Castro 2019), que es significativamente mayor para los egresados de instituciones de educación superior privadas no tradicionales (Carvallo y Becker 2021).

Las diferencias entre los egresados en atención al tipo de institución en la inserción y desarrollo laboral van consolidando diferencias ya observadas en el capítulo anterior. La devaluación de las credenciales (Collins 1989) y el rol cualitativamente relevante del tipo de institución en este proceso (Barozet y Espinoza 2008; Blanden y Macmillan 2016; Lucas 2001; Orellana 2016) van configurando un proceso de constitución de nuevos circuitos de socialización, diferenciados entre sí de acuerdo al tipo de institución, que va produciendo nuevas desigualdades (Orellana 2016; Ruiz y Boccardo 2014). Significados de la educación superior diversos son seguidos por inserciones y desarrollos laborales diferenciados que influyen significativamente en las proyecciones que hacen las y los egresados. Un proceso en el que se va trasladando al individuo la responsabilidad sobre su trayectoria educativa y laboral, por medio del continuo elección y rendimiento (Orellana, Canales C., et al. 2019).

### **3. Estudiar en la educación superior: ¿Nueva clase media?**

Como observamos, el significado del paso por la educación superior y la inserción y desarrollo en el mercado del trabajo van configurando circuitos de socialización diferenciados de acuerdo con el tipo de institución, por sobre el origen social. Es pertinente ahora revisar el significado que tienen estos procesos en la percepción que tienen las y los egresados de su posición social y el rol que se le atribuye a la educación superior en dicha posición.

En este apartado desarrollaremos como las y los egresados van significando de forma diversa su paso por la educación superior en relación con su posición en la estructura social. Observamos importantes diferencias tanto entre quienes provienen de sectores dominantes y sectores subalternos, como de acuerdo con el tipo de institución de la que egresan. Estas diferencias se expresan en distintas interpretaciones acerca de la movilidad social alcanzada gracias a la educación superior, las formas en el cual la posición social actual es significada y el modo en el cual es percibida la relación entre los egresados y las movilizaciones sociales recientes.

En virtud de ello, en primer lugar, se presenta la forma en el cual las y los egresados interpretan el rol que tiene el paso por la educación superior en su posición social actual. En segundo lugar, se desarrolla el modo en el cual las y los egresados significan su posición social actual. En tercer lugar, se presenta el modo en el cual las y los egresados significan su relación con las movilizaciones sociales recientes, en particular, el denominado “estallido social” de octubre del año 2019. Finalmente, se presenta una síntesis del capítulo de resultados, que dialoga con la literatura revisada. De este modo, se busca dar cuenta de la heterogeneidad al interior del sistema de educación superior, que va produciendo trayectorias diferenciadas principalmente en atención al tipo de institución a la que se asiste y al origen social, con formas de significación distinta tanto de la educación superior, la posición social y la relación con las manifestaciones.

#### **A. Educación superior y movilidad social: de una mantención social a una movilidad limitada**

De acuerdo a la literatura revisada en el apartado teórico, diversos autores han planteado la importancia que tiene la educación superior en la estratificación social, tanto desde una perspectiva positiva, donde la educación superior es interpretada como motor de movilidad social (Becker

et al. 1990; Breen y Jonsson 2007; Falcon y Bataille 2018; Galiakberova 2019; Schultz 1961; Torche y Wormald 2004), como también negativa, desde diferentes perspectivas críticas (Baker 2011; Becker y Hecken 2009; Blanden y Macmillan 2016; Bourdieu y Passeron 2013, 2018; Brown 2001; Chesters y Watson 2013; Collins 1989; Cook et al. 2019; Haveman y Smeeding 2006; Lucas 2001; Mok y Jiang 2018; Raftery y Hout 1993). En ese sentido, en este apartado se pretende dar cuenta del significado que tiene la educación superior en la posición social de las y los egresados, pudiendo observar, en consistencia con los capítulos anteriores, importantes diferencias entre los egresados de los distintos tipos de institución y de distintos orígenes sociales. Las tendencias de diferenciación se van consolidando en el modo en el cual las y los egresados significan su posición social en relación con su paso por la educación superior. Cómo se desarrolla a continuación, las percepciones de mantención social vinculadas a los egresados provenientes de sectores dominantes y que egresan de los sistemas Cota Mil y Mixto Histórico contrastan con la movilidad percibida por quienes provienen de sectores subalternos y egresan de los Sistemas Mixto Histórico y Masivo No Selectivo. Por su parte, dentro de este último grupo es posible observar importantes diferencias en el alcance y significado que tiene esta movilidad social percibida, de acuerdo con el tipo de institución en la que se estudió.

Para quienes egresan de instituciones del **Sistema Cota Mil**, la educación superior aparece como una forma de mantener la posición social heredada.

*“No, yo creo que lo mismo. No ha mejorado o empeorado, porque, o sea, todos en mi casa estudiaron, mis papás también. Yo creo que hubiera sido distinto si hubiera sido la primera en haber entrado a la universidad o haber terminado, pero no, yo creo que sigue siendo el mismo”* (Mujer de sectores dominantes, egresada Enfermería Sistema Cota Mil)

*“Se ha mantenido. La verdad es que no me puedo quejar, siempre ha sido buena.*

*E: ¿Tú creés que esto de ser abogada ha sido importante pa' mantener eso?*

*P: Sí, sin duda.”* (Mujer de sectores dominantes, egresada Derecho Sistema Cota Mil)

Frente a la pregunta por la percepción acerca de su trayectoria social en relación con su paso por la educación superior, las y los egresados de este tipo de instituciones la interpretan como una situación de mantención de la posición social heredada. Una situación que “*no ha mejorado o empeorado*” y que se asocia al hecho de que “*todos en mi casa estudiaron, mis papás también*”. Una posición que sería interpretada de otro modo, en caso de ser “*la primera en haber entrado a la universidad*”. En ese sentido, la educación de los padres se observa como determinante para la percepción de

movilidad social. Esta posición mantenida produce cierta conformidad, “no me puedo quejar”, dado que la continuidad se asocia a una posición que “siempre ha sido buena”.

Para quienes egresan del **Sistema Cota Mil** se observa una importante distinción entre quienes provienen de sectores dominantes y quienes provienen de sectores subalternos. Para quienes provienen de sectores dominantes, se percibe una mantención social o una leve variación asociada principalmente a la etapa vital.

*“Yo creo que la he mantenido. sí. Yo creo que la he mantenido. Es una pregunta interesante, porque, la verdad, la posición social cuando uno no es profesional, cuando uno no trabaja, uno no es un agente activo en determinar esa posición social. Esa posición social te dan tus papás. Tú eres parte de la posición social de tus viejos. Tú no tenís ninguna herramienta para hacer que tu posición suba o baje. Finalmente, cuando uno se hace independiente y desarrolla su trabajo, cuando empieza a lucrar, a ganar plata, que, finalmente, es lo que discrimina las posiciones sociales en Chile, por lo menos así lo señala la norma, ahí uno puede tener movilidad social, pa' arriba o pa' abajo.*

*Yo creo que la he mantenido. Independiente de que no gano lo que ganaban mis viejos en ese momento. Soy joven todavía. Pero, quizás, pueda tener ese como nivel de renta”* (Hombre de sectores dominantes, egresado Ingeniería Sistema Mixto Histórico)

*“Pero sí, económicamente vivo más cómodo o mejor que lo que vivieron mis papás, lo que yo viví cuando estaba con mis papás. Viajes que nunca hice con mi familia lo he hecho ahora. También por la etapa en la que estoy. Tengo una guagua, es harto más fácil hacer un viaje que, porque no pago colegio, no pago jardín, es chica. Mis papás los recuerdos que uno tiene es pagando dos colegios, ¿cachai?, etc.”* (Hombre de sectores dominantes, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)

La posición social también se interpreta como una mantención social. Aparece el trabajar, el ser profesional, como constituyente de la agencia en la posición social ocupada. En ese sentido, no ser profesional y no trabajar implica ser parte de “la posición social de tus viejos”. Es en el trabajo y en la independencia donde “uno puede tener movilidad social, pa' arriba o pa' abajo”. Esta mantención social no se relaciona directamente con los ingresos, dado que son percibidos como distintos al de los padres. Sin embargo, esta diferencia es asociada a la etapa vital en la que se encuentran, “la etapa en la que estoy”, “Soy joven todavía”.

Para quienes provienen de sectores subalternos y egresaron del Sistema Mixto Histórico, el paso por la educación superior es significado de forma muy distinta. La educación superior está vinculada estrechamente con las posibilidades de ascenso social.

“Cuando yo estaba en la U, yo me acuerdo que mi viejo me decía así como, ya estaba en una pega más piola y todo y me dijo **“yo no puedo ascender más, porque no tengo más estudios. Como que este es el máximo que yo voy a llegar”**. No lo decía triste ni nada, sino como en conversaciones de pega no más” (Mujer de sectores subalternos, egresada de Enfermería Sistema Mixto Histórico)

“Yo creo que esa es como la historia y siempre voy a recordarla, porque **para mí es súper importante esa movilidad social que hemos tenido en dos generaciones**. Es decir, de que **mi abuela le servía el desayuno y nunca tuvo vacaciones ni nada**, porque cuando todos teníamos vacaciones, mi abuela estaba sirviendo. **Nunca pasamos navidad con ella**, porque todos los niñitos Matte se iban a la casa de recreo a pasar la navidad y **mi abuela tenía que servirles con mi tata y mi tata les veía los caballos**.

Y, ehh, luego de **dos generaciones tengo la posibilidad de que, si me da la cuestión algún día, les meto una demanda**, porque, a los Matte, porque se... porque se me ocurrió no más. Ya, **de una subyugación importante, a una independencia profesional**, yo creo que esa cuestión **a mí me pone súper orgulloso como familia**. **Que lo hayamos podido hacer tanto mi hermana**, que mi hermana es enfermera también de la Chile, **como yo, los dos profesionales**. ¿Cachai?” (Hombre de sectores subalternos, egresado Derecho Sistema Mixto Histórico)

“**Mi posición social**. Yo creo que **sigo ahí mismo**. **O sea, en cuanto a los estudios, claro. Tengo una mejor posición social, pero viéndolo como de cosas que tengo**. Como que la gente dice “ay, tengo una mejor posición social, porque, no sé pob, tengo casa, tengo auto, tengo todas esas cosas”. **Yo no tengo nada y tampoco estoy como muy interesada en tener bienes**.

(...) **Me dio una trombosis en el cuello**. Y, claro, yo llegué preguntando porque quizás tenía torticolis, y claro, **hubiera pasado en un hospital público, me hubieran mandado con un paracetamol a la casa**. **Fui a la clínica me hicieron mis exámenes, me cobraron, hospitalizada, era una trombosis**. Entonces, es como... claro, o sea, a mí todo eso me beneficia, pero a otras personas no. **Hay un cambio ahí y es heavy**. Y, claro, **si eso es un cambio en tu posición social sí, lo tengo. Acceder a un sistema bueno de salud, sí lo tengo. Pero más allá de cosas materiales, no las tengo**.” (Mujer de sectores subalternos, egresada Enfermería Sistema Mixto Histórico)

La educación superior es significada como una ampliación de las posibilidades de ascenso social. El hecho de no tener estudios es significado como una limitante para “ascender más”, determinando de este modo “el máximo que yo voy a llegar”. En ese sentido, las y los egresados, en virtud de la educación superior, interpretan una movilidad social significativa, una “movilidad social que hemos tenido en dos generaciones”, que se asocia al hecho de haber estudiado, en contraposición con las experiencias familiares previas. Esta movilidad social es interpretada como un paso liberador, un paso de “una subyugación importante” hacia una “independencia profesional”. Es por ello que estudiar aparece como un paso de independencia social que produce orgullo personal y familiar.

Esta movilidad social, no obstante, no se observa necesariamente en los bienes que se poseen, en las “*cosas que tengo*”, dado que desde esa perspectiva puede interpretarse cierta mantención social, de seguir “*abí mismo*”. Sin embargo, el hecho de haber estudiado es interpretado como una mejoría desde el punto de vista social, “*O sea, en cuanto a los estudios, claro. Tengo una mejor posición social*”. Una movilidad social que se observa también en el acceso a determinados servicios como la salud, donde experimenta una transformación significativa, “*hay un cambio ahí y es heavy*”, dado que el poder acceder a una clínica, en contraposición con un hospital, es decir, “*acceder a un sistema bueno de salud*”, es interpretado como parte de un cambio en la posición social.

Para quienes egresan del **Sistema Masivo No Selectivo** también se percibe cierta movilidad social, pero acotada, limitada y vinculada principalmente a los ingresos. Una movilidad social asociada a los estudios de educación superior.

*“Entonces sí, siento que estamos como en otra posición social gracias a la universidad. Pero también no va a haber un cambio como mayor. Siento que igual como que nos vamos a estancar un poco, porque las enfermeras no, por ejemplo, yo gano un millón tres, y por ejemplo, cargos de jefatura pueden ser dos millones y medio pero, no más que eso. No es como, por ejemplo, un médico o no se un, que tengan una industria, me entiende, no sé si me entiende.”* (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo No Selectivo)

*“No, yo pienso que sí se mejoró un poco igual. Yo vivo con mi pareja, que también es profesional, es ingeniero, tiene una buena pega y vivimos solos, no tenemos hijos, eso igual influye. Obviamente que nuestros ingresos per cápita son muy superiores a los de mi familia y a los que han tenido mis papás en algún momento, tiene que ver con eso. No sé, cómo andaría si yo viviera sola, por ejemplo, con mi sueldo, como arreglando el departamento... quizás mermaría un poco, porque el hecho de vivir en pareja y que los dos ganen un sueldo más o menos parecido igual mejora siempre el estándar de vida, pero sí, igual podría vivir sola, quizás viviría en un departamento chico no más, igual podría quizás darme más lujos de los que, obviamente, se dieron mis papás toda su vida. Obviamente mejoró, obviamente mejoró?”* (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo No Selectivo)

*“Hoy en día, no sé poh, hoy en día estoy muy lejano a lo que estaba con mis viejos. O sea, sobre todo hoy en día, a lo mejor hace seis meses no tanto, no tanto. Pero ahora que he tenido más asesorías laborales, no, estoy, en términos de remuneración, por mi grupo familiar que somos tres, no, yo creo que, a la realidad que vivía con mis viejos, a la realidad que vivo con mi pareja y mi hija, no sé, yo creo que mis ingresos son cuatro veces más que los ingresos que tenía mi viejo y mi vieja”* (Hombre de sectores subalternos, egresado Derecho Sistema Masivo No Selectivo)

*“Mira, creo que tener una carrera profesional te ayudo y es una catapulta increíble, pero no solamente el tener una carrera profesional. También va en las condiciones personales y otro también”*

*un poquito las oportunidades que se te dan. ¿Por qué? Porque, si yo no hubiese tenido esta oportunidad de este profesor que me dijo, yo creo que todavía estaría con el libre ejercicio de la profesión ganando lo que está ganando ahora un abogado, que estamos ganando poco. Los abogados les está yendo súper mal. Si no formas parte de un gran estudio, no te va bien. Aunque tengai la súper carrera, ya ser abogado hoy, no es lo mismo que ser abogado hace veinte años atrás*’ (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo No Selectivo)

Se interpreta una movilidad social que se vincula estrechamente con la educación superior. Se percibe una mejor posición social “*gracias a la universidad*”. Una mejoría en la posición social que es interpretada en virtud de las personas con las que se vive, “*mi pareja, que también es profesional, es ingeniero, tiene una buena pega*”, o como una posición que puede ser temporal, “*hoy en día estoy muy lejano a lo que estaba con mis viejos. (...) a lo mejor hace seis meses no tanto, no tanto*”. En ese sentido, se percibe una mejoría desde la perspectiva material, donde incluso prescindiendo de factores como una pareja con “*buena pega*”, se puede acceder a bienes y servicios que no eran accesibles para padres y madres.”.

No obstante, es una movilidad que es interpretada como acotada o limitada, “*sí se mejoró un poco igual*”, donde “*no va a haber un cambio como mayor (...) nos vamos a estancar un poco*”. Haber estudiado en la educación superior es interpretado entonces como una movilidad social de corto alcance. En esa línea, estudiar no aparece como suficiente, sobre todo teniendo en consideración las transformaciones en el mercado del trabajo tras la expansión educativa. Se destacan las “*condiciones personales*” y las oportunidades como determinantes. Unas oportunidades “*que se te dan*”, más que autogeneradas, donde sin ellas se alcanzan las posiciones en las que se encuentran otros pares, “*ganando lo que está ganando ahora un abogado, que estamos ganando poco*”. Se observan bajos ingresos para las y los egresados dado que si no formas parte de “*un gran estudio*” las condiciones no son buenas. Esta situación es interpretada mirando hacia el pasado: “*ya ser abogado hoy, no es lo mismo que ser abogado hace veinte años atrás*”. En ese sentido, se relativiza la idea de “*catapulta increíble*” al incorporar otros factores que aparecen como determinantes.

La posición y movilidad social se interpreta principalmente desde la perspectiva de los ingresos. Aparecen tanto a la hora de interpretar la movilidad, como también a la hora de identificar sus limitaciones. La movilidad social es percibida en relación con los “*ingresos per cápita*” o “*en términos de remuneración*”. En esa misma línea, las limitaciones de dicha movilidad, la idea de que “*nos vamos a estancar un poco*” también es interpretada desde una perspectiva económica: “*cargos de jefatura pueden ser dos millones y medio pero, no más que eso*” o “*estamos ganando poco. Los abogados les está yendo súper mal*”.

El rol de la educación superior en la posición social actual es interpretado de forma diferenciada por parte de los egresados en atención tanto a su origen social como en virtud del tipo de institución a la que se asiste. Si bien es evidente la diferenciación de acuerdo al origen social, donde los egresados de sectores dominantes interpretan la educación superior como una herramienta de mantención social y quienes provienen de sectores subalternos como una herramienta de movilidad social, es interesante la diferenciación que hay en este último grupo en función del tipo de institución a la que se asiste. Una diferencia respecto al alcance de esta movilidad, donde quienes egresan del Sistema Mixto Histórico la interpretan como una movilidad significativa, mientras quienes egresan del Sistema Cota Mil la significan como una movilidad acotada y limitada. Esta diferencia, como veremos más adelante, se expresa de forma significativa en la percepción que tienen los distintos egresados respecto de la posición social alcanzada.

Es posible observar en el discurso la crisis del sistema de credenciales (Collins 1989) pero en el que sus consecuencias solo son percibidas por quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo. La disminución del retorno de la educación superior, frente a la universalización de la educación superior, va agudizando las diferencias cualitativas al interior del sistema en atención al tipo de institución a la que se asiste, por sobre el origen social (Lucas 2001; Marginson 2016; Orellana 2016). Una situación que es percibida por las y los egresados del Sistema Masivo No Selectivo, quienes observan cómo se va limitando el alcance de la movilidad social alcanzada, en contraposición con quienes egresan del Sistema Mixto Histórico y también provienen de sectores subalternos.

Por otra parte, es posible observar cómo la educación de los padres influye significativamente en la percepción de movilidad social, entre todas las y los egresados, en consistencia con lo trabajado por Kelley y Kelley (1984). Mientras quienes provienen de sectores subalternos y tienen padres con estudios superiores perciben una mantención social, quienes provienen de sectores subalternos y son los primeros de sus familias en ingresar a estudiar a la educación superior identifican una movilidad social ascendente.

## **B. La posición social actual: Clase alta y clase media**

Junto con desarrollar el modo en el cual las y los egresados perciben el rol de la educación superior en su posición en la estructura social, es importante detenernos en el modo en el cual es interpretada la posición social alcanzada. De este modo, podremos comprender el significado de la posición social de las y los egresados tras haber estudiado en la educación superior. En ese sentido, en este apartado se desarrolla el modo en el cual las y los egresados interpretan y significan su posición social actual.

De forma consistente con los resultados expuestos con anterioridad, nuevamente es posible observar diferencias significativas entre las y los egresados de la educación superior de acuerdo con el tipo de institución, sobre todo entre quienes provienen de sectores sociales subalternos.

Para quienes han egresado del **Sistema Cota Mil**, la posición social actual es interpretada en virtud de categorías socioeconómicas. Existe una percepción de pertenencia al sector ABC1 que es relativizado en virtud de los ingresos actuales, sin perjuicio de revelar en el discurso cierta pertenencia a dicho sector.

*“Yo. Yo clase media. (...) Por el nivel de ingresos. (...) Esque son cosas distintas porque tu, claro yo estuve en un colegio ABC1 clase alta, obvio, eso sí, pero porque mis papás son...están en esa clase. Pero yo como persona, yo como individualmente, yo veo mi nivel de ingresos y claro, yo no puedo tener la casa que tienen mis papás, eeeem pero si me gusta de todas maneras creo que es importante estar en una un círculo en el cual todos ...en el cual de clase alta ABC1 porque en el fondo tení las mejores oportunidades para estar, entrar a mejores pegas, mejores contactos, podí decir mira yo soy abogado eeeeh pero le puedo ver cosas al final siempre los abogados se mueven por contactos aaa mira yo tengo esta persona que sabe hacer esto, aaa tomá”*  
(Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil).

*“Yo creo que ABC1”* (Mujer de sectores dominantes, egresada Enfermería Sistema Cota Mil).

Si bien existe cierta percepción de pertenecer a la “clase media” en virtud del “nivel de ingresos”, se da cuenta de cierta trayectoria vinculada a la “clase alta ABC1”, como un círculo al que se percibe que se sigue perteneciendo. En ese sentido, la pertenencia al sector ABC1 se vincula con el acceso a “mejores oportunidades” que permiten acceder a “mejores pegas” y a “mejores contactos”. Estos atributos se relacionan con la carrera estudiada, como un factor determinante para su desarrollo: “al final siempre los abogados se mueven por contactos”.

Dentro de los egresados del **Sistema Mixto Histórico**, es importante distinguir entre quienes provienen de sectores dominantes y quienes provienen de sectores subalternos, no tanto respecto

al posicionamiento social subjetivo, sino que más bien al modo en el cual este es significado, sobre todo respecto al modo en el cual es interpretada la influencia social del sector al que se pertenece. Para quienes provienen de sectores dominantes es posible observar una adscripción a las clases altas o privilegiadas, en virtud principalmente de una posición económica.

*“Yo me identifico en la **clase alta**, sí. Como normativa chilena, **estrato social, me identifico como clase alta**. Pero, para mí, como te decía, no implica una connotación de valoración social. (...) **Estamos en una sociedad mercantilista, entonces, tu posición económica tiene mucho impacto en tu posición social. Evidentemente, va a ser relevante y significativo tu renta familiar o individual para cómo te valora el resto**”* (Hombre de sectores dominantes, egresado Ingeniería Sistema Mixto Histórico)

*“Claro, **hay mucha gente poderosa que está tomando...** O sea, poderosa que **tiene mucha plata y todo**, los diputados que son los que toman las decisiones del país, pero que no son los más representativos, a mi parecer, ¿cachai? Como que... O sea, **si es que yo me meto en el grupo de los privilegiados, claro, mucha gente privilegiada toma las decisiones, sin quizás como ver la necesidad real, porque no la están viviendo**. O sea, como que yo te podría decir “yo creo que a Chile le falta esto”. Pero igual yo me siento inculta, porque no vivo esa realidad, porque no la he estudiado, porque no me he metido a fondo.”* (Mujer de sectores dominantes, egresado Psicología Sistema Mixto Histórico)

*“Si hasta Piñera se dice **clase media**, cómo te voy a decir... ¿cachai? (...) Pero sí, obviamente que **gracias a los ingresos y el lugar donde vivo y los viajes clase alta en el sentido general de la palabra**. Obviamente, que **pa' arriba queda mucho que, proporcionalmente, a nivel país, es irrelevante, pero sí pob, al final del día igual... si es con el sueldo al final**. O sea, **me cortai el sueldo y me matai**. Esto es **gracias al ingreso que tengo. No tengo activos**. Mis activos son la **casa que está a nombre del banco en altísimo porcentaje, el auto que inclusive está a nombre, bueno ese está a nombre mío, pero igual está con cuotas del banco**. (...) **Pero el concepto sí, sería una falta de respeto, sobre todo en un mes como octubre, a un año de, decir lo contrario**”* (Hombre de sectores dominantes, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)

Es posible observar un posicionamiento social de clase alta. Una identificación estrechamente vinculada a lo económico, dado que “*tu posición económica tiene mucho impacto en tu posición social*”. Sin embargo, es una vinculación que no solo se expresa en ventajas propiamente económicas, sino que también de valoración social. Algo que aparece como evidente, dado que “*va a ser relevante y significativo tu renta familiar o individual para cómo te valora el resto*”. Esta percepción de la clase alta, no obstante, no solo se limita a los ingresos, sino que también se vincula con el lugar de residencia o con viajar fuera de Chile. Sin embargo, es una posición sostenida sobre la base de los ingresos, dado que “*me cortai el sueldo y me matai*”. Una carencia de bienes materiales más allá del sueldo, “*no tengo activos*”, dado que los que se poseen, son gracias al endeudamiento.

Se establecen vinculaciones entre esta clase alta o privilegiada con las personas que ostentan poder, en ese sentido dentro del “grupo de los privilegiados” están las personas influyentes que son las que “toma(n) las decisiones”. Una visión que si bien es criticada y cuestionada, “sin quizás como ver la necesidad real, porque no la están viviendo”, existe un sentido de pertenencia a esa clase o grupo social.

Se observa, de forma irónica, la tendencia a identificarse como una persona de clase media, “si hasta Piñera se dice clase media”. Este posicionamiento subjetivo, a la luz de las movilizaciones en Chile de octubre de 2019, aparece como “una falta de respeto” especialmente “a un año de, decir lo contrario”. Esta última reflexión, que en el apartado siguiente se desarrolla con mayor profundidad, da cuenta de un posicionamiento social subjetivo influido por las manifestaciones, donde las polaridades que se desarrollaron en estas movilizaciones sociales son determinantes en la identificación en determinada posición social.

Para quienes egresan del Sistema Mixto Histórico y provienen de sectores subalternos, de forma coherente con el apartado anterior, también existe un posicionamiento de clase alta o privilegiada, dando cuenta de una consolidación de la movilidad social antes anotada. Sin embargo, existen diferencias en el modo en el cual es comprendida la posición dentro de esta clase, en relación con la influencia social.

*“Están los clásicos: la alta, la media y la baja. Yo creo que, siendo súper honesto, uno siempre quiere ser de clase media, siempre, pero yo hoy en día no soy de clase media. Yo creo que al hecho de tener una profesión y ganar mucho más allá de la media, yo creo que soy alta poh. ¿Cachai? El tema es que no tengo el poder terrateniente o de la tierra o tampoco tengo el poder corporativo comercial pa' ser parte ya de la máxima élite gobernante de este país. Pero ser clase media hoy en día es ser cualquier cuestión. Entonces, yo tengo una carrera, gano bien, estoy pensando en comprarme un auto, por ejemplo, si me dan ganas voy ahora mismo y voy a un restorán y con mi tarjeta de crédito como lo que quiero. No paso frío, tengo internet, tengo teléfono de última generación. Yo no soy de clase media. Otra cosa es que todo esto yo me lo he comprado con mi trabajo. No me lo han regalado en definitiva. Como piensan que en la clase alta los niñitos cuicos nacen en cuna de oro. Pa' mí no es así. Entonces, en su momento, claro, poh, en términos de orígenes soy de clase media, pero hoy en día yo creo que es media alta al menos.”*

*(...)Yo siento que las personas que están en mi misma posición no tienen tanta injerencia. Yo creo que si hubiera estudiado derecho quince años antes de lo que lo hice, yo estaría quizás en esa parte de esa posición que toma decisiones importantes. Hoy en día yo creo que soy uno más del montón. Hay muchos [NOMBRE ENTREVISTADO] que estudiaron igual que yo, que tienen la misma historia, y que ya no somos tan influyentes, porque todos somos profesionales. Todos*

*pueden obtener una carrera con deuda o sin deuda. Yo creo que la... **No somos tan influyentes, porque nos falta el apellido.** No tenemos un apellido vinoso compuesto. Que son las cosas que hoy en día aún pesan. **Mis papás o ninguna familia de nuestros amigos tienen grandes empresas, donde pueden incidir hoy en día en las discusiones.** Yo creo que **no es tanta la incidencia.** (...) Pero un **abogado normal que viene de Puente Alto, no va a tener otras injerencias como lo va a tener otro colega que siempre ha estado en grandes discusiones.** Que veía a su papá o su tío que se reunía con los otros ministros... de la corte, porque es hijo de juez, ¿cachai? O hijo de notario y se va a quedar con la notaría, no sé. O de político pob. Eso yo creo que es relevante. **La carrera hoy en día no es suficiente. Aunque uno le ponga mucho empeño hay que tener ese otro plus.** Y si tienes **buenos contactos, por supuesto que puedes hacerlo**” (Hombre de sectores subalternos, egresado Derecho Sistema Mixto Histórico)*

“Como te lo dije al principio de la entrevista, **de los privilegiados, pob. De los que no, no, nos ha afectado la pandemia. Seguí abriendo el refrigerador y tenís lo que querái.** Mirái por las redes sociales lo penca que lo pasa algunas personas. Sí, o sea, y con mucha conciencia igual de los privilegios. (...) **Clase alta, yo creo. Con los ingresos que hoy día manejo.** Vivo con mi pareja y los ingresos que manejamos entre los dos como que obviamente nos hacen estar, no sé, dentro de los... pensándolo netamente en los ingresos ¿cachai? Porque, bueno, al final los ingresos te dan acceso a los bienes. Pero sí.

E: Pensándolo fuera los ingresos, ¿creís que es lo mismo? (...)

P: Ehhh, no. O sea, es que **al final igual siento que en Chile hay una línea potente. Esas paredes, esos muros invisibles que hemos construido como sociedad** que al final igual yo hoy día soy abogada de la Católica y trabajo en esos estudios del Golf y qué se yo, pero, yo **no pertenezco a los colegios de élite.** ¿Cachai? Aunque tenga la plata, yo no me voy a ir de vacaciones a Zapallar ni a Ranco, o sea, **no soy parte de ese mundo, del mundo de la clase alta. No voy a vivir en las comunas que quizás viven ellos.** O sea, igual vivo en Providencia que es una de las comunas más bacanes de Santiago, pero no me siento parte socialmente como de **ese grupo selecto de personas.** Ahora, **lo que sí siento, con la situación que yo tengo hoy día económica puedo acceder a muchas cosas.** Y, si me preguntai cómo me siento con respecto al resto del país, obviamente, **me siento una persona de clase alta si lo medís como en los ingresos económicos.**” (Mujer de sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Mixto Histórico)

Nuevamente aparece la alusión a la tendencia a la identificación por parte de los sujetos hacia el centro de la estructura social. Una situación que es negada, en virtud de la posesión de una profesión y de ingresos que permiten establecer distancias con la clase media y que lleva a un posicionamiento de clase alta: “yo creo que al hecho de tener una profesión y ganar mucho más allá de la media, yo creo que soy alta pob”. En ese sentido, son los ingresos los que establecen un posicionamiento de clase alta. Un posicionamiento vinculado al acceso a bienes materiales y al consumo. En la caracterización del posicionamiento en la clase alta se van estableciendo ciertas diferencias con quienes provienen de dicha clase, “los niñitos cuicos nacen en cuna de oro”, lo que lleva a relativizar este posicionamiento identificándose, al menos, en la clase media alta, principalmente en relación con el origen social: “en términos de orígenes soy de clase media, pero hoy en día yo creo que es media alta al menos”.

Esto, dado que la clase media es vista como una categoría vacía: “*ser clase media hoy en día es ser cualquier cuestión*”.

Cuando se analiza la influencia de esta clase o al interior de esta clase, aparecen diferencias significativas respecto de quienes provienen de sectores dominantes. Existe una percepción de que las personas en la misma posición no son influyentes, “*no tienen tanta injerencia*”. Por una parte, aparecen unos “*muros invisibles*” socialmente construidos que impiden acceder a la élite. Unas “*paredes*” asociadas a características adscriptivas como el apellido, la familia o las redes de contactos, donde aun cuando se tenga altos ingresos no se va a poder participar de “*ese grupo selecto de personas*”, no se va a ir a sus balnearios, ni a vivir en las mismas comunas: “*no soy parte de ese mundo, del mundo de la clase alta*”. Por otra parte, esta “*línea potente*” se asocia a la expansión de la educación superior, donde ser profesional ya no es una marca de distinción como lo era en el pasado: “*ya no somos tan influyentes, porque todos somos profesionales*”. En ese sentido, existe cierta percepción de ser uno más dentro de la multitud: “*Hoy en día yo creo que soy uno más del montón*”. Una falta de incidencia asociada al origen social, dado que el estudiar en la educación superior no es suficiente para acceder a las élites : “*La carrera hoy en día no es suficiente. Aunque uno le ponga mucho empeño hay que tener ese otro plus*”. No obstante, es analizando la situación personal con el resto de la población que proviene la identificación de la posición social como una posición dentro de la clase alta o clase media alta.

Para quienes egresan del **Sistema Masivo No Selectivo** el posicionamiento social subjetivo es significativamente distinto. Existe una identificación con la clase media, interpretada desde lo que se carece y en virtud de una diferenciación con respecto a las otras clases sociales. Un posicionamiento que aparece en relación con los estudios de educación superior, pero que, sin perjuicio de ello, se enfrenta a ciertas dificultades

***“Yo fui el primer de mi grupo familiar que accedió a la universidad. Mis papás no tienen estudios universitarios. Dentro de mi núcleo de familia, yo fui el primero que accedió a la universidad. Esa es la clase media. Clase media. No tengo vivienda. No somos dueños de vivienda. No tenemos bienes raíces. No tenemos autos. Ahorros... Esa es la clase media. Desde el punto de vista monetario, evidentemente”*** (Hombre de sectores subalternos, egresado Derecho Sistema Masivo No Selectivo)

***“Clase media. Los que nos cuesta estudiar, nos cuesta trabajar y que nos sacamos la chucha pa pagar arriendo y pa pagar todas las cosas que tenemos, porque la clase alta es como, que se da todo más fácil. Por ejemplo, mis otras compañeras po, que solo se dedicaban a estudiar, salieron de la U, no tenían hijos, no tenían que pagar arriendo, nada, entonces ellas trabajaban para ellas, y después cuando tuvieron su casa, su auto recién se fueron de su casa. No sé, como distinto. Y clase baja tampoco, porque hay personas que no tienen***

*casa donde vivir, y se tienen el cual ir a las tomas, entonces por eso digo clase media, los que tenemos un sueldo, pero al final lo gastamos en pagando todo, lo que otros no pagan, como los de la clase baja que no les toca porque tienen muchos beneficios” (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo No Selectivo)*

*“Es que en realidad por lo que uno siempre le han hablado de la diferencia de clases, de la clase baja, la clase media, la clase alta. Yo siento que pobres no somos, porque para mí la pobreza va en otro rango de gente que, en verdad, tiene carencias muy fuertes de alimento, de ropa, de techo. Creo que por ese lado va más. Clase alta, no somos, porque, insisto, no tenemos un fondo en el banco al que poder recurrir o del que nos permita dormir tranquilos todas las noches. Y creo que dentro de esa clasificación de la que siempre me hablaron en el colegio y la que siempre se ve en la universidad, la televisión, cumplimos con ese rol de gente que vive tranquila, que no te sobra, pero no te falta. (...) Por eso más que nada creo que somos clase media de trabajo” (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo No Selectivo)*

El ser el primero de la familia en acceder a la educación superior es identificado como marca característica de un posicionamiento social en la Clase Media. Una posición social caracterizada desde quienes no tienen: “no tengo vivienda. No somos dueños de vivienda. No tenemos bienes raíces. No tenemos autos. Ahorros... Esa es la clase media”; o desde a quienes les cuesta: “los que nos cuesta estudiar, nos cuesta trabajar y que nos sacamos la chucha pa pagar arriendo y pa pagar todas las cosas que tenemos”. En ese sentido, la posición social de clase media es interpretada como una posición en el que la situación económica no está asegurada, donde se vive con lo justo, sin perjuicio que en alguna medida permite “vivir tranquilo”.

El posicionamiento en la clase media es interpretado en relación con el resto de las clases identificadas. Las personas de clase alta son interpretadas como personas a las se les “da todo más fácil” y quienes tienen un respaldo económico que les permite vivir tranquilos, siendo un espacio social que no se habita. Pero tampoco la clase baja, dado que ellos se encuentran en posiciones de carencias significativas, como no tener fuentes de alimento, lugar donde vivir, entre otros. En ese sentido, la identificación en la clase media se da por la distancia con los otros grupos sociales, donde se cuenta con un salario que se gasta para pagar la vida diaria, “tenemos un sueldo, pero al final lo gastamos en pagando todo”. Un grupo social compuesto por personas que viven con lo necesario, pero también con lo justo: “gente que vive tranquila, que no te sobra, pero no te falta”.

Los componentes determinantes de una identificación en la clase media dicen relación con aspectos principalmente económicos. Ya sea por la carencia de ciertos bienes materiales, por las dificultades para desarrollar diferentes aspectos de la vida o en virtud de la distinción con otros

grupos sociales, la posición social de clase media es interpretada principalmente en términos materiales.

Es posible observar una diferenciación tanto en el posicionamiento social como en el significado que tiene la posición social identificada de acuerdo al tipo de institución de egreso y al origen social, pudiendo agrupar a las y los egresados principalmente tres grupos: (i) las y los egresados que provienen de sectores dominantes y que egresan de los sistemas Cota Mil y Mixto Histórico, (ii) las y los egresados de sectores subalternos que egresan del Sistema Mixto Histórico y (iii) las y los egresados de sectores subalternos que egresan del Sistema Masivo No Selectivo.

Si bien es determinante un análisis desde el conflicto social para poder identificar el procesos de constitución de una clase (Crompton 1997; Marx 1976; Przeworski 1978) el cual debe ser situado y contextualizado desde una perspectiva histórica; a partir de las interpretaciones realizadas por las y los egresados respecto a su posición social, es posible identificarlas diferencias en el significado que le atribuyen la posición social alcanzada, que nos permitan dilucidar si estas diferencias son de tal entidad que no permiten identificar un proceso de configuración una nueva clases social, sino que de clases sociales diversas.

Goldthorpe (2016), para identificar las posiciones de mercado que sirven de base para la configuración de clases sociales, identifica tres aspectos fundamentales que se deben tener en consideración: (i) la seguridad en el ingreso; (ii) la estabilidad en el corto plazo; y (iii) la capacidad de proyectar a largo plazo (Goldthorpe 2016). El mismo autor desarrolla el surgimiento de una nueva clase social en la sociedad moderna, que denomina la clase de servicio, compuesta por empleados profesionales, de administración y dirección, característico de las sociedades avanzadas (Erikson y Goldthorpe 1992; Goldthorpe 1995). Tomando en consideración los aspectos fundamentales antes enunciados, y las diferencias en las percepciones respecto a la posición social alcanzada por parte de los egresados de diferentes tipos de institución, no nos es posible afirmar que se puede establecer una categoría única para todas las y los egresados. Es decir, no es posible afirmar que las y los egresados pueden agruparse en un mismo sector social que esté a la base de un proceso de formación de una misma clase social, en virtud de las profundas diferencias que existen acerca de la seguridad, la estabilidad y la capacidad de proyección. Si es posible sugerir que las y los egresados de los sistemas Cota Mil y Mixto Histórico pueden ser considerados como parte integrante de la clase de servicios, donde los sectores subalternos serían integrantes de la clase de servicio de “primera generación”, con una identidad demográfica y cultural más débil que el resto

de los egresados (Goldthorpe 1995). Sin embargo, no es posible sugerir lo mismo de quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo, en virtud del significado que se le atribuye a la posición alcanzada y la distancia que existe entre ese significado y el significado atribuido por el resto de las y los egresados a su posición social.

Si analizamos estas diferencias desde el trabajo de Wright (1995), en particular en base al concepto de explotaciones múltiples, que permite incorporar en el análisis de las clases medias a las posiciones profesionales, arribamos a una conclusión similar. Para Wright (1995), las cualificaciones constituyen una base de explotación solo cuando están lo suficientemente monopolizadas como para permitir una apropiación del excedente. Es decir, privilegios en el mercado. Teniendo en consideración que la crisis del sistema de credenciales (Collins 1989) afecta principalmente a los egresados del Sistema Masivo No Selectivo, no es posible sugerir que estas egresadas y egresados forman parte integrante de las clases medias de Wright. Más allá de las percepciones que hacen los egresados respecto a las posiciones sociales, tomando en consideración lo trabajado por Wright (1995), quienes podrían ser identificados como personas en posiciones de clase media son las y los egresados de los sistemas Cota Mil y Mixto Histórico.

En el caso de quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo es posible observar ciertas características, a partir de las interpretaciones que hacen de su posición en la estructura social, que dan cuenta de cierta inconsistencia ocupacional en los términos trabajados por Pla (2017) o de una inconsistencia posicional, en los términos trabajados por Araujo y Martuccelli (2011). Es decir, una atmósfera de preocupación acerca de la inestabilidad de las posiciones alcanzadas, pese a la movilidad social lograda.

Por otra parte, es posible identificar respecto de todas las y los egresados, y en contraposición con lo desarrollado por Lora y Fajardo (2011), la importancia que tienen los ingresos en el posicionamiento en la estructura social. Las y los egresados interpretan su posición social teniendo como principal elemento los ingresos, siendo ellos y los bienes materiales a los que se puede acceder con ellos los componentes principales de la posición social alcanzada.

Finalmente, es posible observar que las y los egresados reconocen la tendencia a la identificación hacia el centro de la estructura social, desarrollada por Evans y Kelley (2004) y Castillo, Miranda, y Cabib (2013). Sin embargo, esta tendencia es descartada por quienes egresan de los sistemas Cota Mil y Mixto Histórico en el discurso, a la luz de las movilizaciones sociales de octubre de 2019,

quedando solo los egresados del Sistema Masivo No Selectivo como quienes interpretan su posición social desde una perspectiva de clase media.

### C. Egresados de la educación superior y estallido social: De “*la gente*” a un nosotros.

Tomando en consideración que el proceso de formación de clases sociales, desde una perspectiva marxista, tiene como presupuesto el conflicto, siendo un componente necesario y determinante para poder identificar el grado de constitución de las clases, el cual tiene un carácter dinámico (Crompton 1997; Marx 1976; Przeworski 1978), en el presente apartado revisamos el modo en el cual las y los egresados de la educación superior significan su relación con las movilizaciones sociales recientes y, en específico, con el denominado “*estallido social*” o “*revuelta social*” iniciada el 18 de octubre del año 2019.

Es posible apreciar que, si bien existe una diferencia importante asociada al origen social de las y los egresados, también existe una diferencia significativa entre quienes egresan de los sistemas Mixto Histórico y Masivo No Selectivo y provienen de sectores subalternos. Mientras que para quienes provienen de sectores dominantes, y se identifican con la clase alta, existe una visión externa al conflicto y los malestares sociales; quienes provienen de sectores subalternos se relacionan de forma interna al conflicto y las manifestaciones. Sin embargo, de forma consistente con el apartado anterior, entre los egresados provenientes de sectores subalternos existen diferencias respecto al lugar que se ocupa en dicho conflicto social según el tipo de institución de la que se egresa.

Para quienes egresan del **Sistema Cota Mil**, el conflicto social es interpretado desde fuera, donde las movilizaciones y las demandas son observadas y significadas como un observador externo y no como un actor interno, como se puede apreciar a continuación.

*“Osea lo que opino es que es el resultado del mal manejo de las personas que tienen más poder no mas po (...). Entonces claro, hay un disgusto en general de... bueno de la gente que claro si el costo de vida empieza a aumentar, importantemente hay cosas no se po de ver los celulares que los planes de celulares que hace 10 años te costaba 30 lucas un plan entero hoy te cuesta 10 lucas. Por qué no costaba eso hace 10 años, cachai, entonces obviamente **el sistema el sistema en Chile esta hecho pa cagarte.**”*

(...) *todos los hijos de esas personas ven a sus papás todos endeudaos, ganando nada, entonces no hay plata, no hay comida, ósea no hay ...no pueden hacer tantas cosas entonces claro ahí hay un descontento general y claro y cada vez y cada vez claro gente más eeh gente más cagada y también hay gente con más lucas po, entonces claro hay un desequilibrio que es evidente*” (Hombre de sectores dominantes, egresado Derecho Sistema Cota Mil)

“*Sí creo que hay cosas que arreglar en la salud, en la educación. Hay muchos sistemas que no funcionan, ehh, pero creo que una Constitución no lo va a arreglar, porque una Constitución no tiene nada que ver con lo que están pidiendo. Tampoco es la forma. Y yo creo que para cambiar las cosas, uno tiene que partir por casa. En el fondo, ponte, no sé, hablando con amigas que le imponen a las nanas, ¿cachai? Nada va a cambiar si no cambiai tú ¿cachai? O estoy con postnatal, está bien, la isapre son lo peor de lo peor, pero estoy con postnatal y tu hija está sana, pero te conseguís licencia pa' alargarlo un año, ¿cachai? Como que uno solo se va haciendo, va haciendo que las cosas no funcionen. Entonces, el chileno es así, nada va a cambiar, porque va a seguir siendo así y ese es mi punto de vista*” (Mujer de sectores dominantes, egresada Enfermería Sistema Cota Mil)

Las y los egresados proponen interpretaciones del conflicto social que se encuentra a la base de las manifestaciones como observadores que se ubican afuera de dicho conflicto, “*hay un disgusto en general de... bueno de la gente*”. Con cierta distancia respecto de “*la gente*” se interpretan las causas del malestar y también las demandas asociadas a las movilizaciones. El endeudamiento, los bajos ingresos, la falta de comida son percibidos como las causas del descontento social, pero como situaciones que no son vividas, sino que forman parte de la experiencia de otros, “*todos los hijos de esas personas ven a sus papás todos endeudaos, ganando nada, entonces no hay plata, no hay comida*”. La desigualdad social se reconoce como problema que está a la base, que es interpretada como un “*desequilibrio que es evidente*”, asociada a posiciones socioeconómicas: “*cada vez claro gente más eeh gente más cagada y también hay gente con más lucas po*”.

La movilización social aparece como algo ajeno, un movimiento al que no se pertenece. Es desde ese lugar desde donde se niega el rol que pueda tener la Constitución Política de la República de Chile en la resolución del conflicto social: “*porque una Constitución no tiene nada que ver con lo que están pidiendo*”. Desde ahí, también, se definen las formas en las que se deben hacer las cosas: “*Tampoco es la forma. (...) uno tiene que partir por casa*”. En ese sentido, se interpreta cierta responsabilización individual en el funcionamiento de la sociedad, donde “*uno (...) va haciendo que las cosas no funcionen*”.

Para quienes egresan del **Sistema Mixto Histórico**, es importante distinguir entre quienes provienen de sectores dominantes y quienes provienen de sectores subalternos, dado que la forma

en el cual interpretan su participación en las manifestaciones y la movilización misma es diversa, como se observa a continuación.

Entre quienes egresan del Sistema Mixto Histórico y provienen de sectores dominantes, es posible observar, al igual que entre quienes provienen del Sistema Cota Mil, que las razones del descontento social son vistas desde una perspectiva externa.

*“Pero encuentro que este movimiento social, o estas protestas, no tienen un petitorio, no tienen un algo. Son, o sea, están las dos cosas, hay la destrucción y están otras cosas. Y, puta, los de siempre haciendo lo de siempre. Los políticos arreglándose los bigotes entre ellos pa' ellos. ¿Cuándo alguien pidió una nueva Constitución? ¿En qué minuto? Nadie. (...) Pero encuentro que sí. Y entre medio aparecen los políticos y ya "nueva Constitución, vamos a hacer un plebiscito". Y esa hueá encuentro que es, puta, un grave error. Porque al final del día están dando falsas esperanzas a alguien, a mucha gente, que no se les va a arreglar por ahí el problema. Al contrario, yo creo que, no tengo idea, van a salir los números algún día, pero el retroceso que ha significado pa' la gente que supuestamente se está planteando hacer una nueva Constitución son los más afectados. Como decía un profesor del colegio, del Padre Hurtado, de historia, "y los pobres vuelven a perder”” (Hombre de sectores dominantes, egresado de Derecho Sistema Mixto Histórico)*

*“Totalmente. O sea, como que me nombraste esa pregunta y como que se me ilumina la cara. Siento que soy muy parte de ello y me siento identificado con todo lo que está pasando en la calle. Entiendo totalmente las inquietudes de la gente que sale a manifestarse. No las comprendo, porque no he vivido su realidad, pero tengo lo suficientemente desarrollada la empatía como para poner en un mínimo en los zapatos de esas personas y ojalá esto desencadene en una serie de consecuencias país que nos van a llevar a ser un Estado pluralista, con mayores condiciones de justicia, más equitativo, donde volvamos a recuperar los valores de nuestra república. Y que, en un futuro, podamos sentirnos orgullosos de ser el país que somos. A veces a mí me da como un poco de pena, cuando converso con mis mismos amigos o mi círculo cercano, como miran las cosas. Entonces, siento que de repente como sociedad hemos perdido un poco el rumbo” (Hombre de sectores dominantes, egresado Ingeniería Sistema Mixto Histórico)*

Los motivos del malestar social son interpretados desde una visión externa. Esto se expresa en la crítica a las canalizaciones institucionales del descontento, como lo es el cambio constitucional, que es interpretado como algo no exigido ni querido, “¿Cuándo alguien pidió una nueva Constitución? ¿En qué minuto? Nadie”. Una crítica que se sustenta en una generación de expectativas a “alguien, a mucha gente,” que son falsas, que van a ser defraudadas, “están dando falsas esperanzas a alguien, a mucha gente”.

Esta interpretación, de observador externo, también se expresa en la interpretación de las causas que motivan el malestar expresado en las movilizaciones. Sin perjuicio de poder existir cierta identificación con las movilizaciones y el malestar expresado en ellas, estas son entendidas, pero no vividas. Existe un compromiso intelectual con la causa que surge a partir desde la “*empatía*”: “*Entiendo totalmente las inquietudes de la gente que sale a manifestarse. No las comprendo, porque no he vivido su realidad*”. Aparece, al igual que entre quienes egresan del Sistema Cota Mil, “*la gente*” como categoría para referirse a quienes se movilizan y, en ese sentido, se refiere a un otro, con el que se empatiza. Es decir, un compromiso desde el conocimiento de la causa y sus razones, pero no como una experiencia vivida.

Aparece un discurso con ciertas diferencias en la valoración y significación del proceso de movilizaciones, dado que ellas se interpretan tanto de forma positiva como de forma negativa. De un lado, existe cierto escepticismo en el que se proyecta incluso un perjuicio para “*la gente*”, donde “*los pobres vuelven a perder*”. Pero, del otro, también cierta esperanza sobre un futuro mejor, “*con mayores condiciones de justicia, más equitativo*”. Sin embargo, estas diferencias se dan dentro de un mismo circuito de socialización, dentro de un mismo “*círculo cercano*”, donde existe diversidad en la interpretación que se hace de las movilizaciones y su proyección, pero no respecto al punto de vista desde el cual ellas son observadas.

Las y los egresados del Sistema Mixto Histórico que provienen de sectores subalternos poseen una interpretación diversa, tanto respecto de las movilizaciones sociales de octubre de 2019 como de su relación con ellas, como se observa en las siguientes citas.

***“Como, o sea, estaba muy... El 2011 lo decíamos así como, "quedó la cagá el 2011 y esta huecá prendió tanto, porque te apuesto que somos los mismos que estábamos movilizad@s el 2006. ¿Qué vamos a estar haciendo cuando salgamos de la U? Como que ¿habrá otro 2011 cuando estemos fuera de la U?". Y eso fue lo que pasó. Como por la gente de la universidad con la que sigo hablando como que ese es el análisis que hacemos muy a groso modo. Así como que es esta generación, que tenemos historias más o menos parecidas, y que todo esta experiencia de haber venido de un entorno que no es el más acomodado, tampoco es el más pobre, pero no es el más acomodado, de conocer otras realidades y después cachar que el mundo es súper injusto así como, como que está muy repartida la torta, nos generó como cierto enojo o frustración o resentimiento, y como que esto fue creciendo y volvió a flotar ahora como en octubre”*** (Mujer de sectores subalternos, egresada Enfermería Sistema Mixto Histórico)

***“Estoy muy contenta, como que hoy día, especialmente, hoy día, literalmente hoy, estoy muy feliz de todo lo que está como recapitulando. Me parece que es algo muy necesario y evidente que iba a ocurrir en el país. Me parece que el estallido social responde a una, a un sin número de distorsiones que estábamos viviendo***

*como sociedad desde hace, yo creo que desde nuestros orígenes fundacionales han existido estas distorsiones. Pero se han democratizado tanto los espacios como de comunicación que ya es demasiado evidente el estado de las cosas, entonces, me parece que es un proceso de transformación que viene emparejada de mucha incertidumbre, pero es bueno que lo que estamos viviendo. Me gusta. Me emoción, me emociona mucho. Ojalá, como retrocediendo a lo que hemos hablado antes, ojalá sea como el inicio de una sociedad realmente democrática y al final que la meritocracia sí se haga como un valor de la sociedad, ¿cachai? No como esta falsa meritocracia que te han vendido. Y ojalá la gente tenga la opción de movilizar, de moverse socialmente por herramientas tan básicas como es la educación. Porque yo creo que, en ese sentido, fui una privilegiada de que la, la educación sí fue una herramienta de movilidad social. Y espero que todos, que este proceso se abra para que sea el inicio para que todos los ciudadanos tengan las mismas opciones que yo he tenido, que las veo y las siento.”* (Mujer de sectores subalternos, egresada de Derecho Sistema Mixto Histórico)

Se observa una continuidad entre las movilizaciones sociales por la educación de 2006 y 2011, tanto entre ellas como con el “estallido social” de 2019. Una continuidad que es observada en primera persona, “el 2011 lo decíamos” o “somos los mismos”. Movilizaciones que se interpretan vinculadas con “un sin número de distorsiones” que se viven como sociedad. Una interpretación por parte de alguien el cual se siente parte integrante de la sociedad, en oposición a las alusiones a “la gente”, como un otro, antes anotada. Es un nosotros, un sector social al que se pertenece y que se moviliza, y que es interpretado en términos tanto de “generación” como de “sociedad”.

Se identifica una generación con una historia y experiencias compartidas, asociadas a un origen “que no es el más acomodado, tampoco es el más pobre”, desde donde se conocen distintas realidades que llevan a la interpretación del mundo como “super injusto”. En ese sentido, la vinculación entre las movilizaciones viene dada por esa generación, a la que se pertenece, y que en virtud de las injusticias se enoja, frustra o resiente, que aparece en 2006, en 2011 y que vuelve “a flotar” en octubre de 2019.

Se aluden a emociones positivas, pero interpretadas desde una posición “privilegiada” en virtud de una movilidad social ascendente. Una movilidad social que, como observamos anteriormente, es atribuida a la educación superior y que se espera sea extendida a toda la sociedad en virtud del proceso que se abre con las movilizaciones sociales: “que este proceso se abra para que sea el inicio para que todos los ciudadanos tengan las mismas opciones que yo he tenido”. En ese sentido, si bien existe una percepción de la movilización social como algo de lo que se es parte, la posición propia se interpreta desde una perspectiva “privilegiada”.

Para quienes egresan del **Sistema Masivo No Selectivo**, las movilizaciones sociales recientes se interpretan también en primera persona, como parte integrante y del malestar que tienen ellas a la base. Se entrelazan historias personales con interpretaciones generales del descontento que se expresa en las manifestaciones.

“No, yo estoy a favor de todo, en realidad. A mí no me no me genera como mayor violencia que rompan un par de cosas. Sería súper irresponsable decir que “ay, cabros, vayan a romper las cosas”, no, pero yo siento que el problema es más de fondo, o sea, yo igual, tanto como mi trabajo, como lo que... yo siempre cuando estuve en la universidad traté de participar como en fundaciones y cuestiones. Y, como te digo, la misma realidad vi aquí en Santiago, las oportunidades no son las mismas, creo que hay mucha desigualdad, más allá del cliché, es demasiado desigual. Yo misma, por ejemplo, quizás si yo hubiera tenido un poco más de posibilidades quizás hubiera estudiado en una mejor universidad, tal vez hubiera tenido mayores posibilidades, pero yo hoy día ya me reconcilé conmigo misma. Como que hubo hartos años en los que tal vez me culpaba por no haber sacado más puntos en la PSU, pero, realmente, yo hice lo mejor que pude con las oportunidades que tuve. Mis papás también lo hicieron. No sé qué más podría haber hecho, ¿cachai?, porque, pero, si pob, la desigualdad en la educación llevó a eso. Como que si yo hubiera estudiado en un mejor colegio tal vez hubiera tenido mejores oportunidades, pero, al final es imposible no estar de acuerdo con todo lo que pasa” (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo No Selectivo)

“Yo al comienzo fui una de las ingenuas que creyó que era solo un grupo de niños enojados disconformes más con la educación y todo. (...) Después cuando vas escuchando el por qué la gente está enojada uno va reaccionando y dice: "Sí pob, a mí me pasó eso. Yo lo viví. También soy parte de eso". Y te va dando rabia y uno dice: "esto tiene que cambiar". (...) Porque, al final, muy cliché que suene de la frase de "no fueron 30 pesos, fueron 30 años", es absolutamente verdad” (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo No Selectivo)

“Como que hubo un cambio también en base a las apariencias como que yo siento de que hasta octubre todo el mundo tenía esa sensación como de que estaban bien. Como que uno veía todo su entorno y todos tenían plata y todos viajaban y todos tenían auto, tenían casa y como que de repente uno se sentía como “oye, yo todavía no tengo nada”. Y de pronto nos dimos cuenta que todo eso era como una torre de naipes, que toda la gente que tenía todo eso, esa vida tan idílica, realmente estaba súper endeudada, que realmente estaba hasta el cogote, ¿cachai? Entonces, nos dimos cuenta que todos estamos medianamente mal, o sea, y yo no puedo decir, puede ser súper barza decir que yo estoy mal, pero al mismo tiempo si yo me quedo sin pega mañana yo no tengo plata, ¿cachai? Entonces, mucha gente se dio cuenta de que al final no existía como una clase más acomodada, yo creo que todo es muy frágil y eso la gente hoy día lo tiene mucho más presente que hace un año atrás, probablemente. Lo que pasa es que ya cambió algo, la gente está más interesada” (Mujer de sectores subalternos, egresada Derecho Sistema Masivo No Selectivo)

Existe una afinidad con la movilización que permite, incluso, tolerar “*que rompan un par de cosas*” en virtud de que el problema es más profundo, “*es más de fondo*”. Un problema asociado a una desigualdad social que es interpretada como una experiencia personal. De este modo, la experiencia vivida es interpretada como lo que lleva a hacer “*imposible no estar de acuerdo con todo lo que pasa*”. Una experiencia de identificación con lo que se denuncia que atraviesa lo biográfico donde “*a mí me pasó eso*”, donde existe una emocionalidad que va de la frustración a una rabia que moviliza: “*esto tiene que cambiar*”.

Se percibe un cambio en “*las apariencias*”, en la creencia de que todo estaba bien, donde todo lo que se observaba era interpretado como bueno pero que, gracias al estallido, “*nos dimos cuenta*” de que la realidad era otra, que lo que se observaba era “*una torre de naipes*”, que se desploma, dado que en realidad “*todos estamos medianamente mal*”. Una fragilidad de las posiciones en la estructura social en virtud de situaciones estructurales, como un endeudamiento generalizado o una dependencia extrema al salario.

Este malestar social, interpretado en primera persona, está vinculado estrechamente con la educación superior. Se identifica un proceso de responsabilización individual o familiar respecto de la trayectoria socio educativa que luego es superado, en virtud de una comprensión de las limitaciones en dicho proceso como un problema que tiene una explicación estructural. Se supera una interpretación de la trayectoria asociada al rendimiento, para atribuir el desarrollo de esta a la falta de oportunidades: “*si yo hubiera tenido un poco más de posibilidades*”. Un proceso de “*reconciliación*” con uno mismo, interpretando que tanto individual como familiarmente, se hizo “*lo mejor que*” se podía hacer “*con las oportunidades que tuve*”. No es el sujeto o su familia el que impide tener “*mayores posibilidades*”, sino que “*la desigualdad en la educación llevó a eso*”. Y eso es lo que lleva a la adhesión necesaria con “*todo lo que pasa*”.

De forma consistente con el apartado anterior, la interpretación que los egresados hacen de las manifestaciones sociales de octubre de 2019 y el modo en el cual se relacionan con ellas es diferente en atención al origen social, pero también en relación con el tipo de institución en el caso de los egresados que provienen de sectores subalternos. De este modo, quienes provienen de sectores sociales que se incorporan recientemente a la educación superior, se van vinculando estrechamente con el movimiento social, considerándose como parte integrante del mismo. En cambio, los egresados que provienen de sectores dominantes tienen una aproximación al conflicto social como observadores externos.

En el discurso de las y los egresados, especialmente de quienes provienen de sectores subalternos, es posible identificar una continuidad entre los movimientos sociales de 2006 y 2011, considerados como movimientos sociales significativos que han articulado el malestar social (Donoso 2014; Orellana et al. 2018; Ruiz Encina 2020). Movilizaciones en las que existe cierta continuidad tanto en la base social de sustentación compuesta por los sectores sociales que emergen con la masificación de la educación superior (Fleet 2011), en los malestares que se expresan, como es el caso del endeudamiento por estudiar (Bellei et al. 2014; González-López 2020) y en la impugnación articulada al modelo neoliberal (Avendaño 2014). Un proceso de movilizaciones que, sumadas a otras, van configurando una polaridad entre un “ellos” y un “nosotros” que va conformando un bloque social que, en términos propuestos por Ruiz Encina (2020), va configurando un nuevo pueblo, en oposición a la oligarquía neoliberal, sin perjuicio que esta última, en el discurso, no es claramente identificada ni caracterizada.

#### **D. Síntesis y discusión**

Es preciso, a la hora de analizar clases y grupos sociales desde una perspectiva relacional, concentrarse en las relaciones que se establecen entre grupos o clases sociales, es decir, en el proceso de conformación e interacción de estas clases sociales (Ruiz y Boccardo 2014). Desde esta perspectiva, de acuerdo con Bourdieu (2002), no es posible definir las posiciones de forma estática, sino que es importante dar cuenta de la trayectoria de la posición. Y en dicho proceso, desde una perspectiva marxista, es preciso atender a la forma en el cual se va desarrollando el conflicto social, dado que es precisamente en el conflicto en el cual las clases sociales se van constituyendo (Crompton 1997; Marx 1976; Przeworski 1978).

En el presente capítulo se presentó el rol que las y los egresados le atribuyen a la educación superior en sus posiciones sociales alcanzadas, el modo en el cual dicha posición es interpretada y cómo esta posición se vincula con las movilizaciones sociales recientes. Un análisis que, si bien no permite establecer conclusiones de forma generalizada acerca de las y los egresados de educación superior, si permite sugerir una serie de elementos a la hora de estudiar la estratificación social a la luz de la expansión de la educación terciaria en el neoliberalismo chileno.

El modo en el cual las y los egresados significan el rol de la educación superior en la posición en la estructura social, la posición social actual y la vinculación con las movilizaciones sociales recientes se encuentra diferenciado en atención tanto al origen social como al tipo de institución de la que se egresa. De este modo, es posible distinguir entre tres grupos de significado: (i) egresados y egresadas de los sistemas Cota Mil y Mixto Histórico que provienen de sectores dominantes; (ii) egresados y egresadas del Sistema Mixto Histórico provenientes de sectores subalternos; y (iii) egresados y egresadas del Sistema Masivo No Selectivo que provienen de sectores subalternos.

Estos grupos de significado, en virtud de su heterogeneidad, tanto desde las perspectivas de análisis de formación de clases de Goldthorpe (2016, 1995) como de Wright (1995), no permiten ser interpretados como parte integrante de un mismo grupo o clase social y, en específico, a la clase de servicio o clase media. En virtud de que las crisis del sistema de credencialista (Collins 1989) afecta principalmente a quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo, en el proceso de universalización del sistema de educación superior se van agudizando las diferencias cualitativas relacionadas con el tipo de institución de la que se egresa, de tal modo de que en vez de reducirse las desigualdades sociales producto de la educación, estas se van expresando de un modo diferente y se van agudizando (Lucas 2001; Marginson 2016; Orellana 2016; Ruiz y Boccardo 2014).

La diferenciación social al interior del sistema de educación superior va produciendo una fragmentación de las y los egresados en diferentes espacios de sentidos, provocando una inserción en circuitos sociales altamente diferenciados, produciendo nuevas desigualdades y una nueva heterogeneidad social, donde una misma credencial formal va provocando una inserción diferenciada en el mercado ocupacional y en la estructura social, precisamente en atención al tipo de institución de la que se egresa (Barozet y Espinoza 2008; Espinoza et al. 2013; Gayo et al. 2013; Orellana 2016; Orellana, C., et al. 2019; Ruiz y Boccardo 2014)

La educación superior, de este modo, va operando como una estructura de transformación de las desigualdades sociales como desigualdades legítimas, asociadas al desempeño, en un proceso de reconversión de las ventajas sociales por medio de la diferenciación al interior del sistema educativo (Bourdieu y Passeron 2013, 2018). Sin embargo, es un proceso de reproducción cultural que no se hace presente por medio del lenguaje o la cultura, sino que en virtud de modalidades alineadas a una forma valor expresada en rendimiento y precio. Es por ello por lo que la expansión de la educación superior no solo involucra un cambio cuantitativo, sino cualitativo, dado que se

produce un verdadero quiebre entre la antigua y la nueva estructura de clases (Orellana, Canales C., et al. 2019; Orellana et al. 2017)

Estas transformaciones van generando un nuevo panorama social con nuevas conflictividades, que van de la mano con el surgimiento de nuevas movilizaciones que impugnan las bases del modelo que produjo estos cambios en la estructura social. A las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 se suman movimientos como “No + AFP” y las movilizaciones feministas. Pese a una baja identificación con la política partidaria, existe una sociedad fuertemente movilizada. Un proceso de formación de un “nuevo pueblo” para enfrentar a un neoliberalismo radical y en oposición a una oligarquía neoliberal que surge de un rentismo en buena medida subsidiado por el estado. La construcción de una polaridad desde un “nosotros” que da cuenta de un proceso de formación que se expresa con fuerza en las movilizaciones sociales de octubre de 2019 (Araujo 2019; Ruiz Encina 2020; Ruiz Encina y Orellana 2021).

## Los “herederos”, los “legitimadores” y los nuevos “reproductores”

A raíz de la expansión de la educación terciaria en el neoliberalismo chileno, se ha discutido el rol que ella ha tenido en las transformaciones en la estructura social. En ese contexto, la presente investigación ha tenido como propósito comprender el significado que las personas egresadas le atribuyen a su paso por la educación superior en relación con su posición en la estructura social. De este modo, se desarrolla una investigación cualitativa, por medio de entrevistas semi estructuradas a egresados de diferentes tipos de instituciones de educación superior y de distintos orígenes sociales.

La dinámica de la expansión educativa, concentrada principalmente en instituciones privadas no tradicionales que conforman el Sistema Masivo No Selectivo (Orellana 2016; Sanhueza y Carvalho 2018), tiene un importante correlato en el significado que la educación superior tiene para las y los egresados. Ello se expresa de forma particular en las motivaciones que llevan a las personas a proseguir estudios en la educación terciaria. Una decisión que aparece como no reflexionada para buena parte de los egresados, sino que es interpretada más bien como un paso necesario. Sin embargo, la necesidad de este paso es diferente en virtud del origen social de las y los egresados. Mientras que para quienes provienen de sectores dominantes esta decisión aparece como un paso evidente, no cuestionado; para quienes provienen de sectores subalternos, este paso aparece como decisivo para “*no ser nadie*”. Es decir, estudiar para ser alguien, para poder incorporarse a la sociedad.

Es posible observar de este modo la crisis del sistema de credenciales planteada por Collins (1989), dado que la educación superior no aparece como un elemento de distinción para lograr buenos empleos, sino que un paso necesario para poder trabajar. Las credenciales, como bienes posicionales (Goldthorpe 2016), más que para diferenciarse, son utilizadas de forma defensiva (Brown 2001; Marginson 2016), ya sea para mantener la posición social heredada como para mantener distancia de sectores sociales inferiores.

En la elección de carrera y universidad es posible observar el proceso de responsabilización individual en la elaboración racional de la trayectoria educativa y social (Orellana, Canales C., et al. 2019; Orellana et al. 2017). Para el caso de la elección de carreras, se observan tanto las presiones sociales y familiares que limitan el campo de lo elegible en términos vocacionales. Existen distinciones en virtud del origen social, donde para quienes provienen de sectores dominantes las

presiones son para mantenerse socialmente, mientras que para quienes provienen de sectores subalternos existe una presión para mejorar, de forma acotada, las condiciones heredadas. Se observan también las restricciones a la elección sobre todo en mujeres, dado que se esencializa la división sexual del trabajo, incorporándose ésta en los *habitus* femeninos (Bourdieu y Passeron 2013, 2018; Federici 2013; Miranda y Jara 2017).

En la elección del tipo de institución, es posible observar un proceso de diferenciación social que va legitimando la desigualdad social, en virtud de que el campo de lo elegible depende principalmente del rendimiento individual (Bourdieu y Passeron 2013, 2018; Orellana, Canales C., et al. 2019) y, en menor medida, por el poder adquisitivo, configurando una relación entre el tipo de institución y el origen social (Espinoza et al. 2018; González 2020). Se estudia en “*lo que alcanza*”, donde el Sistema Mixto Histórico se asocia a un rendimiento alto, con independencia del origen, mientras que la distinción entre el sistema Cota Mil y el Sistema Masivo No Selectivo radica principalmente en el poder adquisitivo. No obstante, cada sistema, según el origen social, aparece como el único elegible. Es importante resaltar el hecho de que es precisamente el Sistema Masivo No Selectivo el que se expande y al que se incorporan los nuevos sectores sociales que ingresan a la educación superior en el proceso de masificación (Orellana 2011, 2016).

La experiencia en la educación superior se encuentra estrechamente vinculada con el tipo de institución a la que se asiste. Para quienes asisten a los Sistemas Cota Mil y Masivo No Selectivo, la experiencia se agota principalmente en lo académico y docente, donde la educación superior es percibida como una experiencia orientada hacia el futuro. Una experiencia similar es la que perciben quienes egresan del Sistema Mixto Histórico, sin perjuicio de existir ciertos matices. En el caso de quienes asisten a este último sistema y provienen de sectores subalternos, la experiencia en la educación superior excede con creces a lo académico, influyendo en los gustos y hobbies.

La educación superior, para las y los egresados, es significada de forma distinta de acuerdo tanto al origen social, como al tipo de institución del que se egresa. Un significado que, contrariamente a las tesis profusamente difundidas acerca del capital humano o de la movilidad social por medio de la educación (Becker et al. 1990; Larrañaga y Rodríguez 2014; Mac-Clure 2012; Schultz 1961; Torche y Wormald 2004), no tiene en el centro una esperanza o expectativa de movilidad social, sino que más bien constituye una búsqueda por alcanzar una posición razonable tanto en el mercado del trabajo, como en la estructura social. De forma explícita o implícita, según el origen

social, el significado de la educación superior se interpreta como una búsqueda por ser alguien, por incorporarse a la sociedad.

Es posible observar una consolidación de las diferencias entre los egresados de acuerdo el tipo de institución en la inserción y desarrollo en el mercado del trabajo. Ello se observa desde un primer momento, en el proceso de búsqueda laboral, donde solo se observan dificultades importantes en quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo. Una situación que se va consolidando en el desarrollo laboral de los egresados, siendo posible observar la devaluación de las credenciales de educación superior vinculada a la crisis del sistema credencialista antes anotada (Collins 1989). Pero es una devaluación que afecta principalmente a quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo, para quienes las credenciales llegan a ser interpretadas como un nuevo “*cuarto medio*”, es decir, equivalentes a lo que en el pasado significaba al egreso de la educación secundaria. De este modo, una misma credencial formal no permite acceder a similares puestos de trabajo, sino que el valor de ellas está mediado por el tipo de institución del que se egresa (Barozet y Espinoza 2008; Orellana 2016).

El proceso de universalización de las oportunidades educativas de nivel terciario, contrariamente a lo señalado por Raftery y Hout (1993), en vez de disminuir las desigualdades sociales asociadas a la educación, las va reproduciendo de un modo diferente, en virtud de que se va conformando un sistema de educación superior diferenciado cualitativamente entre tipos de instituciones que brindan diversas oportunidades de inserción laboral (Lucas 2001; Marginson 2016; Orellana 2016).

Significados de la educación superior diversos son acompañados por un proceso de inserción y desarrollo en el mercado del trabajo diferenciado, que influye de forma significativa en las proyecciones que hacen las y los egresados. Esta diferenciación va consolidando un proceso de constitución de nuevos circuitos de socialización, diferenciados en atención principalmente al tipo de institución al que se asiste, que va produciendo nuevas desigualdades (Orellana 2016; Ruiz y Boccardo 2014). Un proceso que va agudizando una responsabilización individual sobre la elaboración racional de las trayectorias educativas y laborales en el continuo elección y rendimiento (Orellana, Canales C., et al. 2019).

Adoptando una perspectiva relacional en el análisis de la estructura social (Ruiz y Boccardo 2014), es importante tener presente que no es posible definir de forma estática las posiciones sociales, sino que es preciso dar cuenta de las trayectorias de las posiciones (Bourdieu 2002). Un análisis

que, desde una perspectiva marxista, debe atender a la forma en la cual se va desarrollando el conflicto social, en virtud de que es desde el conflicto desde donde las clases se van constituyendo (Crompton 1997; Marx 1976; Przeworski 1978). Es por ello por lo que la presente investigación no permite alcanzar conclusiones de forma generalizada respecto al rol de la educación superior en el proceso de configuración de nuevas clases sociales, pero sí permite sugerir una serie de elementos que se deben tener en consideración a la hora de estudiar la estratificación, a la luz de la reciente masificación de la educación terciaria en el neoliberalismo chileno.

El modo en el cual es significada la educación superior en relación con la posición en la estructura social, la posición social actual y la vinculación con las movilizaciones sociales recientes, es consistente con lo observado en el significado de la educación superior y el modo en el cual se interpreta el proceso de inserción y desarrollo en el mercado del trabajo. Se encuentra diferenciado en atención tanto al origen social y al tipo de institución de la que las personas egresan. De este modo, es posible distinguir tres grupos de significados: (i) quienes provienen de sectores dominantes y egresan de los sistemas Cota Mil y Mixto Histórico; (ii) quienes provienen de sectores subalternos y egresan del Sistema Mixto Histórico; y (iii) quienes provienen de sectores subalternos y egresan del Sistema Masivo No Selectivo.

Estos distintos grupos de significado, en virtud de su heterogeneidad, no permiten ser interpretados como parte integrante de un mismo grupo o clase social, ni atendiendo al análisis de formación de clases de Goldthorpe (2016, 1995), ni al análisis de clases que propone Wright (1995). No es posible interpretarlos a todos como parte integrante de las clases medias o de la clase de servicio, en atención a que el modo en el cual se significa el rol de la educación superior, la posición social y la relación con las movilizaciones sociales recientes está profundamente diferenciada entre estos grupos, dando cuenta de que se trata de posiciones sociales que son diversas.

Esta diferenciación social va configurando en la educación superior una estructura de transformación de las desigualdades sociales, presentadas como desigualdades legítimas, en donde se van reconvirtiendo las ventajas sociales en ventajas educativas, asociadas a determinados tipos de credenciales (Bourdieu y Passeron 2013, 2018). Un proceso en el que la movilidad social y la posición social obtenida por quienes egresan del Sistema Mixto Histórico y provienen de sectores subalternos, opera como un dispositivo de legitimación de esta estructura (Bourdieu y Passeron 2013, 2018), presentando así las diferencias sociales como diferencias de desempeño, sin perjuicio de que quienes provienen de los sectores dominantes, sin importar la institución a la que acceden,

mantienen las posiciones sociales heredadas. Para el caso de quienes egresan del Sistema Masivo No Selectivo, si bien se percibe cierta movilidad social, esta es acotada, inestable, y que, si bien permite superar las condiciones materiales de sus padres y madres, lo hace sin que ello implique, salvo excepciones, acceder a un espacio social significativamente diferenciado, como ocurre con quienes egresan del Sistema Mixto Histórico y provienen de sectores subalternos.

Este proceso de reproducción de las desigualdades, sin embargo, no se produce por medio del lenguaje o la cultura, como trabajan Bourdieu y Passeron (2013, 2018), sino que más bien en virtud de modalidades alineadas a una forma valor que se va expresando en rendimiento y en precio. De este modo, la expansión de la educación superior no solo implica un cambio cuantitativo, sino que uno de carácter cualitativo, provocando un verdadero quiebre entre la antigua y la nueva estructura social (Orellana, Canales C., et al. 2019; Orellana et al. 2017).

A partir de la configuración de circuitos de socialización significativamente diferenciados, que se observan tanto en el significado de la educación superior para las y los egresados, el modo en el cual es interpretada la inserción y el desarrollo en el mercado del trabajo y el modo en el cual es significada la posición social, en relación tanto a la educación superior como a las movilizaciones sociales; a continuación se presenta un cuadro tipológico que da cuenta de estas trayectorias sociales, a modo de síntesis del análisis desarrollado con anterioridad:

Cuadro N° 3

*Tipologías de egresados de la educación superior*

Tipologías	Significado de la Educación Superior			Interpretación ocupación laboral			Significado de la posición social				
	Motivaciones	Elecciones	Experiencia	Búsqueda	Condiciones	Proyección	Rol Ed. Superior	Posición social subjetiva	Movilización social		
Los "herederos"	Cota M <sub>1</sub> Dominante	Bajo rendimiento y alto costo	Estudiar como algo evidente	Para mantenerse socialmente, en la segunda opción	Estudiar	Fácil	Estable	Libertad y estudios	Mantenimiento	Clase Alta	"la gente"
	Mixto Histórico, Dominante	Alto rendimiento	Mantenerse socialmente								
Los "legitimadores"	Mixto Histórico, Subalterno	Alto rendimiento	Estudiar para ser alguien	Ascenso social	Adquisición de gustos y hobbies	Fácil	Estable	Libertad y estudios	Movilidad	Clase Media Alta	Nosotros, pero privilegiados
	Mixto No Selectivo, Subalterno	Bajo rendimiento y bajo costo	Estudiar para ser alguien	Ascenso acorlado, en lo que alcanza	Estudiar	Difícil	Inestable	Estabilidad	Movilidad acorlada	Clase Media	Nosotros

Fuente: Elaboración propia

A los grupos de significado identificados con anterioridad se les asigna una etiqueta con conceptos creados a partir de los trabajos desarrollados por Bourdieu y Passeron (2013, 2018). Etiquetas que son similares a las usadas por otros autores como Ghiardo y Dávila (2020) (“herederos” y “reproductores”) y Méndez y Gayo (2019) (“Inheritors”, “Achievers” e “Incomers”), pero que no guardan relación con las mismas, sino que son creadas *ad hoc* para este trabajo.

Los “herederos” es una etiqueta utilizada en virtud de que ella es asignada a un grupo de significado que guarda estrecha relación con el grupo social homónimo al que hacen alusión Bourdieu y Passeron (2013) en su libro *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Este grupo está compuesto por las y los egresados de los sistemas Cota Mil y Mixto Histórico que provienen de sectores dominantes. La principal diferencia al interior de este grupo viene dada en virtud del tipo de institución al que se asiste, relacionada con el rendimiento de las y los egresados. Esta diferencia, si bien produce que existan ciertos matices en el significado de la educación superior, la interpretación de la inserción ocupacional y el significado de la posición social, estos no son tan significativos, siendo posible agruparlos en una misma tipología.

Para los “herederos”, entrar a la educación es un paso evidente, que no es cuestionado. La elección de carrera aparece limitada por presiones tanto sociales como familiares para mantener la posición social heredada. La elección de la institución de educación superior aparece como una decisión mediada por el rendimiento, ingresando a la primera o segunda opción, según el desempeño en las pruebas estandarizadas. Ya en la universidad, existe una experiencia principalmente vinculada a los estudios, donde si bien puede existir cierta participación en actividades no académicas, estas no influyen en los gustos y hobbies. La inserción laboral se desarrolla sin mayores dificultades, ingresando a trabajos relativamente estables y donde la proyección hacia el futuro, en términos laborales, se vincula tanto a la búsqueda de independencia para tener mayor libertad de disposición del tiempo, como a una continuidad de estudios para seguir progresando profesionalmente. La educación superior es interpretada como una herramienta para mantener la posición social heredada, identificada como de clase alta o privilegiada. Las movilizaciones sociales recientes y sus demandas son interpretadas como observadores externos, ya sea para tratar de comprenderlas, empatizar con ellas o para criticarlas.

Los “legitimadores” es una etiqueta que hace alusión a la idea, planteada por Bourdieu y Passeron (2013), de que la movilidad social en la educación superior, como situación excepcional, alimenta y reafirma la legitimidad de la lógica meritocrática que está a la base de la educación superior como

sistema de reconversión de privilegios en méritos, es decir, de reproducción social (Bourdieu y Passeron 2013, 2018). Este grupo de significado está compuesto por quienes egresan del sistema Mixto Histórico y provienen de sectores subalternos.

Para los “legitimadores”, si bien estudiar aparece como un paso necesario, este es significado como un paso para ser alguien, es decir, para poder incorporarse tanto al mundo laboral como a la sociedad misma. En las elecciones tanto de carrera como de universidad, existe una aspiración de ascenso social, que se vincula estrechamente con la elección de institución de educación superior. La experiencia en la educación superior es interpretada como una experiencia muy enriquecedora, donde tanto por la política, las amistades o las actividades no académicas, se va desarrollando un proceso de adquisición de gustos y hobbies, interpretado como un “*barnisç*” que entrega esta experiencia. En la inserción laboral, la búsqueda de trabajo aparece como un proceso sin mayores dificultades, incluso inexistente, alcanzando posiciones relativamente estables, sin perjuicio de que en algunos casos se trabaja en condiciones laborales menos estables. Al igual que en el caso de los “herederos”, se proyecta el futuro como una búsqueda de independencia, junto a una prosecución de estudios a modo de “*perfeccionamiento*”. Las y los “legitimadores” interpretan la educación superior como un aspecto fundamental en su experiencia de movilidad social, donde a ella se le atribuye un ascenso en el que se establecen importantes diferencias con el origen social, apareciendo cierta afinidad con un discurso meritocrático genuino. Una posición social que es interpretada en términos de privilegiada o alta, pero que es relativizada en virtud de la existencia de una distancia simbólica y material con las que identifican como verdaderas élites. De ahí que exista una identificación con una clase media alta. Esto adquiere relevancia en relación con las movilizaciones sociales, que son interpretadas desde dentro, en sus causas, como experiencias vividas, y en sus demandas. Existe un “*nosotros*” desde una posición que es percibida como privilegiada gracias a la movilidad social, pero que se espera sea extendida para todas y todos.

Los nuevos “reproductores” es una etiqueta que hace alusión a la idea del rol de la educación como sistema de reproducción social trabajada por Bourdieu y Passeron (2013, 2018). Sin embargo, se le añade la palabra “nuevo”, dado que son personas provenientes de sectores sociales que gracias a la expansión de la educación superior ingresan por primera vez a estudiar, en instituciones privadas no tradicionales de reciente creación. Sin embargo, son los principales afectados por la devaluación de las credenciales producto de la crisis del sistema credencialista (Collins 1989). En ese sentido, la educación superior, más que reproducir las desigualdades sociales heredadas, produce nuevas desigualdades (Orellana 2016; Ruiz y Boccardo 2014) que tienen como principal afectado a este

grupo de significado. Desde ahí es desde donde se percibe cierta movilidad social, acotada, que tiene como consecuencia la configuración de un nuevo sector social. Este grupo está compuesto por quienes provienen de sectores subalternos y egresan del Sistema Masivo No Selectivo

Para los nuevos “reproductores” la educación superior también aparece como un paso necesario vinculado a la búsqueda por ser alguien y poder trabajar. Una búsqueda por insertarse en la sociedad que llega a ser vista, incluso, como “*salvación*” de la participación en grupos marginales. La elección de carrera también es interpretada como una decisión para mejorar la posición social heredada, pero de forma acotada. Respecto a las instituciones, se accede a “*lo que alcanza*”, primero en términos de rendimiento, pero también en virtud del poder adquisitivo, donde se descartan las instituciones que imparten carreras elegibles, pero con precios muy elevados. La experiencia universitaria es interpretada principalmente en virtud de las actividades académicas, que son valoradas como demandantes, llegando incluso a afectar el desarrollo de hobbies desarrollados con anterioridad al ingreso a la educación superior. La inserción en el mercado del trabajo, para los nuevos “reproductores”, es significada como una experiencia muy difícil, que incluso llega a relativizar el valor de las credenciales obtenidas. Estas llegan a ser interpretada como un nuevo “*cuarto medio*”, equivalente a lo que anteriormente significaba el egreso de la educación secundaria. Es por ello por lo que la continuación de estudios aparece como necesaria para poder trabajar, y la independencia laboral como estrategia de adaptación para desarrollar una carrera laboral, en virtud de la imposibilidad de poder conseguir un empleo dependiente. En ese sentido, las condiciones laborales alcanzadas son interpretadas mayoritariamente como inestables, por lo que la proyección laboral se vincula estrechamente con la búsqueda de estabilidad laboral. Si bien estudiar en la educación superior es interpretado como una herramienta de movilidad social, esta movilidad se percibe como acotada, inestable, donde haber estudiado no es suficiente. Existe una identificación con la clase media desde la carencia de bienes y servicios y las dificultades que este sector tiene para poder desarrollarse. Es por ello por lo que las movilizaciones sociales, sus causas y demandas, son interpretadas como experiencias vividas, que permiten canalizar un descontento social que, en un primer momento, es interpretado como un problema individual. Desde ahí es que estas movilizaciones son interpretadas como un “*nos dimos cuenta*” de los problemas estructurales a la base del malestar.

Como se observa en las tipologías presentadas, la expansión educativa en el neoliberalismo chileno tiene como consecuencia que la educación superior no produce a un sujeto homogéneo, sino que más bien va profundizando un proceso de diferenciación social en el que van surgiendo nuevas

desigualdades, con nuevos conflictos sociales. Teniendo en consideración que la mayor parte de la expansión educativa se concentró en el Sistema Masivo No Selectivo (Páez y Kremerman 2020; Sanhueza y Carvallo 2018), contrariamente a las ideas profusamente difundidas y defendidas por diversos autores (Brunner 1999; Brunner et al. 2005; Larrañaga y Rodríguez 2014; Mac-Clure 2012; OCDE y Banco Mundial 2009; Torche y Wormald 2004), no es posible afirmar que esta expansión provoca el crecimiento de la clase media o el surgimiento de nuevas clases medias, sino que más bien va contribuyendo a la desestructuración de la misma. Las transformaciones en el campo del trabajo se suman a una expansión educativa mercantil, que va configurando una “zona gris” en la sociedad, donde existe un déficit de seguridad producto de la desprotección social asociada a la privatización de los derechos sociales (Ruiz y Boccardo 2014; Ruiz Encina 2015). Un proceso en el que la educación superior, más que anidar una esperanza de ascenso social, se va transformando como un imperativo para poder insertarse, con mayor o menor grado de estabilidad, en el mercado del trabajo.

En contraste con la clase media del siglo XX, con alto grado de cohesión estructural y cultural, que condujo el proceso de modernización de la acción estatal con un fuerte anclaje en los principales partidos políticos del país (Barozet y Espinoza 2008; Faletto y Ruiz 1970; Pinto 1970; Ruiz y Boccardo 2014), la expansión de la educación superior va desarrollando un espacio social inestable, diferenciador, donde la educación no cumple una función de acceso a posiciones de privilegios, sino que más bien a una forma de integrarse al trabajo y la sociedad, formando parte de un circuito de consumo para acceder a la ciudadanía (Araujo y Martuccelli 2011; Martínez y Tironi 1985; Moulian 1997; Orellana et al. 2018; Ruiz y Boccardo 2014). Un proceso de responsabilización individual impuesto por las condiciones de mercantilización, en el que cada individuo de forma aislada tiene que enfrentar la búsqueda por asegurar su futuro (Orellana 2016; Ruiz y Boccardo 2014; Ruiz y Caviedes 2020). Un sistema no solo de reproducción, sino que también de producción de desigualdades (Bourdieu y Passeron 2013, 2018; Orellana, Canales C., et al. 2019; Ruiz Encina y Orellana 2021).

Estas transformaciones sociales van generando un nuevo panorama social en el que van apareciendo nuevas conflictividades. La radicalidad del neoliberalismo, que alcanza profundamente a los servicios públicos, como es el caso de la educación superior, va provocando nuevas contradicciones que, sin embargo, va generando a sus propios sepultureros (Marx y Engels 2004; Ruiz Encina 2020). La masificación de la educación concentrada en el Sistema Masivo No Selectivo va contribuyendo a la generación de un malestar que se expresa con fuerza en las movilizaciones

sociales de 2011, alcanzando a instalarse como el actor social más importante del panorama político contemporáneo y como el signo más articulado del malestar social, impugnando las bases del modelo neoliberal en educación (Bellei et al. 2014; Donoso 2014; Espinoza y González 2013; Fleet 2011; Avendaño 2014). Un malestar que se expresa nuevamente, junto a otras conflictividades sociales, en el estallido social de octubre de 2019, configurando un “*nosotros*” en oposición a la conducción elitaria de la política, sobre determinada por el mundo empresarial. Un “*nosotros*” que más que integrar la profusa y a la vez confusa “nueva clase media”, va configurando lo que Ruiz Encina (2020) denomina un “nuevo pueblo”, en oposición a una oligarquía neoliberal (Ruiz Encina 2020).

## Bibliografía

- Adamovsky, Ezequiel. 2020. «“Clase media”: mitos, usos y realidades». *Nueva Sociedad* 285:12.
- Aguilar, Omar. 2016. «La teoría del habitus y el problema del dualismo». *Contenido. Cultura y Ciencias Sociales* 7:3-28.
- Améstica, Luis R., Xavier Llinas-Audet, y Iván R. Sánchez. 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. doi: 10.4067/S0718-50062014000300004.
- Andréu, Jaime. 2002. «Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada».
- Araujo, Kathya. 2019. *Hilos tensados. Para leer el Octubre chileno*. Santiago: Colección Idea USACH.
- Araujo, Kathya, y Danilo Martuccelli. 2011. «La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social». *Revista Cepal*.
- Atkinson, Will. 2012. «Reproduction Revisited: Comprehending Complex Educational Trajectories». *Sociological Review* 60(4):735-53. doi: 10.1111/j.1467-954X.2012.02131.x.
- Atria Lemaitre, Fernando. 2013. *Neoliberalismo con rostro humano: Veinte años después*. Catalonia.
- Avendaño, Octavio. 2014. «Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011». *Ultima década* 22(41):41-68. doi: 10.4067/S0718-22362014000200003.
- Baker, David P. 2011. «Forward and Backward, Horizontal and Vertical: Transformation of Occupational Credentialing in the Schooled Society». *Research in Social Stratification and Mobility* 29(1):5-29. doi: 10.1016/j.rssm.2011.01.001.
- Barozet, Emmanuelle. 2006. «El valor histórico del pituto: clase media, integración y diferenciación social en Chile». *Revista de sociología* (20).
- Barozet, Emmanuelle, y Vicente Espinoza. 2008. «¿Quiénes pertenecen a la clase media en Chile? Una aproximación metodológica». *Ecuador debate* 74.
- Barozet, Emmanuelle, y Jaime Fierro Carrasco. 2014. «La Clase Media en Chile: Algunas Implicancias Sociales y Políticas». *Revista Paraguaya de Sociología* Año 51 N° 145:147-58.
- Becker Bozo, Ignacio. 2021. «Segmentación del mercado laboral juvenil en Chile: tendencias y modalidades de la década 2010-2019». Magister en Ciencias sociales, Universidad de Chile.
- Becker, Gary S., Kevin M. Murphy, y Robert Tamura. 1990. «Human capital, fertility, and economic growth». *Journal of political economy* 98(5, Part 2):S12-37.
- Becker, Rolf, y Anna Etta Hecken. 2009. «Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser». *Acta Sociologica* 52(1):25-45.

- Bellei, Cristián, Cristian Cabalin, y Víctor Orellana. 2014. «The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies». *Studies in Higher Education* 39(3):426-40.
- Blanden, Jo, y Lindsey Macmillan. 2016. «Educational Inequality, Educational Expansion and Intergenerational Mobility». *Journal of Social Policy* 45(4):589-614. doi: 10.1017/S004727941600026X.
- Bourdieu, Pierre. 2002. «Condición de clase y posición de clase». *Revista colombiana de sociología* 7(1):121-41.
- Bourdieu, Pierre. 2010. *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon, y Jean-Claude Passeron. 2013. *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2013. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2018. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bravo, Juan. 2016. *Subempleo en Chile: Hacia un indicador de subutilización de la fuerza laboral*. Clapes UC.
- Breen, Richard, y Jan O. Jonsson. 2007. «Explaining change in social fluidity: educational equalization and educational expansion in twentieth-century Sweden». *American journal of sociology* 112(6):1775-1810.
- Brown, D. K. 2001. «The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations». *Sociology of Education* 19-34.
- Brown, David K., y David B. Bills. 2011. «An overture for the sociology of credentialing: Empirical, theoretical, and moral considerations». *Research in Social Stratification and Mobility* 29(1):133-38.
- Brunner, Jose Joaquín. 1993. «Chile's higher education: between market and state. Higher Education, 35-43.» *Higher education* 25:35-43.
- Brunner, José Joaquín. 1999. «Educación Superior en una sociedad global de la información». *Universidad Piloto-ASCUN, Bogotá* 10.
- Brunner, José Joaquín, Gregory Elacqua, Anthony Tillet, Javiera Bonnefoy, Soledad González, Paula Pacheco, y Felipe Salazar. 2005. «Guiar el mercado». *Informe sobre la educación superior en Chile* 239.
- Brunner Ried, José Joaquín. 2008. «Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007». PhD Thesis, Department of the Latin American Languages and Cultures, Faculty of the ....

- Burke, Ciaran, Tracy Scurry, y John Blenkinsopp. 2019. «Navigating the Graduate Labour Market: The Impact of Social Class on Student Understandings of Graduate Careers and the Graduate Labour Market». *Studies in Higher Education* 1-12. doi: 10.1080/03075079.2019.1702014.
- Canales, M., M. Arnold, M. Vivanco, A. Gaínza, P. Cottet, T. Rodríguez-Villasante, y S. Martinic. 2006. *Metodologías de investigación social Introducción a los oficios*. Primera. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Canales, Manuel, Cristián Bellei, y Víctor Orellana. 2016. «¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado». *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 42(3):89-109.
- Canales, Manuel, Víctor Orellana, y Fabián Guajardo. 2020. «Sujeto y cotidiano en la era neoliberal: el caso de la educación chilena». *Artículo entregado para la publicación*.
- Capsada-Munsech, Queralt. 2017. «Overeducation: Concept, Theories, and Empirical Evidence». *Sociology Compass* 11(10):UNSP e12518. doi: 10.1111/soc4.12518.
- Carvalho, Fernando, y Ignacio Becker. 2021. «Expansión De La Educación Superior y Subempleo En Chile». en *IV ISA Forum of Sociology (February 23-28, 2021)*. ISA.
- Castillo, Jorge, y Gustavo Cabezas. 2010. «Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa.» *Calidad en la Educación* 0(32):44-76. doi: 10.31619/caledu.n32.151.
- Castillo, Juan Carlos, Daniel Miranda, y Ignacio Madero Cabib. 2013. «Todos somos de clase media: Sobre el estatus social subjetivo en Chile». *Latin American Research Review* 48(1):155-73. doi: 10.1353/lar.2013.0006.
- Castro, Daniel J. 2019. «Sobreeducación en el mercado laboral chileno». *Revista de análisis económico* 34(1):51-83. doi: 10.4067/S0718-88702019000100051.
- Chesters, Jenny, y Louise Watson. 2013. «Understanding the persistence of inequality in higher education: Evidence from Australia». *Journal of Education Policy* 28(2):198-215.
- CNED. 2021. *INDICES Educación Superior: Matrícula Sistema de Educación Superior, años 2005-2020*. Consejo Nacional de Educación.
- Collins, Randall. 1989. *La sociedad credencialista*. Vol. 126. Ediciones Akal.
- Cook, Steve, Duncan Watson, y Rob Webb. 2019. «'It's Just Not Worth a Damn!' Investigating Perceptions of the Value in Attending University». *Studies in Higher Education* 44(7):1256-67. doi: 10.1080/03075079.2018.1434616.
- Corbetta, Piergiorgio. 2007. *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill/Interamericana de España, SAU.

- Crawford, Claire, Paul Gregg, Lindsey Macmillan, Anna Vignoles, y Gill Wyness. 2016. «Higher Education, Career Opportunities, and Intergenerational Inequality». *Oxford Review of Economic Policy* 32(4):553-75. doi: 10.1093/oxrep/grw030.
- Crompton, Rosemary. 1997. *Clase y estratificación: una introducción a los debates actuales*. Tecnos.
- Denzin, N. K., y Yvonna S. Lincoln. 2005. «The discipline and practice of 300 qualitative research». *Handbook of qualitative research*.
- Donoso, Sophia. 2014. «La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil». *Buenos Aires: Clacso*.
- Erikson, Robert, y John H. Goldthorpe. 1992. *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Espinoza, Oscar, y Luis Eduardo González. 2013. «Causes and consequences of the student protests in Chile». Pp. 237-57 en *Fairness in Access to higher education in a Global perspective*. Brill Sense.
- Espinoza, Oscar, Luis Eduardo González, Daniel Uribe Jorquera, y Dante Castillo Guajardo. 2007. «Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)». 13.
- Espinoza, Oscar, Luis Eduardo Gonzalez, Noel McGinn, Dante Castillo, y Luis Sandoval. 2018. «Family Background, Secondary School and University Prestige: Contributors to Income Inequality in Chile». *Issues in Educational Research* 28(4):918.
- Espinoza, Vicente, Emmanuelle Barozet, y María Luisa Méndez. 2013. «Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal. El caso de Chile». *Revista Laboratorio* 25:23.
- Evans, Mariah DR, y Jonathan Kelley. 2004. «Subjective social location: Data from 21 nations». *International Journal of Public Opinion Research* 16(1):3-38.
- Falcon, Julie, y Pierre Bataille. 2018. «Equalization or Reproduction? Long-Term Trends in the Intergenerational Transmission of Advantages in Higher Education in France». *European Sociological Review* 34(4):335-47. doi: 10.1093/esr/jcy015.
- Faletto, Enzo. 1999. «De la teoría de la dependencia al proyecto neoliberal: el caso chileno». *Revista de Sociología* (13).
- Faletto, Enzo, y Eduardo Ruiz. 1970. «Conflicto político y estructura social». en *Chile Hoy*. Santiago de Chile: Siglo XXI editores,.
- Federici, Silvia. 2013. *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Filgueira, Carlos H., y Carlo Geneletti. 1981. «Estratificación y movilidad ocupacional en América Latina». *Cuadernos de la CEPAL*.

- Fitoussi, Jean-Paul, y Pierre Rosanvallon. 1997. *La nueva era de las desigualdades*. Manantial Buenos Aires.
- Fleet, Nicolas. 2011. «Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica». *Polis. Revista Latinoamericana* (30).
- Galiakberova, Alfinur Azatovna. 2019. «Conceptual Analysis of Education Role in Economics: The Human Capital Theory». *Journal of History Culture and Art Research* 8(3):410-21.
- Garretón, Manuel Antonio. 2012. *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado: Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. Editorial Arcis.
- Garretón, Manuel Antonio, Emmanuelle Barozet, Gonzalo D. Martner, Carlos Ruiz, Gonzalo Delamaza, Raúl Zarzuri, y Claudio Fuentes. 2016. «La gran ruptura». *Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. Santiago: LOM.
- Garretón, Manuel Antonio, y Javier Martínez. 1985. *Antecedentes estructurales de las universidades chilenas*. Santiago de Chile: SUR.
- Gayo, Modesto, Berta Teitelboim, y María Luisa Méndez. 2013. «Exclusividad y fragmentación: los perfiles culturales de la clase media en Chile». *Universum (Talca)* 28(1):97-128. doi: 10.4067/S0718-23762013000100006.
- Ghiardo, Felipe, y Óscar Dávila. 2020. «Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales». *Ultima década* 28(53):40-77. doi: 10.4067/S0718-22362020000100040.
- Goldthorpe, John H. 1995. «Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro». Pp. 229-63 en *Teorías contemporáneas de las clases sociales.—3ª ed.* Editorial Pablo Iglesias.
- Goldthorpe, John H. 2016. «Social Class Mobility in Modern Britain: Changing Structure, Constant Process». *Journal of the British Academy* 4:89-111. doi: 10.5871/jba/004.089.
- González, Javier. 2020. «Divergent Trajectories: Social Mobility, Education and Job Quality in Chile». *Policy Research Working Papers Series #4. SUMMA - Education Research and Innovation Laboratory for Latin America and the Caribbean*.
- González-López, Felipe. 2020. «The financialization of social policy and the politicization of student debt in Chile». *Journal of Cultural Economy* 0(0):1-18. doi: 10.1080/17530350.2020.1831574.
- Harvey, David. 2007. *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones Akal.
- Haveman, Robert, y Timothy Smeeding. 2006. «The role of higher education in social mobility». *The Future of children* 125-50.
- Hooks, Bell. 2017. *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid (España): Traficantes de sueños.
- Huerta Wong, Juan Enrique. 2012. «El rol de la educación en la movilidad social de México y

- Chile». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12(52):65-88.
- Irwin, Sarah. 2015. «Class and comparison: Subjective social location and lay experiences of constraint and mobility». *The British journal of sociology* 66(2):259-81.
- Irwin, Sarah. 2018. «Lay perceptions of inequality and social structure». *Sociology* 52(2):211-27.
- Kelley, Sarah MC, y Claire GE Kelley. 1984. «Subjective social mobility: data from 30 nations». *Charting the globe: The international social survey programme 2009*.
- Klein, Markus. 2016. «Educational Expansion, Occupational Closure and the Relation between Educational Attainment and Occupational Prestige over Time». *Sociology* 50(1):3-23. doi: 10.1177/0038038514560602.
- Krouwel, Matthew, Kate Jolly, y Sheila Greenfield. 2019. «Comparing Skype (video calling) and in-person qualitative interview modes in a study of people with irritable bowel syndrome—an exploratory comparative analysis». *BMC medical research methodology* 19(1):1-9.
- Larrañaga, Osvaldo, y María Eugenia Rodríguez. 2014. «Clases medias y educación en América Latina». *Documento de Trabajo*.
- Lechner, Norbert. 1988. *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. Fondo de Cultura Económica.
- Lee, Elizabeth M., y Rory Kramer. 2013. «Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges». *Sociology of Education* 86(1):18-35.
- León, Arturo, y Javier Martínez. 2001. *La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, Div. de Desarrollo Social.
- López-Roldán, Pedro, Renata Semenza, Sandra Fachelli, y Simone Sarti. 2020. «Comparing labour market among Spain, Italy, Argentina and Chile». *Old and new inequalities in a globalised world: experience from Europe and Latin America*.
- Lora, Eduardo, y Johanna Fajardo. 2011. «Latin American Middle Classes».
- Lucas, Samuel R. 2001. «Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects». *American journal of sociology* 106(6):1642-90.
- Mac-Clure, Oscar. 2012. «Las nuevas clases medias en Chile: Un análisis de cohortes». *Revista de la Cepal* 108:14.
- Marginson, Simon. 2016. «The Worldwide Trend to High Participation Higher Education: Dynamics of Social Stratification in Inclusive Systems». *Higher Education* 72(4):413-34. doi: 10.1007/s10734-016-0016-x.
- Marqués Perales, Ildefonso, y Carlos J. Gil-Hernández. 2015. «Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio? / Social Origins and Over-Education of Spanish University Graduates: Is Access to the Service

- Class Merit-Based?» *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. doi: 10.5477/cis/reis.150.89.
- Martínez, Javier, y Eugenio Tironi. 1985. «Las clases sociales en Chile». *Cambio y estratificación* 1960-80.
- Marx, Karl. 1976. *El Capital. Crítica de la economía política. Libro primero: El proceso de producción del capital*. Ediciones AKAL.
- Marx, Karl, y Friedrich Engels. 2004. *Manifiesto comunista*. Vol. 115. Ediciones AKAL.
- Méndez, María Luisa, y Modesto Gayo. 2019. «Inheritors, Achievers, and Incomers: Wrapping Up a Multidimensional Approach to Social Reproduction». Pp. 135-45 en *Upper Middle Class Social Reproduction*. Springer.
- Miranda, Camila, y Cristina Jara. 2017. «Ni biombos, ni patriarcado en las aulas: Reflexiones sobre la educación de las mujeres en Chile». *Cuadernos de Coyuntura*, septiembre, 16-21.
- Mizala, Alejandra, y Bernardo Lara. 2013. «Asistir a la educación superior, ¿tiene algún efecto sobre la empleabilidad e ingresos de los graduados?» *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* 97-113.
- Mok, Ka Ho, y Jin Jiang. 2018. «Massification of Higher Education and Challenges for Graduate Employment and Social Mobility: East Asian Experiences and Sociological Reflections». *International Journal of Educational Development* 63:44-51. doi: 10.1016/j.ijedudev.2017.02.003.
- Moulian, Tomás. 1997. *Chile actual: anatomía de un mito*. Lom Ediciones.
- Muñoz, Miguel, y Christian Blanco. 2013. «Una taxonomía de las universidades chilenas». *Calidad en la Educación* (38):181-213.
- Navarro, P., y C. Díaz. 1995. «Análisis de contenido y métodos y técnicas cualitativas de investigación social». *España. Editorial Síntesis Psicología*.
- Negri, Toni, y Michael Hardt. 2002. «La multitud contra el Imperio». *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*.
- OCDE, y Banco Mundial. 2009. «La Educación Superior En Chile».
- Olavarría, Mauricio, y Claudio Allende. 2013. «Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 141(1):91-112. doi: 10.5477/cis/reis.141.91.
- Orellana, Víctor. 2011. «Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada al Chile del mañana». *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* 80-142.
- Orellana, Víctor. 2016. «El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la

- universidad pública del siglo XXI». Pp. 93-115 en *Anales de la Universidad de Chile*.
- Orellana, Víctor. 2021. «El largo viaje a la dignidad. Trayectorias, individuación y subjetivación en la expansión mercantil reciente de la educación superior en Chile». Tesis Doctoral, Universidad de Chile.
- Orellana, Víctor, Manuel C., Cristián Bellei, y Fabián M. 2019. «Individuación y mercado educacional en Chile». *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE* 35:141-57. doi: 10.21573/vol1n12019.89879.
- Orellana, Víctor, Manuel Canales C., Cristián Bellei C., y Fabián Guajardo M. 2019. «Individuación y mercado educacional en Chile». *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE* 35(1):141-57. doi: 10.21573/vol1n12019.89879.
- Orellana, Víctor, Carolina Guzmán, Cristián Bellei, Benjamín Gareca, y Francisca Torres. 2017. «Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación». *Cuadernos de investigación en aseguramiento de la calidad* (7).
- Orellana, Víctor, Camila Miranda, Fabian Guajardo Mañan, Cristina Jara Villarroel, Jose Miguel Sanhueza De la Cruz, y Fernando Carvallo Arrau. 2018. *Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación chilena actual*. LOM Ediciones.
- Páez, Alexander, y Marco Kremerman. 2020. «Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE». *Santiago: Fundación Sol*.
- Pinto, Anibal. 1970. «Desarrollo Económico y Relaciones Sociales». en *Chile Hoy*. Santiago de Chile: Siglo XXI.
- Pla, Jesica. 2017. «Trayectorias de clase y percepciones temporales sobre la posición ocupada en la estructura social. Un abordaje multidimensional de las clases sociales. Argentina 2003-2015». e-ISSN: 1988-429X-REVISTA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGIA 75.
- Portes, Alejandro, y Kelly Hoffman. 2003. *Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Prieto Bafalluy, Alfredo. 1983. *La modernización educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Przeworski, Adam. 1978. «El proceso de la formación de clases». *Revista Mexicana de Sociología* 40:109. doi: 10.2307/3539684.
- Quaresma, María Luisa, y Cristóbal Villalobos. 2018. «La (re) producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas». *Ciencias Sociales y Educación* 7(13):65-87. doi: 10.22395/csye.v7n13a3.

- Raftery, Adrian E., y Michael Hout. 1993. «Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75». *Sociology of education* 41-62.
- Rodrigo, Luis Miguel, y Mauricio Oyarzo. 2020. «Social Mobility in Chilean Youth and Their Parents: A Generational Analysis from the Perspective of Social Reproduction». *Latin American Perspectives* 0094582X2093910. doi: 10.1177/0094582X20939103.
- Rolando, Rodrigo, Juan Salamanca, y Marcelo Aliaga. 2010. *Evolución de la Matrícula de Educación Superior en Chile. Período 1990-2009*. SIES, División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Ruiz, Carlos, y Giorgio Boccardo. 2014. «Los chilenos bajo el neoliberalismo». *Santiago: Nodo XXI/El Desconcierto*.
- Ruiz, Carlos, y Sebastián Caviedes. 2020. «Estructura y conflicto social en la crisis del neoliberalismo avanzado en Chile». *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología* 29(1):86-101.
- Ruiz, Carlos, y Camila Miranda. 2018. «El neoliberalismo y su promesa incumplida de emancipación: bases del malestar y de la ola feminista». *Anales de la Universidad de Chile* (14):189-201.
- Ruiz, Carlos, Felipe Ruiz, y Sebastián Caviedes. 2021. «Desarrollo Económico en Chile: Elementos Constituyentes. | Nodo XXI». marzo 25.
- Ruiz Encina, Carlos. 2015. *De nuevo la sociedad*. Lom Ediciones.
- Ruiz Encina, Carlos. 2019. *La política en el neoliberalismo. Experiencias latinoamericanas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ruiz Encina, Carlos. 2020. *Octubre chileno. La irrupción de un nuevo pueblo*. Taurus.
- Ruiz Encina, Carlos, y Víctor Orellana. 2021. «Nuevas Formas de Diferenciación Social: La masificación de la Educación Superior en Chile». *Profesorado*.
- Ruiz Schneider, Carlos. 2010. *De la República al mercado*. LOM Ediciones.
- Salazar, José Miguel, y Peodair Leihy. 2014. «La poética del mejoramiento: ¿Hacia dónde nos han traído las políticas de calidad de la educación superior?» *Estudios Sociales. Corporación de Promoción Universitaria*.
- Salmons, Janet. 2012. «Designing and conducting research with online interviews». *Cases in online interview research* 1-30.
- Sanhueza, José Miguel. 2016. «Instituciones de educación en un contexto de mercado: El caso de la educación superior técnico-profesional en Chile». *Revista Estudios de Políticas Públicas* 2(1):82-104.
- Sanhueza, Jose Miguel, y Fernando Carvallo. 2018. «Conflictos y transformaciones en la

- educación superior chilena». Pp. 209-58 en *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. Santiago de Chile: LOM Ediciones - Nodo XXI.
- Schultz, Theodore W. 1961. «Investment in human capital». *The American economic review* 51(1):1-17.
- Sidicaro, Ricardo. 2013. «La sociología según Pierre Bourdieu». en *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Streeck, Wolfgang. 2017. *¿Cómo terminará el capitalismo?: ensayos sobre un sistema en decadencia*. Madrid: Fabricante de sueños.
- SurrIDGE, Paula. 2007. «Class belonging: a quantitative exploration of identity and consciousness». *The British Journal of Sociology* 58(2):207-26.
- Torche, Florencia. 2005. «Desigual pero fluido: El patrón chileno de movilidad en perspectiva comparada». *Expansiva*. Santiago.
- Torche, Florencia, y Guillermo Wormald. 2004. *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago: Naciones Unidas, CEPAL, División de Desarrollo Social.
- Torres, Rodrigo, y María Elisa Zenteno. 2011. «El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características». *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* 13-77.
- Trow, Martin. 1973. «Problems in the transition from elite to mass higher education.»
- Urzúa, Sergio. 2012. «La rentabilidad de la educación superior en Chile». *Estudios Públicos* 125:52.
- Vásquez, Olga Angelica. 2017. «Educación superior y movilidad social en universidades privadas de baja selectividad: El caso chileno». Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Villalobos, Cristóbal, María Luisa Quaresma, y Gonzalo Franetovic. 2020. «Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional». *Revista Española de Sociología* 29(3). doi: 10.22325/fes/res.2020.33.
- Weber, Max. 2014. *Economía y sociedad*. Fondo de cultura económica.
- Weller, Jürgen. 2007. «La inserción laboral de los jóvenes: Características, tensiones y desafíos». *Revista de la CEPAL* 92.
- Wright, Erik Olin. 1995. «Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases». Pp. 17-126 en *Teorías contemporáneas de las clases sociales.—3ª ed.* Editorial Pablo Iglesias.
- Yamada, Gustavo, y Nelson Oviedo. 2016. «Educación superior y subempleo profesional: ¿una creciente burbuja mundial?»