



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Carrera de Sociología

Egresados y endeudados:

El impacto del Crédito con Aval del Estado y la deuda estudiantil en el
proceso de individuación de los egresados de la educación
universitaria chilena

Memoria para optar al título de Sociólogo

AUTOR: ALAN MAMANI CARRASCO

PROFESOR GUÍA: RODRIGO FIGUEROA VALENZUELA

SANTIAGO DE CHILE

Julio del 2022

CONTENIDO

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. ANTECEDENTES	9
2.1 La privatización del modelo de educación superior en Chile	10
2.2 Educación universitaria, endeudamiento y acceso a la universidad: Crédito con Aval del Estado	12
2.3 Síntesis	18
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	21
4. OBJETIVOS	21
4.1 General	21
4.2 Específicos	21
5. MARCO TEÓRICO	22
5.1 Individualización y singularización	22
5.2 El proceso de individuación	23
5.3 La prueba en el proceso de individuación	25
5.4 Individualización y la sociedad del riesgo	27
5.5 La modernización reflexiva	28
5.6 ¿Individualización o individuación?	28
5.7 Las exigencias de la sociedad neoliberal a la individuación y sus pruebas	30
5.8 Síntesis	31
6. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	33
6.1 La entrevista semi estructurada	34
6.2 Definición de la muestra	36
6.3 Estrategia de análisis	37
6.4 Procedimiento y aplicación del instrumento metodológico	37
6.4.1 Difusión del proyecto investigativo y contacto vía redes sociales	38
6.4.2 La implementación de las entrevistas	39
6.4.3 Tabla de muestra resultante	40
6.5 Síntesis	40
7. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	41

7.1 El imperativo de la educación superior: expectativas y la promesa de la universidad	42
7.1.1 Sobre el valor de la educación universitaria en la sociedad chilena	43
7.1.2 La universidad como mandamiento familiar	45
7.1.3 La universidad como mandamiento escolar	52
7.1.4 La universidad como mandamiento social	56
7.1.5 Síntesis	61
7.2 La universidad: anhelos y expectativas personales	62
7.2.1 La elección de la institución universitaria	63
7.2.2 La preferencia por las universidades públicas	65
7.2.3 La preferencia por las universidades privadas	67
7.2.4 La elección de la carrera universitaria	69
7.2.5 Síntesis	73
7.3 El abandono: El limbo de los sectores medios y la autoconfrontación desregulada	74
7.3.1 Causas y circunstancias de optar por el CAE	74
7.3.2 Uso del CAE al inicio de la carrera universitaria	75
7.3.3 Uso del CAE durante el transcurso de la carrera universitaria	80
7.3.4 El abandono y el “limbo” de la clase media	84
7.3.5 Síntesis	88
7.4 Engaño y evasión: anhelos no cumplidos	90
7.4.1 Expectativas y anhelos laborales no cumplidos	90
7.4.2 Valoración del Crédito con Aval del Estado	96
7.4.3 Valoración y rol de la educación universitaria en Chile	102
7.4.4 El Arrepentimiento	105
7.4.5 La “evasión” del CAE	108
7.4.6 Síntesis	112
8. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	113
8.1 Aportes del presente trabajo hacia futuras investigaciones	118
BIBLIOGRAFÍA	120
ANEXOS	124

RESUMEN

La presente investigación tiene un alcance de tipo exploratorio y su propósito es estudiar la experiencia del endeudamiento universitario mediante el Crédito con Aval del Estado (CAE)¹ en los egresados de la educación universitaria chilena, intentando comprender como perciben su condición de deudores en la construcción de sus procesos de individuación en el Chile neoliberal actual. De esta forma, el objetivo de investigación fue el siguiente: “Caracterizar cómo la experiencia del endeudamiento universitario mediante el CAE desafía e impacta al proceso de individuación de los deudores egresados de la educación universitaria chilena”.

El afrontar esta transformación en el financiamiento de la educación universitaria como cambio estructural puede catalogarse como una *prueba* desde el enfoque de la teoría de la individuación, pues además se busca vislumbrar la experiencia subjetiva ligada a este cambio en el financiamiento universitario. El CAE se presenta como un mecanismo crediticio para financiar una carrera universitaria, que implica un endeudamiento personal y familiar a largo plazo. La decisión de tomar el crédito además envuelve la posibilidad de que las expectativas puestas en la educación universitaria como la movilidad social y la seguridad económica y laboral puedan no concretarse en su totalidad, provocando sensaciones de frustración y malestar en los deudores, derivando incluso en la negación a pagar la deuda universitaria tras el egreso, proceso conceptualizado como la *evasión del CAE*.

El trabajo metodológico con el cual se desarrolló esta investigación consistió en el estudio de 20 deudores egresados de la educación universitaria, tanto de instituciones públicas como privadas, que solicitaron el CAE para financiar sus estudios. La aproximación metodológica fue cualitativa, usando como principal herramienta para la generación de información la entrevista semi estructurada.

¹ Financiación de la Educación Universitaria establecido el año 2005. Es un esquema basado en que la oferta privada permite la expansión de la educación universitaria mediante un subsidio y que supone al Estado siendo parte de una arquitectura financiera privada.

Palabras claves: *Individuación – Prueba - Neoliberalismo – Lucro en la Educación - Endeudamiento universitario.*

1. INTRODUCCIÓN

El debate en torno al modelo educativo y al financiamiento de la educación en Chile se ha convertido en un asunto significativo desde comienzos del presente siglo. En efecto, una prueba de ello han sido las movilizaciones estudiantiles como el *mochilazo* del 2001, las multitudinarias manifestaciones escolares y universitarias del 2006 y 2011, y la presencia de demandas referidas al financiamiento y funcionamiento de la educación en sus amplios niveles retomadas durante el *Estallido Social* del 2019. Todo lo anterior ha posicionado el asunto de la educación como una urgencia que continua sin respuestas concretas ni satisfactorias por parte de las autoridades políticas y educativas hasta la fecha.

Las principales críticas hacia el modelo educativo chileno pueden hallarse en el origen de su actual configuración, pues la matriz Estatal-popular del país presente durante la primera mitad del siglo XX comienza un proceso de descomposición tras el golpe de Estado de 1973, el cual, mediante la conducción por parte de un Estado autoritario, inició la construcción de un proyecto sociopolítico que buscó legitimarse mediante la redacción e instauración de una nueva Constitución Política en el año 1980.

Paralelamente, se inició un proceso de refundación capitalista marcado por el giro al neoliberalismo a mediados de 1970, trastocando de esta forma la función del Estado benefactor como agente proveedor de acceso y cobertura a servicios elementales como vivienda, salud y educación. El estado toma entonces un rol de carácter subsidiario, consagrando el credo y la convicción de la “libertad económica como la base de la libertad política y finalmente de toda libertad” (Góngora, 1981, pág. 134), consolidando de esta forma el ascenso y la participación de los actores privados y la tecnocracia administrativa.

La consolidación del modelo socioeconómico neoliberal de apertura y desregulación económica y de un Estado de carácter subsidiario se vieron reflejados en la

predominancia e integración de las dinámicas mercantiles en diversas esferas sociales, como el cambio en el financiamiento de los denominados derechos sociales. Ejemplo de ello es el acceso a la vivienda y la educación, anteriormente consagrados y garantizados por un participativo Estado, pero ahora considerados como responsabilidad individual de los actores sociales.

La privatización y mercantilización de los servicios sociales, junto con otras medidas de corte neoliberal, habrían elevado ostensiblemente el costo de la vida en el país, convirtiendo a la deuda en un mecanismo económico cuyos niveles han experimentado un “crecimiento sostenido en los últimos años, llegando al 162% del PIB” (Mayol, 2019, pág. 87). Un indicador de lo anterior, según estudios del *Economist Intelligence Unit*, es el posicionamiento de la ciudad de Santiago de Chile como “la cuarta ciudad más cara a nivel Latinoamericano” (CNN Chile, 2019). Según Ruiz (2020), el modelo económico neoliberal chileno concitaría finalmente en la privatización de las condiciones de vida y una mercantilización de la vida cotidiana, la que impondría un drástico cambio social y cultural (pág. 43).

En relación con lo anterior, Harvey (2017) afirma que “la desregulación, la privatización y el abandono por el Estado de muchas áreas de la provisión social han sido generalizadas” (pág. 7). La instauración de este modelo privatizador y desregulado en términos económicos que se “puso en práctica en el país no solo disminuyó las protecciones y reglamentaciones públicas, sino que acentuó la responsabilidad de cada trabajador en lo que respecta a su trayectoria laboral, su fondo de pensión y de salud” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 19).

El acceso y financiamiento de la educación superior universitaria también fue parte de esta transformación, pues si se indaga en las consecuencias acaecidas en el ámbito educativo suscitadas por el giro neoliberal, el sociólogo Cristián Bellei (2015) afirma que estas transformaciones condujeron a la reestructuración del paradigma educacional en todos sus niveles, dando por resultado una reforma a escala nacional del sistema escolar para orientar su funcionamiento por una lógica de mercado, un cambio de rumbo que significó la privatización y la posibilidad de lucro en la educación en todos los niveles.

La integración de la competencia entre instituciones educativas particulares y públicas tuvo consecuencias negativas presentes hasta la actualidad, como la alta segregación educacional y social, el debilitamiento de las instituciones educativas públicas, y un impacto negativo en la calidad de la educación tanto en entidades educativas privadas como en las estatales.

El caso de la educación superior, anteriormente comprendida como un derecho social otorgado por el Estado, devino en mercancía como consecuencia de su privatización y el giro neoliberal instaurado durante el régimen militar, iniciando así un lucrativo negocio presente hasta la actualidad. Fue así como Chile, según Cancino (2010) se posicionó como “el laboratorio latinoamericano en la aplicación de las reformas educativas (...), la dictadura militar reestructuró el sistema educacional en un sentido socialmente regresivo, al dismantelar la universidad tradicional y erigir sobre sus ruinas la universidad empresarial elitista” (pág. 149). De esta forma, el autor afirma que las políticas neoliberales en la educación se instauraron bajo el supuesto del sistema de oferta y demanda, el cual “debería asegurar la mejor calidad de la enseñanza mediante la competencia entre las diferentes instituciones docentes estatales y privadas” (pág. 149).

Este cambio de paradigma en la organización de la educación tuvo consecuencias a primera vista positivas, como lo fue el incremento de instituciones educativas como universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales. Aquello coadyuvó al aumento de matriculados en la educación superior. Sin embargo, esta situación también ha presentado efectos nocivos para la sociedad y los actores implicados, como el explosivo incremento de “apertura de carreras, matriculas y tasa de titulados, que ha generado una oferta privada totalmente desregulada que no se condice con las necesidades del país” (Espinoza, 2017, pág. 175). El resultado más evidente de este explosivo incremento de matriculados es la saturación y colapso de un competitivo mercado laboral de varias carreras profesionales y la formación de profesionales con un cuestionable nivel por parte de universidades con fines exclusivamente orientados al lucro.

Según Huneeus (2014), es menester mencionar que el aumento de los matriculados se ha sustentado “principalmente por la expansión de la matrícula por parte de las universidades privadas, luego de la política del gobierno del presidente Lagos impulsando el Crédito con Aval del Estado (CAE)” (pág. 42). La situación anterior suscitó el endeudamiento de los nuevos estudiantes universitarios provenientes de variados estratos socioeconómicos, principalmente en sectores medios y bajos, quienes hallaron en el crédito una alternativa para obtener credenciales de estudios superiores, pero quedando expuestos a situaciones de endeudamiento y precarización económico y social.

En los endeudados emergen sensaciones de frustración y malestar al momento de buscar integrarse al mundo laboral, pues la saturación de profesionales y del competitivo mercado del trabajo excluyeron a una parte importante de ellos, generando un creciente número de *cesantes ilustrados* y jóvenes endeudados.

Uno de los factores del endeudamiento en los estudiantes de la educación superior es el costo económico de la educación universitaria en Chile, pues según Zurita (2015), “el promedio de costo pagado por los estudiantes en las Universidades chilenas es uno de los más caros a nivel mundial” (pág. 336). Respecto a lo anterior, Baraño (2019) tomando como antecedentes un informe de la encuesta Cadem² de noviembre del 2019, indicó que para las personas entre 18 y 34 años (rango etario que marcó mayor presencia en las movilizaciones durante el pasado estallido social), acceder a la educación correspondía al principal motivo para endeudarse.

Comprendido lo anterior, se observa como el endeudamiento surge como una oportunidad para optar a una carrera universitaria y de este modo aspirar a las posibilidades de movilidad social que abren estas credenciales académicas, pero a un fuerte costo económico familiar y personal con la posibilidad existente de no cumplir las expectativas que llevaron a la decisión de estudiar por medio del mecanismo crediticio del CAE.

² Empresa chilena creada en 1974 cuyo rubro principal es la investigación de mercados y el estudio de la opinión pública. Actualmente se posiciona como una de las más conocidas e importantes a nivel nacional gracias a su extensa trayectoria.

La presente investigación pretende abordar la relación entre endeudamiento y las experiencias de los egresados de la educación superior en los últimos años desde la teoría de la individuación. En este sentido, el paso por la educación superior universitaria y el cambio estructural reflejado en su forma de financiamiento, en este caso de carácter crediticio y como responsabilidad de los mismos deudores, puede ser comprendido como una prueba dentro del proceso de individuación y la constitución de sus biografías.

En términos metodológicos, el presente estudio indaga en aristas personales y sociales abordando la experiencia subjetiva a este cambio estructural, captando la relación entre la historia y la biografía de los participantes. Complementando lo anterior, Wright Mills (1964) afirmó que la sociología debe permitir “captar la historia y biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad (...), pues ningún estudio social que no vuelva a los problemas de la biografía, de la historia y de sus intersecciones dentro de la sociedad ha terminado su jornada intelectual” (pág. 26).

El presente estudio busca comprender la experiencia del endeudamiento universitario mediante el CAE en las palabras de quienes conviven con ello y como perciben la posición como deudores en sus procesos de individuación enfrascados en el Chile neoliberal actual. Surge el interés en tópicos como la elección de carrera y el tipo de institución universitaria, la búsqueda de horizontes profesionales y laborales, y la experiencia misma del endeudamiento universitario. Finalizando, brota la necesidad de comprender los motivos de la decisión de optar por una opción crediticia como el CAE y la apreciación junto a la evaluación que se tiene de esta, tomando en cuenta sus consecuencias económicas y sociales a mediano y largo plazo.

2. ANTECEDENTES

Para comprender la relación entre el CAE y las problemáticas de la individuación en el Chile neoliberal de la actualidad es necesario dar un par de pasos respecto a la definición de los antecedentes y el contexto en el cual está instalada dicha relación.

Primero, es necesario realizar una caracterización sobre la privatización de la educación superior producida por el giro neoliberal de la sociedad chilena y sus consecuencias en cuanto a la instalación de un modelo de acceso al sistema escolar y educacional basado en la educación como un bien de consumo.

Por último, se busca abordar el desarrollo del CAE propiamente tal como una política pública que permitió ampliar el acceso al sistema universitario basado en el endeudamiento de los estudiantes de la educación superior.

2.1 La privatización del modelo de educación superior en Chile

La privatización y mercantilización de la educación en el modelo chileno es un caso paradigmático a nivel global. Según Bellei (2015), el país tras el giro neoliberal “reformó a escala nacional su sistema escolar para orientar su funcionamiento por una lógica de mercado” (pág. 23). Continuando esta idea, Ruiz (2019) menciona que, con la eliminación de derechos sociales y el deterioro de los servicios públicos, se desarrolla un mercado en educación, salud, y previsión” (pág. 298). De esta forma, la alternativa al sistema estatal de educación fue “la idea de introducir el mercado como mecanismo regulador de la oferta y la demanda” (Bellei, 2015, pág. 24).

Espinoza (2017) indica que la implementación de la lógica de mercado en el sistema educativo chileno, específicamente en el nivel universitario, hizo posible “asimilar la educación como mercancía (y a los estudiantes como clientes y/o consumidores)” (pág. 178), promoviendo la participación de entidades privadas nacionales y extranjeras, cuyos consorcios la administraron persiguiendo fines lucrativos.

El inicio de las transformaciones del sistema universitario en Chile se produce en 1981 con el Decreto Ley n°1, a través del cual el régimen militar abrió la posibilidad de crear universidades privadas. Sin embargo, la mayoría de las nuevas universidades se fundaron al terminar la década de 1980 y comienzos de 1990. Es decir, la cristalización de este proceso ocurre al momento de terminar la dictadura y a inicios de la transición democrática.

Según Basso (2016), las modificaciones hechas al sistema de educación superior a inicios de 1980 implicaron el pasar “de las 8 universidades existentes en 1980 -todas de razonable calidad y con un importante componente de investigación- a 58 universidades” el año 2016 (pág. 23), de las cuales la gran mayoría no realizan labores investigativas ni poseen un nivel académico destacable, destacando también una marcada orientación lucrativa. La periodista María Olivia Mönckeberg (2013), quién investigó el fenómeno del lucro en las universidades chilenas en profundidad, afirma lo siguiente sobre las nuevas universidades privadas creadas:

La mayoría se fundó al terminar la década de los ochenta y comenzar los noventa, cuando ya era inminente la transición a la democracia. Aunque la ley que las permitió estableció que serían corporaciones sin fines de lucro, este ha sido el motor de gran parte de ellas, que en las últimas décadas crecieron y se multiplicaron en sedes y número de estudiantes (pág. 27).

Aunque la ley que facilitó la creación de nuevas universidades estableció que serían corporaciones sin fines de lucro, estas han estado lucrando con los servicios educativos a través de distintas modalidades durante las últimas décadas. Es necesario agregar que la ampliación de la oferta de educación superior privada benefició el ingreso de postulantes de altos recursos, quienes no tenían cabida en el sistema público, dado los procesos de selección, y estudiantes de hogares de sectores medios y vulnerables que pudieron acceder por la vía de la adquisición de algún crédito institucional o bancario” (Espinoza, 2017, pág. 178).

Mencionado con anterioridad, la educación superior en Chile es también de las más costosas en términos económicos del mundo. Sobre esto, Mayol (2012) indica que a “diferencia de los países OCDE, el financiamiento de los estudios universitarios recae en un 80% en cambio, en el resto de los países, solo el 30% es de financiamiento privado” (pág. 129). Además, como dato complementario a lo anterior, el autor afirma que “los aranceles universitarios que paga el alumno en nuestro país son más del doble que en Estados Unidos, 3 veces México, 5 veces España, 18 veces Francia, sin contar aquellos países donde las universidades son gratuitas” (pág. 128). Es así como Chile ostenta el título de ser “el país con mayor

aporte de las familias, para traducir, (...) es el país donde más gasta el estudiante en relación con el gasto hecho por el Estado” (pág. 116).

En relación con lo anterior, el mismo autor asegura que la mercantilización neoliberal no comprende a la educación como “bien público capaz de entregar rentas a nivel social en funciones como integrar a los ciudadanos en las distintas dimensiones de una sociedad (valores, conocimientos, trabajo, en fin)” (pág. 116). Según Basso (2016), la concepción que los economistas neoliberales otorgaron a la educación superior como un bien de consumo explica cómo:

se pasó de un financiamiento casi enteramente fiscal de esta -en el que la educación era gratuita y entendida como responsabilidad del Estado- a uno de carácter mixto con financiamiento fiscal y privado en el cual la educación es entendida como un asunto netamente privado en el que cada alumno debe pagar por su educación ya sea en el presente o en forma diferida asumiendo el pago futuro del crédito fiscal (pág. 23).

El modelo neoliberal chileno promovió la ampliación de la oferta superior privada y generó “una expansión masiva de establecimientos educativos particulares de nivel superior, muchos con una marcada orientación lucrativa en cantidades económicamente innecesarias; algunas de muy buena calidad, otras de pésima, pues no hubo ninguna regulación al respecto” (Waissbluth, 2014, pág. 82). La expansión totalmente desproporcionada de instituciones privadas y la asignación de un financiamiento gubernamental de carácter restrictivo para las instituciones públicas dieron por resultado una “mayor concentración de matrícula particularmente en el sector privado, entre otros factores, vinculada a la supresión de las pruebas de ingreso” (Espinoza, 2017, pág. 177).

2.2 Educación universitaria, endeudamiento y acceso a la universidad: Crédito con Aval del Estado

Tras el término del periodo autoritario, se consolidó un nuevo paradigma educacional: “el de la competencia entre el sector público y privado” (Falabella & García-Huidobro, 2020, pág. 65). Esta reestructuración, iniciada durante el régimen

militar y sostenida por los gobiernos de la Concertación tras el fin del primero durante la década de 1990, alteró considerablemente el panorama social y educacional en Chile en aspectos concernientes a la desigualdad, pues “si bien la segregación y la desigualdad del sistema escolar ha estado siempre presente en el sistema escolar, las dinámicas de privatización, mercado y lucro las radicalizaron” (Falabella & García-Huidobro, 2020, pág. 67).

Bellei (2015) identifica tres grandes periodos en relación con la evolución en las políticas educativas y las respectivas transformaciones que ha experimentado el sistema escolar chileno desde el inicio del *gran experimento* neoliberal a partir del año 1980, siendo este año el inicio del primer periodo denominado “Mercado Educativo”. Esta primera etapa se caracterizó por el objetivo de “limitar la acción del Estado sobre el sistema escolar, acabando con la matriz centenaria del Estado Docente, generando las condiciones para que las unidades y los actores educacionales comandaran su acción con una lógica de mercado” (pág. 44).

Este modelo según el autor buscó erigirse como respuesta política e ideológica a la supuesta “ineficiencia de los modelos burocráticos y a la captura del sistema por grupos de interés, en particular de los docentes” (pág. 44). Según Cancino (2010), la enseñanza superior se “estratificó en universidades, institutos profesionales, y centros de capacitación, donde no sólo aumentó el número de universidades privadas de paga, sino que varias instituciones públicas también empezaron a cobrar matrícula” (pág. 154). De esta forma, en “1990 el 52,4% de los alumnos matriculados se concentraban en instituciones privadas que no recibían fondos públicos; en ese año, el Estado financiaba el 27% de los costos, frente al 100% durante el período anterior a las reformas de 1980” (pág. 154).

Cancino (2010) asegura que las reformas creadas durante la década de 1980 fungieron como “un ataque sistemático contra la mayoría de las universidades tradicionales, y un intento en gran escala por mercantilizar y privatizar progresivamente el conjunto de la educación universitaria y superior del país” (pág. 154). La Ley General de Universidades de 1980, según Góngora (1981), instó a una dinámica de competencia entre instituciones educativas, donde “una institución es

repensada como empresa en competencia con otras empresas que pueden crearse con un criterio muy liberal; el aporte fiscal irá disminuyendo, y creciendo en cambio el autofinanciamiento por los alumnos” (pág. 134). Resultado de estas reformas se deriva la “brutal reducción del financiamiento público a la educación superior, - que pasó del 2,11% del PGB en 1973 a sólo 1,05% en 1980, a 0,47% en 1987 y a menos de 0,6% en 1996”, en “conjunto con las consiguientes políticas de autofinanciamiento y de arancelización impulsadas por el régimen militar” (Cancino, 2010, pág. 154).

El segundo periodo se enmarca entre 1990 y 2005 y es denominado por Bellei (2015) como “Mercado y Estado: la tercera vía en educación”. Este periodo se caracteriza principalmente por el esfuerzo que hace el Estado para tener mayor participación y protagonismo en la dirección de las políticas educacionales, pues con el retorno de la democracia no se alteran los fustes del sistema educativo chileno, salvo programas de mejoramiento educacional como la promulgación del Estatuto Docente y diversos programas de mejoramiento y ayuda. No se hablaba de reforma educacional, sólo de un supuesto mejoramiento continuo de esta. “Se puede desprender que la Concertación de partidos de centro - izquierda que encabezó el gobierno a partir de 1990 hasta el 2010, con cuatro mandatos consecutivos, arregló, perfeccionó e hizo perdurar este sistema educativo neoliberal, dándole incluso mayor dinamismo” (Slachevsky, 2015).

Según Bellei (2015), el Estado entonces actúa “manteniendo y fortaleciendo el ordenamiento del mercado, pero complementándolo con una autoridad pública promotora del mejoramiento y la equidad del sistema” (pág. 44), la implementación de tales políticas educativas produce una conciliación entre el mercado y el Estado, dando pie a un *modelo híbrido* de regulación, donde operan al mismo tiempo dos orientaciones políticas en permanente tensión: la competencia y la acción directa del Estado. “Esta tercera vía en educación mostró su agotamiento y la reforma educacional que la había impulsado terminó por desdibujarse” (pág. 44).

En 1990 es publicada la ley Orgánica Constitucional (LOCE), la cual fija normas para la educación en todos sus niveles, ocupando además el “lugar de verdadera

“ley marco” para todas las normas vigentes en materia de educación superior” (Bernasconi, 2003, pág. 34).

En 1994 “el modelo se vuelve a modificar y se crea el Fondo Solidario de Crédito Universitario, que implicó un aumento en la tasa de interés anual (2%) y la ampliación del plazo de pago hasta 15 años” (Nesbet & Cárcamo, 2020, pág. 11). A pesar de lo anterior, Slachevsky (2015) asegura que la educación superior no sufrió grandes cambios, sólo se realizaron ajustes menores y la arquitectura del modelo también se mantuvo. El autor también asegura que la mercantilización de la enseñanza superior fue una constante que muchas veces ha significado un negocio en el que se transan las carteras de los alumnos y que ha sido develado por numerosos escándalos en estos últimos años.

Donoso (2004) indica que es importante considerar durante el inicio de este período que los cambios en Chile y a nivel educacional “se insertaron en un proceso de transición a la democracia que tuvo importantes conatos de fuerza autoritaria por los agentes de la ex dictadura, incluso hasta mediados de la segunda parte de la década de 1990” (pág. 116). Se plantea como proyecto “el aumento de la equidad en el sistema y la extensión del crédito universitario a todas las instituciones que cumplan con los requisitos de acreditación. Lo mismo para las becas de arancel” (Darraz, 2014, pág. 179).

En el año 2005 se promulga el *Crédito con Aval del Estado* durante el gobierno del presidente Ricardo Lagos, cuyo propósito fue “aumentar el acceso al sistema de Educación Superior chileno, bajo el argumento de que el Estado tiene restricciones presupuestarias y por tanto requiere de la Banca para asegurar esta nueva política de financiamiento” (Kremerman, Paéz, & Saéz, 2020, pág. 8). Huneus (2014) afirma que CAE “permitió el ingreso a la educación superior de jóvenes de los sectores populares, pero asumiendo un crédito que tenía una alta tasa de interés, que después no estaban en condiciones de pagar” (pág. 42).

El documento emanado por la Cámara de Diputados de Chile (2005) indica que el CAE surge como respuesta a la “creación de un Sistema Nacional de Financiamiento Estudiantil, que permita asegurar que ningún joven talentoso quede

excluido de la Educación Superior” (pág. 2). Este mecanismo busca “velar porque la falta de ingresos no sea un impedimento para acceder a la educación superior y fomentar el ahorro familiar” (pág. 2).

La Cámara de Diputados (2005) afirma que el Estado deberá garantizar “los créditos destinados a financiar estudios con educación superior, siempre que éstos hayan sido concedidos en conformidad con las normas de esta ley y su reglamento” (pág. 3). La comisión INGRESA (2022) describe al CAE como un beneficio del Estado que se otorga a estudiantes de probado mérito académico que necesitan apoyo financiero para iniciar o continuar una carrera de pregrado en una institución acreditada y participante del Sistema de Crédito con Garantía Estatal.

La compleja implementación del CAE ha tenido distintas reformas desde su instauración, como la disminución en su tasa de interés y las consecuencias respecto a los deudores morosos mediante el *Chao Dicom*, el cual entró en vigor el 2020 y que “establece que no se podrá comunicar o publicar la información relacionada a ninguna deuda estudiantil, ya sea CAE, Fondo Solidario, Corfo u otra, adquirida por estudiar en la educación formal en cualquier nivel” (Rivas, 2020).

El acceso a la educación superior, en la actualidad, ha sido cubierto con ayuda de becas y beneficios otorgados por el Estado y algunas organizaciones públicas y privadas para un reducido número de aspirantes. La gratuidad universitaria promulgada por el gobierno de Michelle Bachelet en el año 2016 para un porcentaje de los sectores más vulnerables tras las movilizaciones del 2006 y el 2011 es efectiva en ayudar a un sector de la población, pero para el resto la única posibilidad es optar a algún crédito o endeudamiento como el mencionado CAE, medio que ha suscitado una multiplicación inédita de la matrícula de educación superior, que en buena medida se sostiene por este mismo” (Baraño, 2020, pág. 40).

Se puede afirmar que ha existido una ampliación en el acceso a la educación superior y un aumento considerable de instituciones educativas universitarias y técnicos profesionales, pero esta ampliación de matrículas se sustenta principalmente en “las universidades adscritas al SUA (Sistema Único de Admisión), universidades privadas que son las principales responsables de la masificación de

la educación superior universitaria durante este periodo” (Basso, 2016, pág. 24). Kremerman, Páez y Sáez (2020) expresan lo siguiente sobre la ampliación en el acceso a la educación superior facilitada por el CAE:

La promesa del aumento del acceso a la Educación Superior se cumplió ampliamente. El año 2005 (antes de que comience a operar el CAE), se registra una matrícula total de 663.679 alumnos/as, mientras el año 2019 se llega a 1.268.510 matriculados/as. Sin embargo, el 72 % de este aumento se concentra en sólo 20 instituciones que pertenecen a los siguientes grupos educacionales: I) Laureate International; II) Santo Tomás; III) INACAP y IV) Pontificia Universidad Católica. Adicionalmente, en este listado, se encuentran aquellas Universidades que han sido investigadas por lucro, tales como la Universidad San Sebastián, Autónoma, Central, del Desarrollo, entre otras (pág. 8).

Se puede desprender entonces que las matrículas en educación universitaria se han multiplicado tanto por la expansión en la oferta de instituciones educativas tales como universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica, como también por el acceso al Crédito con Aval del Estado a partir del 2005.

Hoy este método de acceder a la educación superior se encuentra sumamente cuestionado por la gran cantidad de jóvenes endeudados que ha derivado desde su instauración con una gran celeridad, pues si se observan los datos, en marzo de 2010 “se registraban en torno a 270 mil jóvenes endeudados por un monto total de \$894 mil millones, en diciembre de 2019 se registraron más de 635 mil jóvenes endeudados por un monto total de \$2,72 billones, vale decir, la deuda total prácticamente se ha triplicado en 10 años” (Kremerman, Paéz, & Saéz, 2020, pág. 28).

Además de las altas cifras de endeudados que ha dejado el CAE, emerge otra consecuencia a partir de este modelo de educación donde el mercado cumple la función de mecanismo de regulación en la educación superior, que es la saturación de carreras e instituciones universitarias, donde si bien han masificado el ingreso de postulantes, “esta se ha llevado a cabo sin un mínimo control de calidad de las

universidades y de sus carreras” (Basso, 2016, pág. 27), evidenciando que el modelo de educación superior chileno y su financiamiento han presentado diversas consecuencias negativas presentes en la actualidad.

Espinoza (2017) afirma que estas consecuencias más que situarlo como un modelo educativo a imitar por el resto de los países, en realidad se encuentra “sumido en un profundo caos con excesiva oferta de carreras y programas de postgrado y un alto número de egresados (...) que no se compatibiliza con las demandas del mercado laboral, ni mucho menos con las necesidades del país” (pág. 177). Sobre la cantidad de deudores morosos que ha dejado el CAE en la actualidad, Kremerman, Páez y Sáez (2020) afirman lo siguiente:

En marzo de 2020, se registró un total de 4.815.695 deudores morosos, un 19,7% (casi 1 de cada 4) corresponde a jóvenes entre 18 y 29 años. El monto promedio de la deuda morosa para el tramo entre 25 y 29 años es de \$1.051.265. Por otro lado, según el INJUV el 68% de los jóvenes entre 18 y 29 años que declara tener deuda, habría accedido a un crédito para poder tener una credencial universitaria o técnica (pág. 28).

2.3 Síntesis

La privatización de la educación superior en el mundo, la región latinoamericana y Chile en particular corresponden a “fenómenos que se han venido suscitando con creciente intensidad en las últimas cuatro décadas” (Espinoza, 2017, pág. 176).

Para comprender el fenómeno educacional en la actualidad, es necesario comprender un tercer periodo respecto a políticas educacionales que comienza a partir del año 2006 que Bellei (2015) lo denomina como “Estado evaluador: reforma basada en estándares”, el cual emergió “a partir de la evolución de la propia reforma y -sobre todo- la demanda del movimiento estudiantil” (pág. 44) del mismo año, destacado por su masividad y repercusión internacional donde se exhibe el primer atisbo relevante de malestar frente al modelo educativo chileno, movilización protagonizada por los estudiantes secundarios de todo el país denominada por la prensa “La Revolución Pingüina”.

Según Bellei (2015), en este periodo el Estado busca asumir un protagonismo aún mayor, pues además de complementar al mercado con recursos e incentivos, busca guiar a este a través “de metas, regulaciones, evaluaciones y fiscalizaciones que le permitan exigir calidad educativa y establecer un mayor grado de responsabilización a las escuelas” (pág. 44), medidas que surgen como “respuesta a la ineficacia del modo de regulación de compromiso de la década de los noventa y la crítica y urgencia por lograr mejoramientos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (pág. 44).

Espinoza (2017) afirma que el giro neoliberal, si bien por un lado propició un incremento de instituciones educacionales superiores junto a un significativo aumento de las matrículas (especialmente en el sector privado), por otro lado significó un descenso en la calidad de las entidades universitarias principalmente en las privadas, pues estas “no son homologables en términos de calidad (medida a través de distintos indicadores, como por ejemplo el número de profesores full time, productividad científica, infraestructura idónea) respecto a las entidades tradicionales creadas con anterioridad a la reforma” (pág. 182). Si bien la oferta privada permitió el incremento de la cobertura y la satisfacción de demandas sociales referidas a ampliación de la educación terciaria, “dicho aumento no ha estado vinculado a los estándares de calidad que corresponden a este nivel educativo” (pág. 182).

El autor afirma que otra consecuencia fue la “triplicación de la cantidad de titulados de la educación postsecundaria en el lapso 2000-2015” (pág. 186), pues en este periodo las “universidades privadas incrementaron la tasa de titulados en más del 400%, los Institutos Profesionales en más del 1.100% y los CFT’s en casi 300%. En contraposición las universidades estatales vieron crecer dicha tasa en apenas un 100%” (pág. 186). Esta masificación explosiva que sufrió la educación superior esconde una compleja realidad, “como los altos niveles de deserción, títulos desprovistos de valor en el mercado laboral y, sobre todo, enormes costos pecuniarios para los estudiantes, que muchas veces hipotecan sus vidas para lograr entrar a estudiar” (Slachevsky, 2015). Considerando esto, el país ha presenciado

una sobreoferta de profesionales producto del proceso privatizador, efecto que ha ido aparejado con retornos que se encuentran por debajo de las expectativas de las nuevas generaciones de egresados de la educación superior en Chile. Consecuencia de lo anterior es la emergencia de sensaciones de frustración en los egresados deudores de la educación universitaria al no cumplirse las expectativas laborales y económicas que los instaron a iniciar estudios superiores, lo que induce a “muchos profesionales prolongar los estudios a nivel postgrado para obtener una certificación que les permita competir con mayores posibilidades para acceder al mercado laboral” (Espinoza, 2017, pág. 187).

Según Espinoza (2017), es menester comprender que el “aumento sostenido de la oferta de profesionales ha afectado de distinta manera a los diferentes segmentos sociales por sus relaciones con el contexto social y económico, condicionando la trayectoria de los jóvenes en las diferentes carreras e instituciones” (pág. 187). Primero, porque la competencia por integrarse al mercado laboral es desigual para los jóvenes según su capital cultural y redes de relaciones sociales. En segundo lugar “porque los jóvenes de menores ingresos que cursaron carreras más cortas y en instituciones de menor prestigio son discriminados al momento de emplearse y obtienen tasas de retorno privado mucho menores” (pág. 187). Es posible aseverar, según la afirmación anterior, que el “mercado de profesionales y técnicos en Chile no es meritocrático, sino que está fuertemente ligado al origen socioeconómico de los egresados” (pág. 187).

Finalizando, se puede afirmar que pesar de todas las transformaciones a partir del fin de la dictadura en 1990 que buscaron que el Estado tomara un rol conductor de las políticas educativas, la preponderancia e importancia del mercado ha continuado intacta, suscitando una serie de consecuencias en aspectos sociales, económicos y culturales, pues como afirma Oyarzún (2012), “si bien el Estado Chileno durante las últimas décadas mejoró el acceso logrando casi la universalidad, descuidó el derecho a una educación de calidad, plural y equitativa en todos los niveles” (pág. 232).

Como un efecto relativo al malestar social y descontento que se puede desprender sobre la situación del modelo chileno de educación, Oyarzún (2012) afirma que una prueba de esto son las reiteradas movilizaciones estudiantiles, las que han cuestionado duramente los elementos fundadores de un modelo de desarrollo gestado en dictadura. La fuerza que reside en ellas impactaría en el imaginario colectivo, pues la educación es percibida como antídoto contra la desigualdad. “Sin embargo, esa misma inequidad y el alto endeudamiento de las familias, ha llevado a una progresiva frustración de expectativas derivando en la crisis actual” (pág. 232).

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de los antecedentes y el escenario en el cual se sitúa el presente trabajo, se desprende una pregunta principal de investigación, un objetivo general y tres objetivos específicos a desarrollar, los que se indicarán a continuación.

¿De qué forma la experiencia del endeudamiento universitario mediante el Crédito con Aval del Estado (CAE) desafía e impacta al proceso de individuación de los egresados de la educación superior chilena?

4. OBJETIVOS

4.1 General

Caracterizar cómo la experiencia del endeudamiento universitario mediante el CAE desafía e impacta al proceso de individuación de los deudores egresados de la educación universitaria chilena.

4.2 Específicos

1) Identificar los factores que impactan en el proceso de individuación de los deudores egresados mediante el CAE en aristas personales y sociales

2) Comprender cómo el endeudamiento universitario mediante el CAE condiciona la prueba de la educación universitaria desde el proceso de individuación para los deudores egresados en el Chile neoliberal actual.

3) Describir la actitud de los deudores egresados mediante el CAE respecto a su validez como mecanismo crediticio de financiamiento de la educación universitaria chilena.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Individualización y singularización

La disciplina sociológica se enfrenta hoy al estudio de individuos cada vez más singulares respecto a sus prácticas sociales. Es posible comprender que estos actores poseen modos de acceso particulares de integración social, condicionados por la relación entre sociedad e individuo y una superación de la categoría del personaje social como instrumento metodológico de la investigación sociológica alguna vez imperante. Según Martuccelli (2007), dicha afirmación tiene relación con la crisis actual de la idea del personaje social “en el sentido preciso del término, -la homología más o menos estrecha entre un conjunto de procesos estructurales, una trayectoria colectiva (clasista, genérica o generacional) y una experiencia personal” (pág. 8). La individualización, entendida como “proceso presente en todas las sociedades, conoce empero formas históricas distintas” (Martuccelli, 2010, pág. 93)

Siguiendo en la argumentación, Martuccelli (2007) asevera que los individuos no cesan de singularizarse y este movimiento de fondo se independiza de las posiciones sociales, produciendo el resultado imprevisto de actores que se conciben y actúan como siendo “más” y “otra cosa” que aquello que se supone les dicta su posición social. De esta forma, “los individuos se rebelan contra los casilleros sociológicos” (pág. 8).

La individuación consiste entonces en el desanclaje de las instituciones tradicionales que durante la primera modernidad orientaban a los sujetos respecto a pautas conductuales y de socialización, sujetos que ahora deben asumir mayores

niveles de responsabilidad como mandato para constituirse y autoproducirse a sí mismos mediante proyectos reflexivos, asumiendo las consecuencias de sus propias decisiones, tanto desde los aciertos como en los desaciertos, considerando el impacto que estas decisiones podrían tener en sus respectivos cursos biográficos. Esta ampliación de los márgenes de libertad, además del aumento de los grados de responsabilidad en el individuo, conllevan mayor inseguridad e incertidumbre respecto a la construcción y conducción autobiográfica.

Martuccelli (2010) afirma que el interés de la sociología por investigar los fenómenos sociales desde la escala de los individuos emerge por el “reconocimiento de que las sociedades contemporáneas están atravesadas por un movimiento estructural mayor de singularización que produce una profunda transformación de nuestras sensibilidades sociales” (pág. 14). La obtención de centralidad del individuo se debe, según Martuccelli (2007), a que su proceso de constitución permite describir una nueva manera de hacer sociedad (pág. 11). Además, el autor indica que posicionar al individuo en el vértice del análisis no supone en absoluto una reducción del análisis sociológico al nivel del actor, pues más bien “corresponde a la consecuencia de una transformación societal que instaura al individuo en el zócalo de la producción de la de la vida social” (pág. 11).

Martuccelli (2007) asevera entonces que la sociología de la individuación se consolida como una tentativa para escribir y analizar, a partir de la consideración de algunos grandes cambios históricos, la producción de los individuos. El asunto no es entonces “saber cómo el individuo se integra a la sociedad por la socialización o se libera por medio de la subjetivación, sino de dar cuenta de los procesos históricos y sociales que lo fabrican en función de las diversidades societales” (pág. 30).

5.2 El proceso de individuación

El proceso de individuación como cambio de foco, indica que es imposible caracterizar a los individuos desde un solo sistema hegemónico de caracterización social, como por ejemplo las clases sociales, siendo hoy en día una pluralidad de atributos los que explicarían las acciones de los individuos. Se busca gestar así una

sociología para los individuos que sea capaz de dar cuenta de sus “experiencias y tensiones, y a la vez, señalar los matices y contrastes de lo social. Esto no de manera separada, sino ligando lo cotidiano y lo estructural. Por eso la sociología del individuo es siempre una macro sociología” (Villa, 2012, pág. 175).

Araujo (2009) asevera que los procesos de individuación se definen así por una combinación entre la naturaleza estructural de las pruebas que se deben afrontar (...), y el trabajo de los individuos -las maneras en las que cada actor las percibe y las enfrenta singularmente a través, por un lado, de ciertos ideales que lo orientan y, por el otro, por lo que su propia experiencia personal le dice sobre las vías posibles, aconsejables y eficientes para presentarse y conducirse en el curso social y la construcción de su biografía.

En razón a lo anterior, Saavedra (2009) afirma que el individuo no puede desconocer su propio entorno, sino que debe estar consciente de él para sacar el mejor provecho a cada situación, haciéndose responsable de su propia biografía, viviendo los fracasos y éxitos de manera individual, marcando este proceso como una narrativa individualista no en un sentido egoísta, sino en “el sentido de una falta de referencia a instituciones tradicionales y redes sociales extensas, además de una activa preocupación por la biografía y el devenir personal” (pág. 7).

Se puede aseverar entonces que el proceso de singularización o individuación exige que la sociología se esfuerce en, valga la redundancia, singularizar su análisis, es por ello por lo que es preciso dar cuenta del proceso de individuación desde un conjunto de *pruebas* estructurales comunes a todos los miembros de un colectivo, pero desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles. Aquí emerge la relevancia del individuo en el estudio, pues según Martuccelli (2010), este se presenta como una vía relevante para entender las sociedades contemporáneas, adquiriendo una creciente importancia en las ciencias sociales.

En este contexto de expansión de la singularización, dicho autor afirma que el individuo tendría un rol preponderante, pues el estudio de la expansión estructural de la singularidad articula un análisis histórico societal y un modo de percepción de

la realidad social. El objetivo por conseguir es una comprensión unitaria de los fenómenos sociales a la escala en la cual obtienen hoy su plena significación.

5.3 La prueba en el proceso de individuación

La individuación, según Araujo y Martuccelli (2010) corresponde a una perspectiva analítica particular de estudio que se interroga por el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado por una sociedad en un periodo histórico (pág. 83), pues el individuo, en palabras de Martuccelli (2010), no se encontraría nunca en el origen de la sociedad, sino que es el resultado de un modo específico de hacer sociedad (pág. 11). Para comprender como se desarrolla este proceso se hace menester interesarse por un conjunto de pruebas estructurales a las que están sometidos todos los individuos desde diversas posiciones en el marco de una sociedad.

La noción de prueba, como concepto presente desde hace un largo tiempo en las ciencias sociales y humanas, puede entenderse según Martuccelli & de Singly (2012) como un “importante instrumento analítico para la sociología del individuo en la medida en que propone una articulación particular entre el actor y el sistema, tras la crisis de la idea misma de sociedad” (pág. 72). El objetivo principal de la prueba consta en “caracterizar precisamente los desafíos a que son sometidos los actores y las maneras por las que esta noción permite articular lo individual y lo colectivo” (pág. 72).

Desde la teoría de la individuación, los individuos estarían producidos estructuralmente a través de las pruebas cotidianas, aquí la noción de prueba funciona como “operador analítico, utilizado para establecer un nexo entre cambios estructurales y experiencias subjetivas en la sociedad chilena” (Villa, 2012, pág. 175).

Martuccelli (2007) define a las *pruebas* como desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación. Para Araujo y Martuccelli (2010), la noción de prueba puede comprenderse como una “articulación entre los procesos societales y las

experiencias personales” (pág. 83), algo muy acorde al proceso de singularización, el cual exige considerar en el análisis la relación entre la historia de la sociedad y la biografía del actor social. “Lo que se busca en el análisis es dar cuenta de los grandes desafíos o pruebas estructurales e históricos que los actores enfrentan a lo largo de sus vidas en el proceso de individuación” (Martuccelli, 2020, pág. 102). Siguiendo en la misma línea, “la prueba es una noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o los amplifican” (Martuccelli & de Singly, 2012, pág. 72)

La noción de prueba supone un mecanismo de percepción desde el cual los actores experimentan y comprenden sus vidas como sometidas a un conjunto de desafíos o problemas determinados. En estos procesos, según Araujo y Martuccelli (2010), los actores se ven enfrentados a un “sinnúmero de experiencias en los que son puestos a prueba, donde al momento de describirlas se recurre a una estructura narrativa particular desde la cual se comprende la propia vida como una sucesión permanente de puestas a prueba” (pág. 84). Las pruebas, además, comprenden un tipo de “individuo que se encuentra obligado, por razones estructurales, a enfrentar estos desafíos” (pág. 84). Estas “pruebas circunscriben un conjunto de grandes retos estructurales, particularmente significativos, en una sociedad” (pág. 84) y permiten “en efecto poner en relación los cambios sociales o históricos y la vida de los actores” (Di Leo, Camarotti, Güelman, & Touris, 2013, pág. 134).

La prueba, comprendida como operador analítico principal de las sociologías del individuo en la cual se enmarca la teoría de la individuación, busca adentrarse e interrogar “la experiencia personal, pero en el contexto de una contemporaneidad compleja e histórica. Es una sociología que da cuenta de la dualidad individuo-sociedad” (Elias, 1991; Enriquez, 2003; Sévigny, 2009; Rhéaume, 2009a, 2009b; Bermúdez, 2012). Es en ellas donde es el propio individuo el que “muestra sus tensiones según cada momento de la experiencia biográfica; aquí, él está “obligado a circular en una ambivalencia irreducible” (Martuccelli, 2009, pág. 23; Bermúdez, 2012).

Aterrizando las categorías sociológicas relacionadas al proceso de individuación y la reflexión en torno a ellas, es posible considerar como cambio estructural el cambio en el financiamiento de la educación superior universitaria ahora privatizada y financiada de manera individual y la experiencia subjetiva como la forma en que los sujetos experimentan y evalúan este cambio estructural, esto mediante el endeudamiento por medio del Crédito con Aval del Estado como herramienta crediticia de integración y acceso a la educación superior universitaria.

5.4 Individualización y la sociedad del riesgo

Beck (2001) asegura que la creciente individualización presente en las sociedades contemporáneas tendría por característica central “la necesidad que se les presenta a los sujetos de construirse a sí mismos, dentro de un contexto cada vez más desinstitucionalizado, fruto de la modernidad secundaria a la que asistimos, la que induce a buscar y construirse caminos propios” (Saavedra, 2009, pág. 3). En síntesis, la misión de conducir el proyecto de vida a partir de un modelo pensado y deseado de manera individual y no de uno trazado en el pasado.

Beck además sostiene que “los individuos de la contemporaneidad son liberados de los esquemas de enlace a las estructuras de la sociedad industrial (clase, capa social, extracción, lugar de nacimiento) para ingresar a la sociedad mundial del riesgo” (Robles, 2005, pág. 2), concepto que, según Montenegro (2005) hace referencia a un estado de cosas de las sociedades de la modernidad avanzada, estado caracterizado por la presencia ante una fractura de la modernidad, que marca el paso de la sociedad industrial clásica a la sociedad industrial del riesgo. Continuando, para Beck la individualización está ligada a la segunda modernidad y al ascenso de “un nuevo individualismo institucional: las principales instituciones de la sociedad (el trabajo, el empleo, la escuela, la familia entre otras) estarían cada vez más orientadas hacia el individuo, obligando a cada persona a desarrollar y asumir su propia trayectoria biográfica” (Martuccelli, 2007, pág. 83).

El autor agrega que la “fase de desarrollo de la sociedad moderna donde los riesgos sociales políticos, económicos e industriales tienden cada vez más a escapar a las

instituciones de control y protección de la sociedad industrial” (Montenegro, 2005). Se enfatiza la necesidad de que “los gobernantes y todo el aparato estatal deben asumir la responsabilidad institucional de prevenir y resguardar la seguridad de la sociedad, para no lamentar después” (Montenegro, 2005, pág. 213).

5.5 La modernización reflexiva

Siguiendo en esta línea, Andrade (2015) mediante la lectura de Giddens, afirma que en la actualidad se habita una modernidad reflexiva caracterizada por mecanismos de desanclaje, “mediante los cuales las relaciones sociales se despegan con respecto a sus contextos locales de interacción y se reestructuran en intervalos espaciotemporales indefinidos” (pág. 95). Desde esta visión, surgen “modos de vida y formas de organización social que divergen de los originalmente impulsados por las instituciones modernas” (pág. 98) que primaban con anterioridad.

Esta posibilidad surge, según Saavedra (2009), debido al “aumento en la importancia que se le asigna a la libertad personal” (pág. 6), suceso que da fruto a mayores márgenes de libertad en un contexto posindustrial, donde los individuos experimentan un desarraigo o desanclaje de las estructuras que caracterizaron la primera modernidad y las instituciones cardinales propias de esta, “es así como el rol de lo tradicional pierde su centralidad para guiar conductas, las cuales se personalizan y logran un nivel más alto de elección” (pág. 6). Este desanclaje se produce en un escenario donde se diluyen los referentes colectivos provistos por las instituciones como el Estado, la clase social, el grupo etario, la familia, etc., otorgándole al individuo más libertad, pero también “mayores responsabilidades, menos seguridad, y la noción de riesgo se inmiscuye en su biografía” (pág. 6).

5.6 ¿Individualización o individuación?

El concepto de individualización, según Robles (2005) puede comprenderse como “la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y de la compulsión de encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas” (pág. 2). A este respecto, es menester comprender que individualización y

globalización corresponden a “dos caras del mismo proceso de ‘modernización reflexiva’” (pág. 2). Siguiendo, los conceptos de modernización reflexiva y de individualización “han sido pensados y diseñados para las sociedades del capitalismo tardío y considera como central la existencia del estado de bienestar y no es, por lo tanto, posible de ajustar o superponer a las realidades de la periferia globalizada” (pág. 2), por tanto, no pueden ser idénticos en sociedades de capitalismo desarrollado (como las sociedades del norte) y en las sociedades de la periferia (como las sociedades del sur).

La situación anterior hace necesario constatar diferencias entre aquellos modelos, puesto que la “estructura de las sociedades de riesgo del capitalismo periférico es notablemente diferente a la de los países desarrollados, sino también porque las formas prácticas de ejecución cotidiana de la individualidad son diversas” (pág. 2). Tras lo anterior, se hace necesario entonces construir una diferencia entre el concepto de individualización e individuación, considerados en un primer momento como equivalentes, pues a primera lectura se puede creer que funcionan como sinónimos o acepciones homologables. En esta labor, dicho autor propone una diferencia en el tratamiento y uso conceptual que poseen estos conceptos. Esta diferencia radica en comprender a la “individualización como la configuración de la individualidad en las sociedades industrializadas y la individuación como la forma específica de configuración de individualidad en los países de la periferia globalizada” (pág. 7).

De esta forma, la auto confrontación consigo mismo en medio de unidades específicas de socialización, en el caso de la individualización (o sea, el proceso de construcción de la individualidad en las sociedades capitalistas centrales) corresponde a “un proceso de auto confrontación asistida” (pág. 7), mientras que en las sociedades de capitalismo periférico como la chilena, se trata de una “auto confrontación desregulada, lo que significa un aumento significativo de las inseguridades ontológicas condicionadas por el empleo precario, la subcontratación, las antinomias de las relaciones de trabajo, las diferencias de género, etc.” (pág. 7).

5.7 Las exigencias de la sociedad neoliberal a la individuación y sus pruebas

Retomando la situación y los efectos del neoliberalismo avanzado chileno, promovido por un Estado de carácter neoliberal, caracterizado por el abandono del “sistema de previsión social y la reducción de su papel en ámbitos como la asistencia sanitaria, la educación pública y los servicios sociales (...), también deja segmentos cada vez mayores de población expuestos al empobrecimiento” (Harvey, 2017, pág. 90) y a la precarización, reduciendo su participación a una disposición activa para construir un clima óptimo para el florecimiento de los negocios y que actuará como una entidad competitiva en la política global. Harvey (2017) afirma que el Estado se transforma así en una entidad funcional a los intereses del mercado y produciendo una “reconfiguración radical de las instituciones y de las prácticas estatales (en particular respecto al equilibrio entre la coerción y el consentimiento, entre el poder del capital y de los movimientos populares)” (pág. 92).

Para Araujo y Martuccelli (2012), el *homo neoliberal*, entendido como el intento de “producir un tipo de individualidad acorde con las exigencias del modelo” (pág. 33), busca desmovilizar en términos políticos la sociedad; y la privatización de los individuos, extinguiendo “en los individuos su carácter político, e incluso, su misma identidad de sujeto” (pág. 35).

El sujeto ahora debe ser comprendido y estudiado desde la teoría de la individuación, la *prueba* y metodológicamente desde la entrevista, pues mediante esta aproximación será posible abordar las dimensiones estructurales desde las experiencias personales, logrando así “describir la cartografía estructural de las grandes pruebas de la individuación propias a la sociedad chilena y no solamente las experiencias singulares de los individuos” (pág. 23).

El endeudamiento universitario, en un país como Chile, donde la educación superior dejó de ser entendida como un derecho social y se “diseñó el modelo más privatizado del mundo” (Mayol, 2012, pág. 116), se muestra como una prueba

desafiante que enfrentan los jóvenes y quienes deciden optar por credenciales académicas para aspirar a mejores oportunidades en el futuro, esto mediante un crédito bancario como el Crédito con Aval del Estado, con consecuencias como un fuerte endeudamiento económico personal y familiar, entre otras experiencias de tipo social y personal que este trabajo buscara estudiar y comprender.

Finalmente, es preciso afirmar que el diseño de mercado en la educación chilena heredado de la dictadura y la profundización del proyecto neoliberal durante los años noventa y dos mil trasladó la responsabilidad por la elaboración racional y la concreción de las trayectorias a los mismos individuos encargados de construirlas y hacerlas posibles. Es así como la creación de un modelo de sociedad y un esquema educativo de corte neoliberal implementa un ciclo “continuo entre elección y rendimiento que se repite secuencialmente modulándose cada dimensión según la otra: el rendimiento en una etapa determina las posibilidades de elección, mientras que una buena elección habilita el producto o rendimiento que se busca” (Orellana, Canales, Bellei, & Guajardo, 2019, pág. 144). Aquellas responsabilidades, tanto de rendimiento como de elección se encuentran “íntimamente ligadas al modo en como los sujetos construyen su espacio sociolaboral, como responsabilidad propia -dada la ausencia de garantías estatales y la credencialización en curso- (Orellana, Canales, Bellei, & Guajardo, 2019, pág. 144)”.

5.8 Síntesis

Es posible comprender el proceso de individualización como una teoría sociológica que surge en el contexto de la modernización reflexiva, y que tiene como finalidad dar cuenta y estudiar las transformaciones de las sociedades industriales avanzadas. Lo anterior, según Martuccelli (2010) desde “una sociología que sea capaz de proponer una inteligibilidad de los fenómenos sociales a escala de los individuos” (pág. 14). “Es en este sentido que el individuo se convierte en el horizonte liminar de los fenómenos sociales en la sociedad” (pág. 14). La individualización surge como una teoría que busca dar cuenta de una nueva forma de organización de la sociedad y como esta constituye a sus individuos, cuyas

prácticas sociales destacarían por una creciente singularización reflejada en como los actores deben representar y producir por sí mismos sus propias biografías desde su reflexividad, “donde la expansión de la singularidad en el mundo actual es el resultado no intencional, y sin embargo central, de un conjunto dispar de procesos estructurales” (pág. 10).

Tras lo desarrollado en el apartado anterior, es posible comprender que la teoría de la individuación se enmarca en las sociologías del individuo y, como teoría sociológica, busca construir un análisis desde los mismos actores y sus biografías, usando la prueba como operador analítico evaluando un cambio estructural en la sociedad y las experiencias subjetivas referidas a estos cambios.

El caso de estudio de interés para esta investigación comprende como cambio estructural el cambio en el modo de financiamiento de la educación universitaria, ahora mercantilizada y financiada de manera individual mediante un crédito bancario. La experiencia subjetiva, por su lado, comprende cómo los sujetos de esta investigación (deudores del CAE y egresados de la educación superior) experimentan y perciben este cambio estructural en sus respectivos procesos de individuación.

Comprender como se desarrolla este proceso enfrascado en un modelo de sociedad de neoliberalismo avanzado como el chileno, como también en una sociedad del riesgo, corresponde a un objetivo de suma relevancia para este trabajo. La individuación entonces es entendida como un hacerse a sí mismo continuo mediante pruebas, y supone la toma de decisiones, lo que implica una relación entre certidumbre e incertidumbre, pues nunca existe un control total sobre las decisiones y sus futuras consecuencias.

El giro neoliberal y su profundización conllevó a que el individuo asumiera nuevas responsabilidades en la construcción de su biografía, asumiendo también nuevos riesgos económicos y sociales propios de una sociedad del riesgo como la actual. “El modelo puesto en práctica en el país no sólo disminuyó las protecciones y reglamentaciones públicas, sino que acentuó la responsabilidad de cada trabajador

en lo que respecta a su trayectoria laboral, su fondo de pensión y de salud [y su educación]" (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 19).

6. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La estrategia metodológica de una investigación corresponde a una operación condicionante en la eficacia y calidad de los resultados que busca obtenerse a través de la ejecución de esta, transformándose así en un apartado que debe ser tratado de manera sumamente rigurosa, pues su construcción y procedimientos deben tener correlato con los objetivos principales y secundarios que buscan alcanzarse.

Al ser esta una investigación que busca caracterizar como la experiencia del endeudamiento en los egresados de la educación universitaria mediante el Crédito con Aval del Estado desafía e impacta el proceso de individuación de los entrevistados desde sus propios relatos, es menester abordar el objetivo de la investigación desde una estrategia metodológica que apunte al uso de herramientas cualitativas, como lo es la entrevista semiestructurada, la que será empleada de manera presencial o vía modalidad on-line debido a la situación sanitaria actual.

Sobre la esencia de la investigación de tipo cualitativo, se puede aseverar que esta busca "comprender los fenómenos explotándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 358), buscando ahondar y comprender la percepción de los entrevistados respecto a un fenómeno social o situación en "un intento de comprensión del otro (...) que describe el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado" (Canales et al., 2006, pág. 20).

El enfoque cualitativo y sus instrumentos buscan la apertura al enfoque del sujeto a investigar en un continuo afán de comprenderlo, teniendo como propósito final "examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y

significados” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 358).

Las estrategias cualitativas corresponden a estudios que no se encuentran precisamente enfrascados en procesos cuantificables, si no que intentan sumergirse en la “riqueza narrativa de los hablantes, sus sentidos comunes y significaciones, poniendo hincapié en la construcción social de la realidad y el contexto en que se enmarcan los hablantes y la investigación misma” (Schettini & Cortazzo, 2015; Guerra, 2022, pág. 42).

6.1 La entrevista semi estructurada

La entrevista como herramienta de investigación cualitativa posee tres tipos de grado de estructuración (estructurada, semiestructurada y abierta) diferenciándose en el nivel de flexibilidad o rigidez del contenido interrogatorio por parte del entrevistador, pues una entrevista estructurada obedece a una pauta rígida y específica de preguntas a abordar; mientras que una abierta se sostiene en “una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 403).

Para esta investigación se optará por la entrevista semiestructurada, cuya principal particularidad es que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 403). La entrevista semi estructurada comprende la elaboración de “una pauta de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta abierta o libre” (Canales et al., 2006). Respecto a su diferencia con una entrevista completamente estructurada, Diaz-Bravo et al., (2013) indican que la entrevista semi estructurada presenta una mayor flexibilidad debido a que se comienza a partir de “preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos

con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (pág. 163).

Para construir la pauta de entrevista, se seguirán algunas de las propuestas de Miguel Martínez seleccionadas en el trabajo de Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruíz (2013), consistente en:

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas,
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio (pág. 163).

La elección de la entrevista semiestructurada radica en la existencia de objetivos o dimensiones en la investigación que posibilitan estructurar y enmarcar las interrogantes para los deudores del CAE en tópicos definidos de antemano por la investigación, al mismo tiempo de permitir cierto grado de libertad para que los entrevistados puedan expresarse y participar de forma abierta y fluida en el diálogo. Martuccelli & de Singly (2012) indican que, mediante el soporte de la entrevista semiestructurada, “aumenta la sensibilidad de la mirada sociológica hacia al menos tres cosas: el trabajo sobre sí mismo, la singularidad y el hecho de darse una cierta coherencia (para el individuo)” (pág. 90).

De esta forma, este instrumento de investigación nos permite conocer diligentemente las posiciones y situaciones de los actores “sin olvidar el análisis de

los contextos, la acción de los individuos estudiados sobre todo los soportes de que disponen, o no, para responder (...) o soportar las precariedades de las sociedades de la segunda modernidad” (pág. 100).

6.2 Definición de la muestra

Tras haber definido la estrategia metodológica de la investigación y la herramienta de producción de la información para llevar a cabo la exploración, se hace menester definir concretamente la muestra mediante la cual se buscará cumplir de manera apropiada los objetivos trazados por el estudio.

El muestreo sugerido para la investigación, siguiendo las recomendaciones postuladas por el trabajo citado con anterioridad de Hernández Sampieri et al. (2014), establece como un rango total de 20 a 30 entrevistas para realizar un correcto muestreo en estudios referido a “teoría fundamentada o entrevistas en profundidad” (pág. 385). Para evitar que la información que se pueda extraer de las entrevistas se sature, o sea, comience a redundar en lo ya sabido y también certificar una producción equitativa de la información, la cantidad total de entrevistas será de 20 entrevistas, donde 10 entrevistados serán de universidades estatales y 10 de universidades privadas.

Para conseguir una muestra representativa se seguirán una serie de criterios que deberán cumplir los hombres y mujeres mayores de 18 años que decidan participar de la investigación. La condición es el de ser actual deudor del Crédito con Aval del Estado habiendo ya egresado de alguna universidad pública o privada.

Respecto a la heterogeneidad de instituciones educativas, su fin es el de ampliar el espectro de participantes y caracterizarlos de acuerdo con el tipo de institución del cual son actuales deudores, de esta forma será posible extraer interesantes conclusiones en cuanto a la variedad de participantes y sus diversas procedencias estudiantiles con utilidad para la investigación.

6.3 Estrategia de análisis

La estrategia de análisis a utilizar para llevar a cabo la investigación corresponde al análisis de contenido, el cual “se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (Andréu, 2001). Corresponde a una técnica de interpretación de textos, sean estos escritos grabados, transcripción de entrevistas, documentos, etc., donde el denominador común “es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social” (Andréu, 2001).

El análisis de contenido también tiene por objetivo indagar en la interpretación en el contenido llamado manifiesto que se encuentra en las capas más explícitas respecto al contenido analizado, pero también al de carácter latente, cuya interpretación será labor del investigador a cargo junto a su sistematización. Con esta técnica se cumple la posibilidad y oportunidad de concretar mediante un pertinente análisis de contenido los objetivos propuestos de antemano por la investigación.

Además, se recurrirá a la ayuda del software de análisis *ATLAS. Ti*, el que consistirá en una herramienta de ayuda en la labor de codificación, etiquetar y confeccionar grupos de categorización a partir de documentos de texto producidos desde la transcripción de las entrevistas, así con ello “establecer redes y relaciones entre los elementos” (Hernández et al., 2014; Guerra, 2022, pág. 47), facilitando la sistematización de los datos recolectados, ayudando a establecer las ideas y conceptos principales relativos a los objetivos que pretende desarrollar el presente estudio.

6.4 Procedimiento y aplicación del instrumento metodológico

El procedimiento de aplicación del arsenal metodológico de la presente investigación siguió una secuencia lógica para conseguir resultados óptimos, pues fue realizado por un conjunto de etapas que van desde la difusión del proyecto de

investigación hasta el análisis de la información recolectada mediante las entrevistas, como será profundizado a continuación.

6.4.1 Difusión del proyecto investigativo y contacto vía redes sociales

En primer lugar, tras haber definido una muestra afín a los intereses del estudio, se procedió a hacer una difusión mediante redes sociales sobre el propósito de la investigación. Redes sociales de público masivo como *Instagram* o *Facebook* fueron claves y fungieron de plataformas digitales para compartir un anuncio confeccionado por el investigador con información relacionada al estudio, a quienes buscaba convocar y con los datos de contacto correspondientes para quienes se sintieran interesados en participar de la entrevista y relatar sus experiencias de manera voluntaria para la investigación³.

La publicación fue compartida en la red social Instagram como publicación fija en el perfil del investigador, además de compartirla por la opción de *Instagram Stories*, correspondiente a una forma de publicar contenido, pero de manera volátil, o sea que la publicación puede ser vista de manera pública si así se desea, pero con un tiempo de 24 horas de duración con la posibilidad de ser compartida por terceros. Una vez que se realizó la difusión de la investigación por esta red social, y con ya algunos interesados que se contactaron con el investigador, dos semanas después se hizo difusión del mismo anuncio confeccionado, pero ahora la red social Facebook, buscando de esta forma conseguir otro refuerzo de exposición del anuncio, compartiéndolo también en grupos donde podría ser de interés, como grupos de estudiantes, universitarios, etc. Luego, tras la llegada de múltiples contactos interesados en compartir sus experiencias repartidos a lo largo del país, se procedió a fijar un horario adecuado para la realización de las entrevistas mediante las mismas redes sociales donde se generó el primer contacto.

³ En el apartado de anexos se puede encontrar el afiche utilizado para la convocatoria con el nombre de Anexo 1.

6.4.2 La implementación de las entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas principalmente a través de plataformas digitales como *Whatsapp* y *Google Meet*, ambas por medio de llamadas en línea, esto debido a la contingencia sanitaria y la distancia geográfica con los entrevistados, quienes se encontraban distribuidos en diferentes ciudades a lo largo del país, como por ejemplo Antofagasta, Santiago, Melipilla, Valparaíso, Concepción, Temuco, etc.

Las entrevistas fueron de carácter semi estructurado y tuvieron como fin abordar temáticas relacionadas al endeudamiento mediante el CAE desde una perspectiva biográfica. Estas fueron articuladas en relación con una pauta de tópicos relevantes y afines a la investigación, donde se les otorgaba a los entrevistados y entrevistadas un espacio y una plataforma de confianza y libertad para expresar sus opiniones y vivencias personales correspondientes al sentido y los objetivos planteados por la investigación desde un principio.

Las entrevistas tuvieron una extensión aproximada de 35 a 40 minutos, incluyendo algunas de una hora y más de duración, las que fueron grabadas con el permiso correspondiente para transcribirlas y así facilitar su revisión y posterior sistematización. En algunos casos contados, los entrevistados entregaron información sobre otros posibles contactos cercanos en su misma situación, los que también fueron contactados y en algunos casos también operaron como participantes del presente estudio, técnica conocida como el *muestreo de bola de nieve*.

La duración del proceso de recolección de datos, entrevistas en este caso, fue de aproximadamente un mes, debido principalmente a la disponibilidad horaria de los veinte participantes interesados en la investigación, destacando principalmente el uso de herramientas digitales tanto en la difusión de la investigación, en el primer contacto con los interesados y en la posterior realización de la entrevista.

A modo de cierre, es importante mencionar que las características de los entrevistados que decidieron sumarse a la investigación fueron principalmente azarosas, esto debido a que se trató de una convocatoria voluntaria y abierta a quienes cumplieran principalmente con el requisito de ser egresados de la

educación universitaria y ser actuales deudores del CAE. Sin embargo, se logró cumplir en parte con la distribución original propuesta para la muestra de la investigación, concluyendo con el rescate de la experiencia biográfica de nueve egresados de instituciones públicas y once egresados de instituciones privadas⁴, o sea, un total de veinte entrevistas realizadas.

6.4.3 Tabla de muestra resultante

Tipo de institución universitaria	Cantidad de entrevistados
Instituciones Tradicionales Públicas	9 entrevistado
Instituciones Tradicionales Privadas	6 entrevistados
Instituciones Privadas	5 entrevistados

6.5 Síntesis

El enfoque metodológico cualitativo y en específico la entrevista semi estructurada se posiciona como una herramienta capaz de responder a los objetivos propuestos para esta segunda parte de la investigación.

La elección de esta herramienta radica en su capacidad de estudiar y entender a través del diálogo la experiencia de los entrevistados y su percepción sobre el fenómeno en concreto a estudiar, pues al ser una investigación centrada en los factores que propician comprender y caracterizar la experiencia del endeudamiento estudiantil mediante el Crédito con Aval del Estado en los deudores egresados, se hace menester ajustar el instrumento de investigación y enfocarlo en los mismos actores.

Comprender como estos actores experimentan su posición de deudores y el impacto de tal posición en sus respectivos procesos de individuación precisa de una herramienta de investigación como la *entrevista semiestructurada*, pues se busca trabajar con las subjetividades y su expresión más natural, rescatando y no limitando

⁴ La tabla con la composición completa de los entrevistados junto a información más detallada de estos puede encontrarse en el apartado de anexos con el nombre de Anexo 2.

su contenido discursivo, desde el más manifiesto al más latente, pero proporcionándole al material recolectado la organización y sistematización necesaria para la indagación y obtener resultados satisfactorios.

En este sentido, la entrevista semiestructurada permite estudiar y comprender desde una proximidad considerable “el trabajo que el individuo hace sobre sí mismo; tener acceso a las contradicciones que el actor vive debido a la multiplicidad de escenarios donde se desarrolla; abordar las relaciones que establece o la duda sobre sus razones para actuar” (Martuccelli & de Singly, 2012, pág. 91).

Finalizando, es importante destacar el rol de las plataformas digitales para el desarrollo de esta investigación, pues sin ellas la investigación posiblemente no habría llegado a desarrollarse en su plenitud, ya que estas estuvieron presentes desde el comienzo a través la difusión del trabajo, el contacto con los interesados y la posterior materialización de la entrevista, realizada casi en su totalidad por herramientas de comunicación digital principalmente por el motivo de la distancia geográfica entre el investigador y los entrevistados, además de la situación sanitaria persistente en la actualidad.

7. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se definió en un comienzo, este trabajo posee un alcance de tipo exploratorio, debido a que el “objetivo fue examinar una problemática o tema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista, 2014, pág. 91). Esta situación llevó a trabajar el proceso de sistematización de las entrevistas desde un razonamiento denominado inductivo, pues a partir de las experiencias individuales y personales plasmadas en las entrevistas se buscó construir grupos de categorías y códigos con ayuda del programa *Atlas Ti*, intentando establecer relaciones y redes para facilitar la comprensión de la información otorgada por las entrevistas y el posterior análisis de estas⁵.

⁵ En anexos se encontrará la tabla de códigos utilizada para el análisis con el nombre de Anexo 3.

Tras la sistematización de los datos extraídos y la construcción de códigos y categorías, se logró desprender relaciones conceptuales a partir de las experiencias relatadas en relación con tópicos afines a los objetivos de la investigación, como las motivaciones para estudiar en la universidad, la elección de la carrera universitaria, los motivos y circunstancias detrás de la elección del CAE como mecanismo para financiar los estudios, la valoración del crédito universitario tras egresar de la universidad y también la evaluación del momento actual de las vidas desde un balance personal en relación a las decisiones tomadas con anterioridad.

Tras lo anterior, fue posible diseñar una asociación de redes conceptuales presentes en los relatos ya sistematizados, identificando tres procesos relevantes relacionados entre sí que tienen la facultad de organizar la información recolectada por el presente trabajo, los que fueron denominados como *“El imperativo de la educación superior: expectativas y la promesa de la universidad”*, *“El abandono: el limbo de la clase media y la auto confrontación desregulada”* y finalmente *“Engaño y evasión: expectativas y anhelos no cumplidos”*, los que serán descritos y desarrollados a continuación.

7.1 El imperativo de la educación superior: expectativas y la promesa de la universidad

Este primer apartado se propone comprender y caracterizar el imaginario y el lugar que ocupa la institución educativa universitaria en la sociedad chilena contemporánea desde la visión de quienes buscan en ella desplegar su trayectoria de vida. Además, se intentará comprender los componentes que la sostienen y erigen como una institución social sinónima de prestigio y meta por excelencia en el ámbito educacional y social de miles de jóvenes que, tras finalizar sus estudios secundarios, deciden ingresar a ella para desarrollarse personal y profesionalmente.

Posteriormente, se buscará navegar en las motivaciones y expectativas personales que poseen quienes decidieron cursar estudios universitarios, conjuntamente entender el significado y el propósito tras la elección de la carrera profesional y el

tipo de institución universitaria, identificando e intentando develar las razones que incidieron en su elección desde los mismos relatos sistematizados.

7.1.1 Sobre el valor de la educación universitaria en la sociedad chilena

Ya desde el siglo pasado las credenciales educativas se han posicionado como una herramienta y un vehículo fundamental en el país cuando de buscar mejores horizontes y oportunidades de vida se trata. Desde los años 50 en el Chile del siglo XX, con Pedro Aguirre Cerda y los gobiernos radicales se instala e “impone la idea de que la educación es [sinónimo de] progreso” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 87), imaginario y visión que como se estudiará a continuación, persiste hasta la actualidad.

Históricamente existe un componente simbólico importante relacionado a poseer un certificado que acredite haber cursado una formación educativa, y más aún una universitaria, pues dichas credenciales constituyen y portan la creencia en la “posibilidad de acceder a mejores posiciones sociales gracias al mérito de los que estas serían la prueba” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 67). Los datos empíricos también así lo demuestran, pues según la encuesta suplementaria del Instituto Nacional de Estadísticas (2018), los trabajadores que presentan haber cursado educación universitaria ganarían “en promedio 2,4 veces de lo que ganan los ocupados con educación secundaria” (pág. 12).

El título universitario carga de esta forma, con la misión de convertirse en una herramienta capaz de abrir puertas y oportunidades para abrirse paso en el tránsito a una vida mejor, puertas imposibles o muy difíciles de abrir sin su posesión, como así lo indican las primeras entrevistas:

“Si de todas maneras, era como entregarnos una base más sólida por cualquier cosa, osea uno no sabe más adelante uno se puede defender con su cartón y en el fondo poder salir para adelante” (Carolina, 28 años, UDEC).

“Yo sabía que estudiando con un título se iban a abrir muchas puertas” (María, 28 años, UTA).

La credencial universitaria, en palabras de los entrevistados, ostenta la cualidad de presentarse como un instrumento con que defenderse a futuro, una forma de

hacerse con una plataforma donde construir un proyecto de vida, un tipo de documento capaz de encarnar el “principal soporte del mérito” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 68). El título universitario además funge como un sostén capaz de otorgar más certezas que dudas, en particular las certezas de una vida segura y un futuro de estabilidad para sus ostentadores:

“Como que ibas a tener estabilidad aunque no te dedicaras a trabajar en lo que estudiaste, iba a ser tu respaldo, esa era la situación finalmente” (Sara, 35 años, PUC).

“Si po, como un piso mínimo, ya tengo un cartón...” (Maximiliano, 23 años, PUC).

Certidumbre y estabilidad, en términos generales y desde una primera aproximación, se erigen como conceptos claves en el valor de los estudios universitarios y la credencial académica, certificado con el cuál el poseedor es capaz de hacerle frente a la “incertidumbre, la angustia y la inseguridad” (Martuccelli & Singly, 2012, pág. 33), permitiendo así a los actores dotarse de un grado de estabilidad y seguridad en el mandato de la construcción de sus biografías.

No obstante, a la primera exploración expuesta anteriormente, se hace necesario complementar y profundizar aún más sobre los aspectos simbólicos que sostienen el valor y el peso histórico de la educación universitaria en la sociedad chilena hasta el presente, aquellos que la erigen como el ideal de meta a conseguir por los jóvenes que fueron partícipes de esta investigación, quienes se refieren a esta credencial como un elemento capaz de otorgar el soporte existencial más adecuado para el desarrollo autobiográfico y un documento imprescindible para sortear la impredecibilidad propia del contexto actual, en términos de Beck, la *sociedad del riesgo* que caracteriza el estadio contemporáneo.

Con relación al análisis de las entrevistas, es posible identificar tres mandamientos que sostienen el imperativo de la educación superior y que lo sostienen hasta la actualidad: *el mandamiento familiar, el mandamiento escolar y el mandamiento social*; los tres muchas veces entrelazados en los relatos y muy presentes y citados por los entrevistados como el génesis de las motivaciones que incidieron en la decisión de estudiar una carrera universitaria.

7.1.2 La universidad como mandamiento familiar

Comprender el ingreso a la universidad como una decisión libre de toda coacción que toma el aspirante es algo que debe ser cuestionado y puesto en tela de juicio, ya que existen factores que juegan un papel fundamental en la decisión de considerar a los estudios universitarios como una vía o camino a transitar en la vida. Este apartado tiene por finalidad desarrollar el *mandamiento familiar*, entendido como la forma en que el grupo familiar, en mayor medida los padres de los actuales egresados y deudores, toman un peso y un lugar significativo en la imposición hacia los mismos de cursar estudios universitarios.

Como contexto expedito, es menester comprender que el país ha presentado un notable avance en la cobertura educativa durante los últimos 30 años, pues como afirma Waissbluth (2014) “en cada uno de los niveles educativos (...) incluyendo preescolar y superior, tenemos promedios similares a los de los países OCDE” (pág. 91). La ampliación en la integración educativa es todo un acontecimiento respecto a lo que se podía presenciar en el país décadas atrás, en puntual a las décadas del sesenta y setenta, ya que en ese entonces, ingresar a la universidad era sinónimo de recibir “una educación pública gratuita, con profesores extremadamente respetados (...). No obstante a lo anterior, la cobertura era extremadamente baja, sobre todo en educación media y superior. Había que expandir y masificar” (pág. 69).

Lo anterior puede ser explicado hasta cierto punto por la escasa cantidad de establecimientos universitarios en Chile durante aquella época, ya que hasta “1981 existían sólo 8 universidades en el país, que hoy se denominan ‘tradicionales’. Dos de ellas eran estatales y las demás privadas con subvención estatal” (Cruz-Coke, 2004). Cabe destacar que tres de ellas, “la Universidad de Chile, la más antigua y puntual en la creación de la república, la Universidad Técnica del Estado, que después fue convertida en la Universidad de Santiago de Chile (Usach) (...) y la Universidad Católica de Chile” (Mönckeberg, 2013, pág. 27) se encontraban en la capital Santiago, mientras que el resto repartidas en algunas pocas capitales regionales.

Otro factor que complicó la ampliación del acceso a la universidad fue la pobreza que existía en el país en aquel entonces, ya que sólo “en 1989, el 49% de los chilenos, según mediciones de entonces, vivía bajo la línea de la pobreza y tenía un ingreso per cápita de menos de cuatro mil dólares” (Peña, 2020, pág. 12). El complejo escenario a nivel país mencionado anteriormente impidió que una gran cantidad de jóvenes de la época se sumara a estudiar una carrera por priorizar y resolver necesidades familiares más inmediatas mediante el trabajo a temprana edad, relegando los estudios universitarios para quienes contaran con la posibilidad de dedicarse a ellos de manera completa, en síntesis, quienes provenían de familias más acomodadas o contaban con una situación económico y social más favorable, como lo indica la entrevistada Nicole en su narración:

“Yo creo que es por un tema de que la familia, mis papás nos forjaron a mi a mis hermanos a tener un título profesional para tener más seguridad, seguridad económica, más seguridad... eso conlleva a una seguridad social, a cumplir los sueños... aparte a nosotros nos gustaba viajar, entonces mi papá nos decía yapo, si a ustedes les gusta viajar, el auto, la ropa tienen que solventar esos gastos entonces y para eso tienen que trabajar. A parte mis papás no estudiaron, mi mamá llegó hasta octavo básico y mi papá llegó hasta cuarto medio (...) entonces él decía que el camino sin estudios era más difícil, era más hipócrita, entonces él nos inculcó a mí y a mis cuatro hermanos que teníamos que estudiar...” (Nicole, 30 años, UST).

En el relato de Nicole, se expresa de forma muy clara la construcción del imperativo de la educación universitaria por medio del mandamiento familiar, en este caso por el lado de su padre, quién le contaba lo dificultoso que puede resultar la vida sin una credencial universitaria como lo fue para él. Los padres de Nicole relatan un pasado duro y lleno de carencias para quienes no logran estudiar, una vida que no es recomendada ni deseada para su hija. Nicole relata un condicionamiento hacia ella y sus hermanos desde la crianza en relación con las ventajas y las cosas buenas que tiene hacerse con un título universitario. Se manifiesta la dualidad entre el miedo de una vida dura y difícil si no se tiene un “cartón”, y por el otro lado las ventajas representadas en expectativas como la seguridad, los viajes, los gustos y la realización de los sueños si se logra alcanzar uno.

Los conceptos de “seguridad”, “estabilidad” y “vida mejor” ya se hacían presentes, conceptos muy ligados al imaginario sobre la universidad que presentan los egresados y deudores entrevistados. Sin mucho esfuerzo, es posible colegir una transmisión de aquellos anhelos generacionales compartida desde los padres hacia los hijos.

“Para ellos [los padres] era una ilusión y algo bacán tener hijos universitarios, full apoyo. Es que todavía desde su perspectiva, ellos han trabajado toda la vida y como que les ha costado caleta, nos decían [sobre estudiar en la universidad] para que tengan una vida más fácil” (Miguel, 27 años, PUC).

Por el lado del relato que efectúa Miguel, se observa una situación bastante similar. El entrevistado indica que existe un anhelo por parte de sus padres de tener hijos universitarios y un apoyo total de parte de ellos en que el logre tal empresa. Los padres de Miguel corrieron la misma suerte que los padres de Nicole, una vida de intenso trabajo y de mucho esfuerzo y consideraron que su hijo no debía pasar por lo mismo, por esa razón le inculcaron que optar a estudios universitarios era una camino más llevadero y “fácil” para abrirse paso en la vida y no experimentar las vicisitudes que ellos tuvieron que vivir.

“¿Y por qué no hacer otra cosa en vez de entrar en la universidad? porque nunca se me ocurrió. Como que igual tiene esta cosa media familiar que te dicen que tienes que ser profesional, como que nunca se piensa en otra cosa, nunca estuvo en mi cabeza hacer un técnico, hacer un emprendimiento o estudiar un curso, no. Era universidad o universidad. Yo creo que, de la generación de la que venimos, es como una sensación que tienen los papás que a lo mejor pasaron muchas carencias, entonces en ese sentido ven en la universidad la promesa de una vida mejor, cachai, de mayor estabilidad demás lucas, de tener lo que ellos no tuvieron, etc” (Camila, 28 años, UCH).

Hay un acierto muy importante en lo que indica Camila, definitivamente el título universitario se posicionaba como uno de los anhelos más preciados por las generaciones de los padres de los entrevistados, quienes como ella indica en su reflexión, corresponden a una generación con carencias infinitamente mayores que las más actuales. Los padres de Camila, como la mayoría de aquella generación, veían en el título universitario (logrado en aquella época por un sector minoritario), una suerte de “título de nobleza (...) que los excluidos miraban a lo lejos” (Peña, 2020, pág. 76), una forma de desarrollarse en la vida sin demasiadas

complicaciones ni sufrimientos como los que ellos padecieron como generación anterior.

El fragmento de Camila sintetiza muy bien la percepción de los egresados sobre la educación universitaria, pues afirma que se construye un imperativo desde los anhelos generacionales y las vivencias de los padres que son transferidos a los hijos, estos últimos naturalizan e interiorizan este mandamiento como la única posibilidad o la opción que presenta menos sacrificios para lograr cosas importantes en la vida sin la necesidad de arriesgarse demasiado, ni sufriendo las experiencias vividas y contadas por los padres, tal como ella lo relata, el camino era universidad o universidad.

“Todo lo contrario, es como que sería la primera universitaria de verdad de mi familia, claro estaba esa insistencia de que te va a ir mejor en la vida si es que estudias algo porque a nosotros se nos ha hecho más difícil po, esa es la frase celebre y el discurso que hay detrás de eso” (Carol, 30 años, UCN).

Respecto a la narración de Carol, ella confiesa ser la primera universitaria de su grupo familiar, y que como tal, también asegura haber experimentado el mandamiento familiar de la universidad por medio del deseo e insistencia por parte del discurso de sus padres, asegurándole que la vida se tornaría más simple en el caso de contar con una credencial universitaria en comparación a las complicaciones que experimentaron ellos como personas sin estudios universitarios.

“No, mi mamá llegó hasta tercero medio y mi papá nivel técnico, entonces para él era super importante que todos sus hijos, nosotros somos tres hermanos, que todos sus hijos tuvieran un cartón, así universitario porque él quería que nosotros fuéramos un poquito más” (Carolina, 28 años, UDEC).

La situación de Carolina se distancia un poco de las anteriores en relación a los logros de los padres, pues ella afirma que su madre consiguió credenciales educativas de enseñanza media incompleta mientras que su padre logró la enseñanza técnico profesional, sin embargo luego se presenta una situación similar con los otros relatos en relación con la visión que tenían sus padres sobre la

universidad, pues ambos anheleban tener hijos universitarios porque querían que sus hijos fueran “un poquito más” de lo que ellos lograron, haciendo referencia al nivel educativo como también a los logros y satisfacciones personales que ellos pudieron alcanzar.

“Vengo de una familia que tampoco hay tanto cuestionamiento respecto si estudiar o no una carrera universitaria, creo que era como lo que todos pensábamos y lo que yo también crecí queriendo, producto de que mi viejo es profesional, entonces siempre lo ví como un proyecto de vida (...), entonces en ese sentido no había tanta crítica, tanta consciencia de decir en realidad quiero esto o no, como que nació un poco con esa idea (...). Venimos de familias super exitistas, o sea la mia no es tanto, pero he visto, porque la mayoría de mis familiares cercanos son personas profesionales y la mayoría vienen de familias que hay cierto exitismo, que la universidad es el camino...” (Marina, 24 años, UCH).

El relato de Mariana aquí tiene un aporte interesante a nivel de clase, pues ella confiesa que su padre si cuenta con estudios universitarios y que de alguna forma el trayecto de vida que él siguió fungió como imperativo también para ella. Además afirma que no existía ningún cuestionamiento sobre lograr otro tipo de meta que no sea la universidad, al punto de tener clara esa decisión a una edad temprana de su vida. Asimismo, Marina también hace referencia a las metas generacionales de sus padres y de su círculo familiar más inmediato, quienes consisten en personas con estudios universitarios a los que define como una familia con cierto nivel de exitismo que tenían claro que la educación universitaria era el camino correcto a seguir, decisión que Marina también tomaría al decidir ingresar a la universidad.

“Porque igual hay gente en la que si no vas a la universidad te miran feo, sobre todo en familias más aspiracionales, como que la única opción para salir adelante entre comillas o progresar y avanzar económicamente es la universidad, como que aun hay gente que tiene esa visión y la gente lo hace nomás” (Daniela, 26 años, UCH).

Se puede complementar a lo anterior la narración de Daniela respecto a la influencia del grupo familiar en la decisión de ingresar a la universidad, ya que cuenta que al tratarse de familias más aspiracionales, la universidad se mostraba como la única opción para progresar y avanzar económicamente, una visión muy ligada a la generación de los padres y que hasta el día de hoy perdura entre los más jóvenes,

quienes acatan sin mayor cuestionamiento esta mandamiento como lo indica ella en su relato.

“Si, igual también hubo presión por parte de mis padres, ellos siempre nos dijeron que claro, íbamos a entrar a la universidad, eso no se ponía en duda porque era como que se estudia para entrar a la universidad, pero no era entrar a cualquier universidad, era entrar a una universidad estatal y si o si tenía que ser o una tradicional como la católica de Valparaíso” (Gabriela, 34 años, UV).

En el relato de Gabriela se puede rescatar una observación interesante, pues describe que sus padres afirmaban que dedicarse a estudiar corresponde a un proceso cuyo fin debía ser la educación universitaria, que eso nunca debía ser puesto en duda. Sin embargo, emerge también una responsabilidad adicional dentro del imperativo de la educación universitaria, que sería lograr ingresar a una institución de carácter tradicional, una que gozara de prestigio y que fuera de preferencia estatal, pues estas tenían la capacidad de distinguirse por sobre el resto en temas ligados al prestigio y la calidad. El punto anterior es importante, pues si bien la creación de instituciones universitarias privadas a partir de los años 80 hasta la actualidad en el país permitió un incremento de la oferta educativa, brindando oportunidades de “acceso para estudiantes con menos recursos, por lo general se trata de ofertas educacionales de menor calidad y prestigio, lo que se asocia con certificaciones de menor valor en el mercado laboral” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 88).

“Sipo, porque era estatal y mi papá como estudió en la chile me decía la chile o la católica, entonces como que en esa época nuestros papás eran de una generación en que eran esas universidades noma si es que habían universidades, que estudiaron gratis, me decían que eran las universidades tradicionales” (Sara, 34 años, PUC).

Por el lado de Sara, se recalca la misma restricción familiar por parte de su padre, la casa de estudios debía ser la “chile” o la “católica” siguiendo el mismo camino que su el, quién estudió en la Universidad de Chile. El prestigio y la preferencia por las universidades tradicionales se sumaba como requisito al imperativo de llegar a la universidad, imperativo oriundo del mandamiento familiar, pues estas

credenciales como se mencionó anteriormente, gozarían de mayor valía por su tradición y calidad, como también de mayor atractivo en el mercado laboral.

Como breve síntesis sobre el mandamiento familiar y la universidad, se constata la existencia de una responsabilidad otorgada por parte del grupo familiar de los entrevistados, principalmente por el lado de los padres, quienes a pesar de tener estudios universitarios o estudios técnico profesionales o carecer de ambos, comparten un anhelo generacional vinculado a concebir el título universitario como el camino más indicado a seguir, si no el único, ya sea por experiencias personales como también por estrategia de “reproducción o transmisión de una posición social” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 91), como se observa principalmente en el caso de los padres que si cuentan con títulos o credenciales profesionales.

Por el lado de los entrevistados que relatan ser los primeros profesionales de sus familias, emerge el anhelo de sus padres quienes desean que sus hijos sean y logren más de los que ellos pudieron hacer, pues la vida de lo contrario se hace más complicada y dura. Este anhelo generacional de los padres y familiares, construido desde sus experiencias de vida, es transmitido a los entrevistados mediante un conjunto de expectativas como mandamiento familiar, expectativas ligadas a la estabilidad, la seguridad, cumplir los sueños, la autorealización, el buen vivir, etc., buscando así que los hijos elijan la educación universitaria como la meta ideal a alcanzar, y dentro de lo posible, ambicionando de preferencia que sea en una institución tradicional por su valor histórico como también por su calidad, además del componente en razón a su valoración dentro del mercado laboral actual.

El mandamiento familiar no es el único mandamiento que impacta e incide en los entrevistados, también es posible profundizar en el mandamiento escolar, ligado a como la institución educativa básica y media promueven e influyen desde un momento temprano en los entrevistados en la incitación a la continuidad de los estudios hasta la universidad y en el ideario de esta institución como el objetivo a lograr en tanto culminación real del proceso educativo.

7.1.3 La universidad como mandamiento escolar

El mandamiento escolar consiste en el disciplinamiento por parte de las instituciones escolares hacia los estudiantes en relación a la valoración y las expectativas vinculadas a la educación universitaria, factor que cuenta con una influencia importante en la decisión que toman los entrevistados de ingresar a dicha institución como según cuentan los relatos estudiados. Este mandamiento opera de forma mancomunada al mandamiento familiar, pues ambos construyen a la par un relato sobre la importancia y valoración de la universidad, relato que es inculcado a los estudiantes desde el comienzo del proceso educacional.

“Yo creo en lo práctico, siempre es tener como un título, que es como también el sueño de los papas, de los profesores y también de uno (...)” (Macarena, 31 años, UCH).

“En mi caso nunca fue otra opción que no sea estudiar en la universidad, nunca existió la opción de no hacerlo, también cuando iba creciendo. Yo creo que un poco de ambas, (...) como que al final un poco de ambas entre familia y colegio” (Daniela, 26 años, UCH).

“Si de todas maneras, como lo familiar, ya otras primas estaban en la universidad o ya habían pasado por eso. Era así como lo que me faltaba por cumplir. Fui a colegio que era full exigente y cuarto medio fue mucha preparación para la PSU, como que (...) estudiábamos harto y teníamos varios ensayos, la idea era que te fuera bien para entrar a la universidad, la idea era que te garantizaba ir bien” (Anahí, 29 años, UFRO).

Las reflexiones estudiadas con anterioridad muestran la confianza que se tiene en la educación superior, la cual es comprendida como “una herramienta para el mérito” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 90). Los padres y el grupo familiar juegan un papel fundamental en la transmisión del imperativo de la educación universitaria, pero también es menester comprender el rol de los establecimientos educacionales básicos y medios, los que también influyen en la perpetuación del ideario que se tiene sobre la universidad, tal como lo brevemente cuenta Macarena en el primer relato, quien menciona que el título universitario corresponde a un sueño y meta compartida, concerniente a los padres, los profesores y también el estudiante.

El relato de Daniela continúa y robustece esta idea, pues vuelve a enfatizar en el vínculo entre el mandamiento familiar y escolar, asegurando que ambas tuvieron relación en la elección de vida que finalmente decidió tomar. Anahí por su parte indica que, además de su familia, influyó la preparación que tuvo en su colegio, donde hubo un énfasis importante por parte de la institución en su último año de enseñanza media para lograr que ella y sus compañeros tuvieran éxito en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y así lograr ingresar a la universidad.

“O sea nunca ví la posibilidad de no entrar a la universidad, eso fue lo que siempre se me enseñó en mi familia y en el colegio, como que jamás nos nombraron posibilidades de emprender o tener algo así como propio, una empresa, un emprendimiento, jamás jamás se me pasó por la mente” (Rosario, 27 años, UV).

“Mira yo pasé por muchos colegios, desde particulares... al final terminé en un liceo y como que siempre se habló de la universidad, no se hablaban de otras opciones” (Sara, 35 años, PUC).

Según el relato de Rosario, es posible constatar la idea de que el grupo familiar y el espacio escolar operan de forma mancomunada estrechando el margen de elección respecto al futuro tras egresar de cuarto medio. Existe un condicionamiento donde se excluye la posibilidad de el emprendimiento o el trabajo al salir de la enseñanza media, tanto en establecimientos particulares como en municipales. La vivencia contada por Sara complementa lo anterior, en el sentido de que relata que pasó por múltiples establecimientos educativos y en el transcurso de finalización de su enseñanza media, en el liceo donde se encontraba la situación era la misma, la universidad era el lugar a llegar.

“Es algo familiar, es algo más bien algo que uno creció escuchando, el camino era estar en el colegio y después a la universidad como el gran logro, como que cuando yo estudié esa era la opción, el tema de las carreras técnicas y las otras opciones el tema de las carreras artísticas era como te vas a cagar de hambre básicamente, eso era lo que me decían (...). Yo estudié en un colegio científico humanista y ese es el camino, como que básicamente el lema que tenía era que nosotros salíamos de ahí y teníamos que entrar a la universidad, a buenas universidades. Siempre inculcándonos eso básicamente (Miguel, 27 años, PUC).

Continuando con la idea, en el tercer relato Miguel ayuda a sostener y sintetizar lo estudiado sobre el mandamiento familiar y escolar: ambos coinciden e impactan en la concepción que forma el joven estudiante sobre la universidad, insistiendo en un camino único que comienza con la educación básica y que debía finalizar en la universidad, siendo esta la real culminación de la vida del estudiante. Otra observación realizada por Miguel también cobra importancia, que es la relativa a la exigencia de elegir carreras rentables en términos económicos para no “cagarse de hambre”, como asegura en su relato.

Finalmente, apunta al compromiso y misión que tenía su colegio, que era hacer de sus estudiantes futuros universitarios, y no solamente eso, sino que universitarios encaminados a “buenas universidades”, exigencia que también se pudo observar en parte en el mandamiento familiar mediante la preferencia por instituciones tradicionales.

“En esos colegios donde fui porque eran tremendamente exitistas, porque también era parte de los índices y de los indicadores que ellos tenían como colegios, que en el caso del particular subvencionado les servía para el tema de la subvención, en el caso del colegio particular les servía para poder venderse como colegio, pero claro era parte de, cachai, ellos formaban estudiantes que terminaban en la educación superior, al menos que ingresaban no sé si se mantenían” (Gabriela, 34 años, UV).

Gabriela extiende la idea desde la experiencia de haber transitado por colegios llamados particulares subvencionados, a los que ella denomina “exitistas”, pues el funcionamiento de estas instituciones bajo un modelo educacional de mercado como el chileno, donde los estudiantes constituidos como buenos “productos” que generaba el colegio, debían finalizar su proceso ingresando a la universidad. Este logro le permitía al colegio mantener un lugar atractivo en el mercado para continuar con las subvenciones recibidas y con el funcionamiento del colegio. El mismo colegio se ponía como meta hacer llegar a sus estudiantes a la universidad, pero se desligaba de ellos al llegar a la universidad dejándolos a su suerte, tal como lo indica Gabriela.

“Y en los colegios donde yo estuve al menos, siempre donde estaba era parte de cachai, yo creo que no había ningún cuestionamiento a que los estudiantes que pasaban por sus aulas no iban a terminar en educación superior. De hecho era muy mal visto que no terminaras así, entonces era parte de” (Gabriela, 34 años, UV).

“En mi colegio también te inculcan que si no estudiabas en una universidad que no era la católica o la chile eras una mierda, como esa onda” (Daniela, 26 años, UCH).

Gabriela continúa con la idea del mandamiento escolar, pero en este relato se hace evidente la coerción por parte de su institución escolar, ya que como ella lo afirma, el cuestionamiento respecto a la universidad como destino de los integrantes del colegio era nulo, al punto de ser mal visto los casos de quienes no lograban tal empresa. El segundo relato expresado por Daniela apunta a lo mismo, pero le agrega el factor de la universidad tradicional, pues quienes no conseguían ingresar a “la católica” o “la chile” eran vistos de forma despectiva y muy negativa por parte del grupo colegio.

Tras estudiar los relatos anteriores vinculados al mandamiento escolar, es posible desprender que este mandamiento opera de manera transversal en las experiencias de los entrevistados, esto pues se encuentra presente tanto en establecimientos municipales como en particulares subvencionados y particulares - privados. El colegio como institución funciona operando de manera sinérgica al mandamiento familiar, ya que por un lado elección del tipo de establecimiento suele coincidir con los anhelos y planes del grupo familiar a cargo del estudiante, reforzando a nivel disciplinario el imperativo de la educación universitaria como único objetivo a lograr por el estudiante, construyendo el relato e imperativo de que un proceso iniciado en la educación primaria y secundaria, para ser considerado realmente exitoso, debía finalizar con los estudiantes ingresando a la universidad.

El imperativo de la educación universitaria, a través del mandamiento escolar, es sostenido por medio de la generación y promoción de expectativas positivas de tipo general, o sea de valores como la estabilidad, el éxito, el empleo y la autorealización, como también por su antítesis, mediante la precaución, pues no

Llegar a la universidad era la no obtención del objetivo o el fracaso como estudiantes, adicionándole también el factor de ingresar a una buena institución educativa y a una buena carrera. Emergen también asuntos y observaciones valiosas, como lo que afirma Gabriela en sus relatos sobre la preocupación que tienen los establecimientos educativos por direccionar a los estudiantes a la universidad, más no sobre la estadía del estudiante en la institución ni sobre su eventual egreso, asunto relegado al propio desempeño del ahora ex alumno.

Finalizando, se rescatan también los últimos dos fragmentos que abordan el rechazo o la estigmatización por parte de los colegios hacia los estudiantes que no logran llegar a concretar su ingreso a una casa de estudios superiores o a una institución tradicional y de prestigio, pues esto sería sinónimo de un fracaso en el desarrollo del proceso escolar y personal del estudiante, como también un fracaso por parte de la institución escolar por no conseguir el objetivo de producir futuros universitarios.

Tras desglosar en profundidad el significado del mandamiento familiar y el mandamiento escolar, es menester proseguir con el mandamiento social, el cuál tiene relación con las expectativas a nivel social y cultural sobre los estudios universitarios, el que opera de manera sinérgica junto a los dos mandamientos anteriores en la coerción sobre el estudiante respecto a la valoración de los estudios superiores.

7.1.4 La universidad como mandamiento social

El mandamiento social corresponde a la percepción que tienen los ahora egresados y deudores sobre factores y situaciones coercitivas de tipo social, cultural y relativos al grupo o círculo social del entrevistado que impactan de forma directa con la valoración y percepción sobre la educación superior universitaria al momento de decidir ingresar a ella.

“Yo creo que de cierta manera si, igual yo estoy en mi burbuja universitaria de privilegios, como que toda la gente que me rodea es profesional igual, onda el otro

día hablaba con una amiga y no conozco gente de mi círculo que no haya ido a la universidad, a una buena universidad y que no tengan un buen trabajo, como que estoy muy encerrada en la burbuja igual” (Daniela, 26 años, UCH).

El fragmento de Daniela aborda un aspecto concerniente a su círculo social, específicamente sobre la valoración de los estudios universitarios existente en el, pues ella cuenta que en el espacio donde se desenvuelve, definido como una “burbuja social” no existen personas que no estén ligadas a la educación universitaria ni a buenos trabajos. Es más, ella enfatiza desde su noción que su círculo ha asistido a “buenas universidades”, sobre esto se puede colegir que su declaración tiene relación con haber asistido a universidades tradicionales de prestigio, pues la entrevistada proviene de la Universidad de Chile.

“Por qué seguimos en ese mismo discurso exitista y clasista además, que insiste en esta cuestión de la meritocracia, que eventualmente te vas a ganar algo super grande por estudiar (...) que te vaya bien porque entres a la universidad, y la universidad sigue siendo la meta para la formación educativa del país” (Gabriela, 34 años, UV).

“O sea si, hay como un elitismo academicista cachai, como no se, obviamente antes la preocupación de nuestros abuelos por así decirlo era, la aspiración de ellos (...) tener recursos, no caer en la pobreza, había un miedo a la pobreza. Después de eso nace la especialización, y ahora como que el sueño de nuestros padres era estudiar en la universidad cachai. Nosotros obviamente ya lo cumplimos, entonces era como algo heredado creo yo, un constructo de una herencia que viene después de que el país fuera tan precario” (Rinat, 30 años, UCN).

El comentario de Gabriela menciona un contexto societal exitista y clasista presente en Chile, ideas ligadas a la meritocracia, comprendida como el esfuerzo personal y las promesas contenidas en la educación superior, la cuál promete éxito y satisfacción, algo super grande en palabras de la entrevistada por el solo hecho de ingresar a la universidad. Concluye su opinión con una declaración clave, que es que la universidad sigue posicionada como la meta de formación educativa del país. Rinat complementa y aborda algunos puntos en relación con lo mencionado por Gabriela, ya que alude un elitismo academicista, haciendo referencia al valor que

tiene la academia y haber cursado estudios universitarios en la sociedad chilena, situandola en una posición de élite por sobre el resto de la sociedad.

Rinat además construye una cronología interesante sobre los anhelos generacionales de generaciones pasadas hasta llegar a las generaciones del presente, indicando que en los abuelos existía la preocupación principal de no caer en la pobreza, constituyendo esta problemática una necesidad existencial generacional situada en un contexto de mayor pobreza y carencias. Para la generación de los padres, la posibilidad de entrar a la universidad era visto como el sueño a alcanzar, y para la generación de Rinat, este sueño heredado por la generación de los padres se logró materializar.

En síntesis, Rinat sostiene que el anhelo de la universidad es un anhelo adquirido y heredado por parte de las generaciones pasadas como la de sus abuelos y padres, quienes experimentaron una precarización social y económica más profunda que las generaciones actuales, afirmación que coincide con el *mandamiento familiar* y donde se encontraría uno de los orígenes del imperativo de la educación universitaria, pues ahora es posible realizar el sueño de sus antepasados, ya que antes no se encontraban las condiciones materiales para lograrlo.

“[Sobre la universidad] Es como eso de casarte, de tener hijos, y la casa, es como una onda así. Y yo también digo, que si llego a tener hijos, voy a tener hijos casada, (...) como que soy más cuadrada nomás, y como mis hermanos eran más desordenados, todos me dicen que yo salí diferente, entonces como que por eso. Igual me daba la cabeza para entrar a la u” (María, 28 años, UTA).

El mandamiento social de la educación universitaria también se puede ver plasmado en lo que cuenta María en su fragmento, donde indica que ingresar a la universidad fue prácticamente un rumbo natural en su vida, al punto de comparla con la decisión de contraer matrimonio y llegar a tener un hijo, respetando un orden y considerandola un paso crucial que no podía saltarse ni cuestionar en el desarrollo de su vida.

“Mi pareja me dice: ‘yo quiero que nuestro hijo estudie porque no quiero que esté como yo’, porque mi pareja se siente como mal porque yo estoy titulada y él no, a mi da lo mismo pero a él si le pesa eso, es como una herida. Es por un tema de presión social” (Nicole, 30 años, UST).

Nicole evalúa otro aspecto sobre el imperativo de la educación universitaria y el mandamiento social, la experiencia de quienes no cuentan con el título universitario, pues ella relata que su pareja no logró la meta de la universidad y que anhela que el hijo pequeño que tiene con ella logre ser profesional, pues para el no estar titulado es una herida o estigma que lo hace sentir mal debido a la comparación que el hace de sí con Nicole. En este fragmento ella menciona lo relativo a la presión social y su relación con como se autoconciben socialmente quienes no portan credenciales universitarias respecto a quienes si las lograron.

“Yo creo que es una cultura generacional, habría que entender como una brecha generacional eso, porque todavía está como muy instaurada la idea de que para superarse habría que tener un título, y eso sólo se va a ir dejando atrás con un cambio cultural heavy que tendrían que hacerlo como... no sé mi generación tendría que tener como 50 años y estar criando hijos grandes para que realmente la generación de nuestros papás que igual es como más amplia de pensamiento, pero sigue creyendo que para surgir, incluso si quieres emprender, te dicen que puedes hacer lo que quieras pero que debes tener un título bajo la manga, entonces hay que terminar con toda una cultura generacional y eso significa que (...) se termine ese pensamiento yo creo que ya la universidad se va a volver algo que pasa en otros países, que no es obligatorio culturalmente que todos tengamos que ir a la universidad, porque Chile igual tiene que superar eso porque actualmente tiene más profesionales que mano de obra” (Macarena, 31 años, UCH).

Este fragmento narrado por Macarena tiene la virtud de lograr abordar lo analizado hasta ahora, pues ella resume el imperativo de la universidad como una cultura generacional, una idea que instauró al título profesional como sinónimo de superación, a lo que afirma que debe pasar tiempo para dar por superado este ideal mediante un cambio cultural que quizás sea responsabilidad de generaciones venideras. Agrega que incluso para la generación de sus padres, que es una generación un poco más abierta y cercana a la de los jóvenes actuales en mayor medida que las generaciones anteriores, aún persiste el ideal de que para cualquier

ruta de vida que se quiera tomar, se debe de hacer con un título universitario en mano.

Macarena prosigue con la idea de que algún día se terminará con la imposición de la carrera universitaria, pasando a un estadio donde no será una obligación o un impositivo social pasar por la universidad, pues en la actualidad se está haciendo muy notorio el problema referido al campo laboral y la saturación de profesionales en contraposición con la cantidad de técnico profesionales y otras ocupaciones con igual o más importancia para el país.

“La promesa es que vas a tener una vida bacán. En todas las universidades te prometen lo mismo básicamente, o sea no es como que la universidad te lo prometa, es lo que la sociedad te dice que tienes que hacer para tener una vida bacán, y en muchos casos se cumple, pero en otras personas se dan cuenta incluso ya finalizando su carrera que están haciendo algo que no tiene nada que ver con ellas, ni siquiera sabían de qué se trataba su carrera y se metieron a estudiar porque era bacán” (Miguel, 27 años, PUC).

Miguel por su parte hace un compendio significativo sobre el mandamiento social, pues alude a una promesa promovida a nivel social respecto a una vida de realización por el hecho de haber estudiado una carrera universitaria. También se toca el tema de la coerción, pues como indica, así como hay personas a las que se les cumple la promesa, también existen otras que al final de su carrera se dan cuenta que no era lo que buscaban ni tiene relación con sus intereses personales reales, y sólo ingresaron a la universidad por expectativas ajenas a ellos.

Después del estudio de las entrevistas, es posible asimilar el mandamiento social como un mandamiento que trabaja de manera conjunta al mandamiento familiar y escolar, los que mediante la construcción de expectativas, condicionan una valoración positiva a la educación superior universitaria. Las expectativas como la estabilidad laboral, el bienestar, la seguridad, etc., emanadas del mandamiento social también operan en contraposición a una situación indeseada relacionada con el estigma de no contar con una credencial universitaria en una sociedad

denominada elitista y aspiracional, donde el título profesional es percibido como la legitimación del mérito, cristalizado en la credencial educativa obtenida por quienes logran alcanzarla.

7.1.5 Síntesis

A modo de síntesis, los tres mandamientos, tanto familiar como educacional y escolar, erigen y sostienen el imperativo de la educación superior universitaria a la vez que contribuyen en la percepción y valoración que tiene el estudiante sobre la universidad desde una edad temprana, coercionandolos mediante la construcción de un conjunto de expectativas que posicionan a la universidad como la meta por excelencia a alcanzar.

Es posible aseverar que los mandamientos que sostienen el imperativo de la educación universitaria juegan un rol condicionante en la promoción de expectativas y valoraciones positivas sobre la educación universitaria, coaccionando la capacidad de elección de los estudiantes desde una edad temprana. Estos mandamientos tienen la facultad de construir un grupo de anhelos que son transmitidos e interiorizados por los entrevistados, constituyendo también una antítesis de estas a modo de advertencia, reflejadas en la precaución sobre consecuencias negativas e indeseadas como la inestabilidad económica y laboral, la insatisfacción personal y pasar una vida dura y de carencias en el caso de no lograr entrar a la universidad, como se pudo estudiar principalmente en el mandamiento familiar a través el relato de los padres de los entrevistados. Es así como la educación se erige como el soporte principal del mérito, cuya vital promesa se encuentra transmitida de parte del grupo familiar, las instituciones educativas y el grupo y contexto social del entrevistado.

La educación es concebida principalmente como la “forma de salir del fango de la pobreza, de la ignorancia y sus horrores, de la cesantía y sus miserias” (Mayol, 2012, pág. 113). Entonces es posible afirmar que “las aspiraciones y proyecciones que padres, pares y profesores tienen sobre los jóvenes influyen en la forma en la

que estos definen sus aspiraciones respecto de su futuro educativo y ocupacional” (Sewell et al., 1969; Canales, 2016, pág. 133). Estos mandamientos estrechan y delimitan el margen de elección a futuro, apartando alternativas como el emprendimiento o el trabajo inmediato tras salir de la enseñanza media, constituyendo y posicionando así a la educación universitaria como un mandamiento o desafío estructural y una prueba que debe atravesar y superar el estudiante durante el transcurso de su vida.

7.2 La universidad: anhelos y expectativas personales

Los anhelos depositados en la educación universitaria corresponden a las ideas y expectativas que declara el entrevistado respecto a logros y metas que espera cumplir tras la obtención de la credencial universitaria. Es menester aclarar que, a pesar de tratarse de anhelos individuales, estas tienen estrecha relación con las expectativas emanadas del imperativo de la educación universitaria y en concordancia con el mandamiento familiar, escolar y social estudiados con anterioridad.

Llegado a este punto, se hace necesario estudiar el factor de la elección de la casa de estudios y de la carrera universitaria, tópicos ligados al desarrollo personal y la construcción de la biografía, cuya importancia radica en que es aquí donde se juega de mayor manera la decisión individual en un margen de elección más amplio respecto al imperativo de la educación universitaria.

No obstante, es importante aclarar que la elección de la casa de estudios arrastra en gran parte el contenido expresado en los mandamientos descritos anteriormente como se explicará en el siguiente apartado, mientras que por el lado de la elección de la carrera universitaria, esta decisión se encuentra vinculada a los gustos y anhelos personales que buscan ser satisfechos desde una perspectiva individual marcados principalmente por un nivel inferior de coerción en relación con la elección del tipo de casa de estudios. Dicho en otras palabras, dentro del imperativo de la educación universitaria, el asunto relacionado a la elección de la carrera universitaria corresponde al espacio más amplio en el ejercicio de la libertad de

elección por parte de los entrevistados. A este respecto, el comentario de Camila es ejemplificador:

“[Sobre la elección de la carrera universitaria] Claro, como que fue mi decisión, igual medio teñida de las expectativas del resto, pero sí, como que dentro de esas expectativas traté de elegir lo que más me acomodaba a mí” (Camila, 28 años, UCH).

7.2.1 La elección de la institución universitaria

La preferencia respecto al tipo de institución universitaria para desarrollarse en los estudios superiores corresponde a una elección que se encuentra condicionada por los tres mandamientos, principalmente por el mandamiento familiar, pues estos muestran un relato favorable hacia la preferencia por instituciones tradicionales debido primariamente al prestigio, la calidad y el aparente valor sobre el resto de las instituciones. Daniela y Gabriela ejemplifican sucintamente esta situación en sus relatos:

“Al final siempre se me inculcó eso como del camino, y eso sipo yo también antes quería estudiar teatro y era o la católica o la chile, para mi el prestigio de las universidades era como existen esas dos y nada más” (Daniela, 26 años, UCH).

“Si, igual también hubo presión por parte de mis padres, ellos siempre nos dijeron que claro, ibamos a entrar a la universidad, eso no se ponía en duda porque era como que se estudia para entrar a la universidad, pero no era entrar a cualquier universidad, era entrar a una universidad estatal y si o si tenía que ser o una tradicional como la católica de Valparaíso” (Gabriela, 34 años, UV).

“Yo eso sí siento que el profesional lo hace uno y creo que de repente la estampa de un estudiante de la chile o un estudiante de la católica te puede dar mucho más salvaguarda, (...) tu teni una estampa más prestigiosa cachai, y eso aunque yo haya estudiado en una universidad privada no lo puedo negar, y por mucho que yo te pueda decir puta yo soy mejor periodista que varios de la chile que no lo sé, te lo estoy dando como un ejemplo, pero sipo, evidentemente haber salido de la chile o de la católica te da una estampa (...)” (Lucas, 26 años, UDP).

Lucas en su comentario sugiere la idea sobre una “estampa” al hecho de haber egresado de universidades como la Universidad Católica o la Universidad de Chile, ambas instituciones tradicionales, sólo que la primera privada y la segunda pública. Lucas afirma que a pesar de que constituirse como un buen profesional en su área

de estudio, la estampa de las universidades de prestigio siempre estará presente en los egresados de dichas casas de estudios.

“Y de todas maneras, en la parte como a nivel jerárquico o a nivel de marketing, haber escogido la universidad que escogí, pucha uno entiende que hace 15 años estudiar en la Chile te da como el prestigio de postular a cualquier trabajo, y te sube porque honestamente es una buena universidad, entonces como que esperaba encontrarme con ese sello de la buena universidad” (Macarena, 31 años, UCH).

La importancia de la reputación de las universidades tradicionales también es relatada por Macarena, quien como egresada de la Universidad de Chile dice que su elección estuvo condicionada por el sello de ser una buena universidad reconocida por su prestigio, lo que también facilitaría la integración al mercado laboral. Sobre esto Maxi también complementa la idea al relatar su preferencia por la Universidad Católica en el siguiente relato:

“Porque no quedé en la Chile, porque yo quería en la Chile, porque no sabía si quería antropología biológica o arqueología (...) era porque académicamente me tincaba más. (...) Tradicional porque el país lamentablemente sigue siendo muy tradicional y si entraba a la Alberto Hurtado, quizás me becaban si entraba a la Alberto o la Humanismo Cristiano o me iba a región a la de Conce o la UCN, pero... me fui por las tradicionales, porque igual mi mamá me dijo que tristemente el mercado laboral ve más a la cato, y ahora buscando pega me di cuenta que es cierto, pero eso lo decidí” (Maxi, 23 años, PUC).

“Y (...) la U de Conce porque es la U de Conce, por el prestigio, y porque claramente porque yo creía que ahí la carrera era buena” (Carolina, 28 años, UDEC).

Maxi también indica la importancia del factor concerniente al nivel académico de las universidades tradicionales en su decisión por estudiar en la “Católica”. Además, él argumenta que el país sigue siendo muy “tradicional”, razón por la cuál sigue existiendo esa jerarquía y reputación por las instituciones de tal tipo. En este caso, emerge también el factor del mercado laboral, pues su elección estuvo marcada por recomendaciones familiares que le aconsejaban ingresar a una universidad que fuera solicitada o cotizada en el mundo laboral. Por el lado de Carolina, también indica que una institución tradicional privada como la Universidad de Concepción le aseguraba el sello del prestigio y la calidad como casa de estudios y a nivel de su carrera universitaria.

Tras una revisión sucinta de los relatos anteriores, es plausible aseverar la existencia de un predominio por las universidades tradicionales más allá de si la institución es privada o pública, escenario muy influido por los mandamientos y el mandamiento familiar principalmente, existiendo una coerción importante hacia la valoración y preferencia por este tipo de instituciones debido al prestigio y la historia que presentan, como también por la calidad de la educación, la estampa de la universidad, el valor del título en el mercado laboral, entre otras.

7.2.2 La preferencia por las universidades públicas

Es preciso aclarar que la preferencia y apreciación positiva hacia las instituciones públicas desde los relatos de los entrevistados también ostenta un grado de valoración propiciada por su calidad educativa y su peso histórico en comparación a las universidades privadas, tal como lo asegura María en su comentario:

“[Sobre el nivel educativo] Es que están mejor evaluadas, es mejor de una estatal que de las privadas” (María, 28 años, UTA).

Sin embargo, también es posible constatar una vinculación en relación a la elección de estas instituciones con la búsqueda de anhelos personales y la autorealización, pues este tipo de casas de estudio, desde los relatos de los entrevistados, se les atribuiría un rol social y una misión de servicio a la comunidad. Respecto a esta afirmación, emerge la responsabilidad en razón a ciertos compromisos que deberían auspiciar las universidades públicas, responsabilidades como la inclusión y el retorno de los conocimientos por parte de los profesionales egresados en búsqueda de un bien común y un servicio a la comunidad:

“Yo creo que igual estudiar en la Chile con todo lo que significa y conociendo gente de muchas realidades, creo que no solo te hace mejor profesional, te hace mejor persona, tener una mirada más amplia sobre lo que pasa en el país, la sociedad y la vida, de cómo uno se puede enfrentar a distintos problemas sin necesariamente comprometer su integridad, sino como colaborar en soluciones y cómo integrarlo a tu proceso profesional y a tus cambios” (Macarena, 31 años, UCH).

Se citan también el rol de la colaboración y la misión del sentido público que tienen los profesionales como egresados de la universidad pública. Los anhelos de la contribución en la esfera social son algunas de las razones que Marina atribuye a su elección por una casa de estudios pública:

“Principalmente por el carácter público que tiene la universidad, siento que si o si siempre pesa eso del nombre de tener un título en la Universidad de Chile, más allá de todos los cuestionamientos internos que uno tenga de la universidad, siempre me interesó eso, estudiar en una universidad pública por el sentido público. A mi me gustaría mucho trabajar en el servicio público, no con las ansias de ser un parásito porque también hay que cambiar esa lógica, si no con poder contribuir realmente y yo creo que realmente, y a pesar de todos los cuestionamientos internos que se hacen dentro del trabajo social, por todo el tema del academicismo, creo que igual son herramientas super importantes que yo creo que la universidad de Chile me entregó y no se si otra universidad lo hubiera hecho” (Marina, 24 años, UCH).

En el comentario de Daniela, también existe la crítica hacia las universidades públicas, pues ella reconoce ciertas misiones que no se están cumpliendo por parte de la institución, como por ejemplo, el rol de una formación con inclusión y una postura crítica frente a la desigualdad multidimensional, postura que estas instituciones deben adoptar y trabajar en su disminución y solución:

“Siento que las universidades estatales tienen ese rol, deberían porque no lo tienen, de inclusión y de formación, y yo creo que todos los problemas o no todos pero una gran parte de ellos en este país con culpa de la desigualdad y las casas de educación superior deberían tener ese rol de ir formando y disminuyendo y ser realmente pluralistas” (Daniela, 26 años, UCH).

A modo de cierre, en la preferencia por las instituciones educativas públicas, además de la calidad educativa y el sello de prestigio que relatan los entrevistados, se halla un factor respecto a una misión y compromiso de aportar a la sociedad. Se observa un anhelo de ser parte del trabajo público por medio del desarrollo de la profesión, pues se vincula a la institución pública con el trabajo en el sector público, siendo la motivación de cooperación y servicio un aliciente por parte de los entrevistados. A este respecto, el comentario de Marina sintetiza bien la valoración y el sentido que tienen las instituciones públicas para los entrevistados:

“Yo pienso que eso es lo que me dejó la universidad de Chile, y por lo mismo por eso te decía que a mi me gustaría trabajar en el sector público y con la gente, porque siento que hay que retribuir ciertos conocimientos y privilegios que uno obtuvo, ahí eso es también lo que no se vé dentro de las universidades privadas, este sentido más colectivo y más público no está, porque considerando además que los recursos son super limitados, entonces en el sector privado tu puedes tener mayores oportunidades de hacer tu pega, mientras que en el público tenís que resistir a que los recursos son más limitados, a que los procesos son más lentos y que tal vez el trabajo que vas a hacer no va a ser retribuido de la misma forma o no va a tener el impacto que a ti te gustaría que tuviera como ocurriría si tu estuvieras trabajando en el sector privado, cachai” (Marina, 24 años, UCH).

7.2.3 La preferencia por las universidades privadas

La preferencia por instituciones universitarias privadas desde las entrevistas está conformada principalmente por situaciones de pragmatismo debido a la imposibilidad de acceder a universidades tradicionales, ya sean públicas o privadas. Un rendimiento denominado como insuficiente en la educación escolar o en la prueba de selección universitaria por los mismos entrevistados, como también el asunto de la cercanía con la institución son algunas de las razones que comentan los participantes que incidieron en haber elegido la universidad para estudiar.

“Igual mis otras opciones eran kinesiología, enfermería, pero... yo sabía como me había ido mal yo sabía que no iba a poder entrar a la UTA, o sea postule porque sí. Después de eso me fui a matricular al tiro a la Santo Tomás” (Francisca, 24 años, UST).

Francisca relata que su motivación de haber estudiado en la Universidad Santo Tomás radicó principalmente en que en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) no logró un puntaje que le permitiera estudiar en la Universidad de Tarapacá, la universidad pública y tradicional de su región, razón por la cuál decidió no perder tiempo e inscribirse rápidamente en la institución privada.

“ (...) a mi siempre me fue muy mal en el colegio, entonces no era una opción la chile o la católica, pero tampoco me mataba ni tampoco me entusiasmaba estudiar en esas universidades como la mayoría de mis compañeros del colegio, cachai. Por ejemplo cuando no quedaban en la chile o la católica lloraban, se sentían frustrados, (...) pero en mi caso nunca lo vi como un drama. A parte si lo piensas

bien, periodismo no es una carrera extremadamente difícil, que precise de una universidad como (...) la Chile o la Católica(...). Evidentemente hay escuelas mejores que otras y eso no te lo puedo negar, pero siempre también moniterie a la UDP desde tercero medio y se hacía fuerte particularmente de derecho y en periodismo” (Lucas, 26 años, UDP).

Lucas en su narración afirma que en el pasado su desempeño escolar fue negativo, razón por la que ingresar a alguna universidad como “la Chile” o “la Católica” fue una opción que tuvo que descartar desde muy temprano. Sin embargo, afirma que llegar a estas universidades tampoco constituía una meta personal a alcanzar, pues la carrera que eligió para estudiar, periodismo, en sus palabras no era una carrera compleja que requiriera de una universidad destacada en la calidad de su enseñanza. Finalmente el factor de un bajo rendimiento en la enseñanza media y una adecuación por parte de la elección de su carrera en relación a un desinterés por instituciones tradicionales indujeron a su elección por la Universidad Diego Portales (UDP).

“Yo estudié ahí netamente porque era lo que me quedaba más cerca de mi casa, yo vivo en Melipilla donde estoy aislada del mundo, aunque me voy para la octava región pero estoy viviendo acá todavía. La universidad estaba acá, por eso estudié acá, porque me quedaba cerca” (Jeniffer, 30 años, UPACIFICO).

En el caso de Jeniffer, ella asegura que su elección estuvo condicionada principalmente por motivos prácticos, en particular por la cercanía de la institución con su hogar, pues la Universidad del Pacífico era la casa de estudios que le quedaba más cerca, o sea en Melipilla su ciudad, la que en palabras de la entrevistada se encuentra aislada del mundo.

“La verdad en primera instancia siempre me quería sentir super preparada para ser una muy buena profesora, que fuera una buena educación, porque cuando ya estaba estudiando en la universidad (...) empecé a recibir muy malas referencias de la universidad, que me decían que la universidad no era reconocida, que me iba a ir mal, yo decía pucha quizás fue una mala elección, preferí no tener marchas y no perder clases, pero quizás la universidad no era tan buena, no se. Y como que esperaba que solo cumpliera lo que cumplían las otras universidades en torno a la malla y al conocimiento que yo debía tener para ser una buena profesora” (Barbara, 28 años, UDLA).

Por el lado de Bárbara, ella cuenta que sus expectativas puestas en la Universidad de las Américas, eran afines con sentirse preparada cuando egresara de la carrera de pedagogía en educación diferencial, pero se sintió muy desmotivada por los comentarios externos sobre la calidad de la institución, comentarios vinculados a los mandamientos y la valoración por las instituciones tradicionales. Además, ella cuenta que en algún momento se sintió arrepentida por la decisión de estudiar allí, la que tomó principalmente por motivos prácticos de evitar movilizaciones estudiantiles y perder clases por tomas o paros.

A modo de conclusión sobre la preferencia por las universidades privadas, es posible rescatar el concepto de pragmatismo narrado por los entrevistados, pues tras la revisión de los fragmentos, se hace presente el impositivo de la universidad tradicional mediante la coerción de los mandamientos, situación que por razones como el desempeño académico, evitar las movilizaciones presentes en instituciones públicas, o razones de conveniencia geográfica, no pudo ser concretado a plenitud. Las universidades privadas en la actualidad corresponden a las instituciones que han acaparado un porcentaje superior de matrícula

7.2.4 La elección de la carrera universitaria

La elección de la carrera universitaria se posiciona en general como un espacio y acto de autonomía ejercido por el entrevistado, suceso enmarcado dentro del imperativo de la educación universitaria. Esta decisión tiene relación con la búsqueda del desarrollo de habilidades personales y profesionales e intereses particulares vinculados a expectativas y anhelos a cumplir por el entrevistado mediante el ejercicio de la carrera profesional.

“Y estudié enfermería porque también, fue una decisión que tomé desde pequeña, que nunca me la replanteé cuando salí del colegio y decidí que tenía que estudiar algo, como que yo ya iba con la idea preconcebida (...). Entré a enfermería porque siempre me gustaron los adultos mayores y quería abrir un asilo, ese era el objetivo de porqué yo entré a estudiar eso. Era como poder abrir un centro de residencia para los adultos mayores, ese era el objetivo” (Rosario, 27 años, UV).

“Mira yo siempre quise estudiar algo relacionado a la salud, desde que tengo uso de la razón, porque me gustaba mucho el tema de la medicina, recuperar personas, mi papá tiene un local en Tucapel y yo veía los accidentes y las ambulancias y me pasaba un rollo de niña chica, siempre me gustó” (Nicole, 30 años, UST).

El relato de Rosario indica que la preferencia por su carrera universitaria fue una decisión temprana, pues ya de pequeña sentía afinidad e interés por los adultos mayores, al punto de proyectar abrir un asilo o una residencia para ellos en el futuro, motivo y objetivo que la movilizó a estudiar enfermería. Continuando con la idea anterior sobre los intereses personales a temprana edad, Nicole indica que su motivación por los asuntos relativos a la salud se encuentran presentes desde que tiene “uso de razón”, pues ya de niña relata que sentía curiosidad sobre los accidentes, las ambulancias y los asuntos médicos.

“(…) yo creo que al final del día fui impulsado a estudiar en la universidad por diferentes motivos, pero la principal fue que a mi me gustaba mucho el periodismo, y si no estudiaba periodismo iba a estudiar literatura, pero opté por el periodismo. De chico nose, por ejemplo mi papá llegaba con La Segunda y yo la leía, por ejemplo en tercero medio o segundo me gustaba las crónicas periodísticas los perfiles periodísticos, entonces llegó un momento a pesar de las dificultades laborales que ya se veían viniendo que no eran tantas como las que hay hoy en día, paradójicamente nunca tuve presiones de mi familia para elegir una carrera mejor remunerada, pero si los tuve de mis suegros de ese entonces o a veces de mi hermana y de mis primos, que viera una carrera mejor, pero de mi familia propiamente tal, mi papá, mi mamá, mis abuelos por ejemplo nunca tuve una presión” (Lucas, 26 años, UDP).

Complementando, Lucas por su lado menciona un interés desde su niñez por la crónica y el periodismo, pasatiempos que lo llevarían a estudiar esa carrera cuando llegó el momento de ingresar a la universidad. También afirma que no existió ningún tipo de presión por parte de sus padres en la elección de su carrera respecto al tema de la remuneración, aunque si por parte de algunos familiares como primos y tíos. Sin embargo, esto no afectó ni incidió en la elección de la carrera por la que él sentía afinidad e interés.

“Y decidí estudiar trabajo social por varios puntos, el primero es por una vinculación histórica con mi familia, mi padrino que ahora falleció hace 5 años el era trabajador social, y me contaba todo el movimiento y todas las acciones que hizo en dictadura, entonces eso yo lo encontré muy interesante, el trabajo social es una carrera que me gusta porque involucra muchos saberes de las ciencias sociales y utilizar esos saberes para la intervención social, lo encontré un proyecto súper interesante y súper innovador” (Marina, 24 años, UCH).

Marina en su fragmento afirma que su inclinación por la carrera de trabajo social viene de una vinculación con su familia, pues su padrino tenía esa profesión y tuvo participación en la dictadura, asunto que le suscitó un gran interés por la carrera. Además, indica que los saberes relativos a su carrera la parecieron interesantes y útiles para la intervención social, asunto por el cual ella sentía empatía. Es importante reparar en como una influencia familiar como la profesión y ocupación de su padrino, sin ser estrictamente un imperativo, tuvo incidencia en la deliberación de por su carrera universitaria.

“Bueno, como que siempre tenía contemplado entrar a la universidad, como que no tenía otra opción en mi mente, y esa carrera porque tenía en la mente otras como psicología y arte, pero al final decidí párvulo porque tiene de todo y me gustaba, así que me encantó, decidí quedarme ahí y no me fui más” (Sara, 35 años, PUC).

“La carrera tenía las áreas que a mi me gustaban que eran matemáticas y física en su justa medida , en cambio las carreras de ingenierías, matemáticas, física eran muy densas, y yo encontré que construcción civil era un equilibrio de todo lo que me gustaba, además era una carrera rentable” (Miguel, 27 años, PUC).

Continuando con la incidencia de los intereses y afinidades personales que repercuten en la elección de la carrera universitaria, Sara afirma que ajustó su elección final en relación a un grupo de preferencias e inclinaciones de su interés, como lo son la psicología y el arte, disciplinas que resultaron en la elección de la carrera de educación parvularia, profesión que le encantó y de la que no se apartó nunca más. Miguel en el segundo relato continua desarrollando esta idea, ya que afirma que la elección de su carrera estuvo marcada por las áreas de estudio por las que el sentía más interés y aproximación, en este caso matemáticas y física en una medida justa, o sea en un balance adecuado de acuerdo a sus talentos e intereses, pues como afirma después, las carreras de ingenierías eran más densas

en ese sentido. De esa forma, Miguel encontró en la carrera de construcción civil un “equilibrio” entre las áreas de su interés y un factor que también saca a flote en su narración, el relativo a la rentabilidad de la carrera.

“Elegí la carrera porque, claro tenía buen puntaje supuse que iba a ser una buena carrera, obviamente caché que era muy rentable y además ya conociendo la carrera, me gusta caleta, como que en verdad te engancha fácilmente, porque te enseñan los minerales y como que tu creí que estai coleccionando pokemon” (Rinat, 30 años, UCN).

El asunto de la rentabilidad también es abordado por Rinat, en su relato afirma que su buen puntaje le permitió ingresar a geología, carrera por la que siente una gran afinidad respecto a su contenido. En este sentido, la preferencia y elección por la carrera universitaria tiene relación con el ejercicio de medir intereses y capacidades, buscando un balance armónico donde también se adhiere el aspecto económico, pues la rentabilidad a futuro esperada por el entrevistado también juega un papel en esta ecuación.

“Me gustaban las matemáticas y esta carrera era como super... mmm no se como decirlo bien pero podrías trabajar en distintos lados, yo conozco estadísticos que trabajan en hospitales, que trabajan en bancos y mineras... es muy variado, entonces como que depende de lo que te guste y donde tu puedas entrar. Así que eso me gusto, como poder elegir qué hacer” (Carolina, 28 años, UDEC).

“No tengo mucho esa alma de emprendimiento la verdad, como que no siento que tengo algún don o algo así manual, dedicarme a crear cosas no se me da mucho, y no sé siempre quise dedicarme a estudiar algo que me hiciera feliz y la pedagogía me hace muy feliz y decidí estudiar pedagogía en diferencial y fue un buen camino obviamente porque todavía me dedico a eso” (Bárbara, 28 años, UDLA).

Carolina es un buen ejemplo, ya que ella cuenta de su gusto por las matemáticas como factor en la elección de la carrera de ingeniería estadística. Además afirma que la carrera posee la capacidad de operar en variadas tareas y tipos de instituciones, esa versatilidad es un valor para Carolina, pues amplía el margen de elección a nivel laboral y por ende suscita una apertura en el campo laboral pensando ya en el momento de integrarse al mundo del trabajo tras egresar.

7.2.5 Síntesis

A modo de síntesis en relación con lo estudiado sobre la elección de la casa de estudios, es posible constatar una preferencia por universidades tradicionales por sobre las privadas, preferencia que guarda desde un comienzo relación con el imperativo de la educación universitaria y los mandamientos, pues se hace explícito que existe una valoración más alta en relación a estas instituciones debido a factores como su peso histórico y tradicional, también en cuanto a la calidad de la enseñanza y en relación con el valor del título en el mercado laboral.

En quienes seleccionaron alguna universidad del Estado, se asoman conceptos relacionados al rol del servicio público, al anhelo democratizador y pluralista y al retorno de los conocimientos entregados por la casa de estudios, anhelos que se ven reflejados en la intención de trabajar en organismos públicos con el fin de servir y retornar a la sociedad lo entregado por el alma máter. A la universidad pública se le otorga y se le exige también la misión de educar servidores para el país, situación que no se observa en la universidad privada según los entrevistados, pues de acuerdo con sus relatos revisados con anterioridad, su preferencia radicaría en factores relacionados al pragmatismo en virtud de circunstancias como un bajo rendimiento escolar y en la prueba de selección universitaria, lo que resultaría en la no aceptación en instituciones tradicionales.

A su vez, es factible hallar la preferencia en este tipo de instituciones por razones ligadas a evitar las movilizaciones estudiantiles y la paralización de las clases y actividades educativas, eventos relacionados mayoritariamente a la universidad pública, además del factor de la cercanía geográfica con la institución por temas de facilidad de locomoción.

En cuanto al análisis de las entrevistas respecto a la elección de la carrera universitaria, es admisible afirmar que su elección también se encuentra enmarcada dentro del imperativo de la educación universitaria, pero que sin embargo estaría condicionada por una lógica más personal y de búsqueda de autonomía respecto a las expectativas y anhelos mencionados por los entrevistados, pues en ella se realiza una ecualización que abarca los gustos, intereses y capacidades puestas en

balance por ellos. De esta forma, “la elección de la carrera aparece como el primer momento de responsabilidad individual del joven” (Orellana, Canales, Bellei, & Guajardo, 2019, pág. 149).

7.3 El abandono: El limbo de los sectores medios y la autoconfrontación desregulada

Este apartado de la investigación se propone comprender las causas y circunstancias que propiciaron a los entrevistados tomar el Crédito con Aval del Estado como el mecanismo crediticio para financiar los estudios universitarios. Además, se propone caracterizar y comprender al grupo de los deudores del CAE desde las experiencias personales relatadas, con el propósito de lograr una mayor comprensión sobre ellos y su situación, buscando también develar los orígenes y las causas del endeudamiento universitario, emergiendo el factor común del autoenclasamiento a sectores socioeconómicos medios y medios bajos, el cual redundaba en la ausencia y negación de ayuda económica tales como beneficios y becas para costear la carrera universitaria por parte del Estado y las instituciones.

7.3.1 Causas y circunstancias de optar por el CAE

Las circunstancias que incidieron en tomar el Crédito con Aval del Estado como herramienta para financiar los estudios universitarios entre los entrevistados pueden ser diversas, contemplando factores como la inexistencia de algún otro tipo de ayuda económica por aporte del Estado, la incapacidad familiar de costear los estudios superiores, acontecimientos familiares inesperados como momentos de crisis, etc. No obstante, estas circunstancias pueden ser ordenadas de acuerdo con el momento en que el aspirante opta por tomar el CAE, siendo el primer momento cuando se ingresa a la carrera y el segundo durante la estancia en la carrera o a mediados de esta. A continuación, se desarrollarán ambos momentos comenzando naturalmente por el primero.

7.3.2 Uso del CAE al inicio de la carrera universitaria

El uso del CAE al momento de ingresar a la carrera universitaria encuentra razones vinculadas a la incapacidad de costear el valor de la carrera por medio los recursos familiares disponibles. El CAE pasa a ser la herramienta mediante la cual el entrevistado encuentra una forma de integrarse a la universidad por medio del endeudamiento, en razón principalmente al costo económico de la educación y la incapacidad familiar o individual de pagar una mensualidad universitaria de manera constante. En este sentido, el relato de Lucas es muy decidor al respecto:

“Bueno, mira te lo voy a resumir con una frase que me dijo mi papá cuando fuimos a firmar el CAE, que me pasan el contrato y yo estaba con mi papá y lo empiezo a leer y mi papá me dice: ‘pa que lo lei weon, si no te queda otra, pa que lo lei weon si no te gusta el contrato no lo firmai no estudiái noma’. Cachai, y yo creo que eso resume de alguna manera porque tuve que tomar el CAE” (Lucas, 26 años, UDP).

Lucas en el breve fragmento aclara la situación por la que se vio finalmente forzado a tomar el CAE para estudiar, el indica desde una breve anécdota junto a su padre al momento de ir a firmar para tomar el crédito que era esa opción o no estudiar, evidenciando que leer el contrato del crédito universitario no iba a tener ninguna utilidad real, pues sin el simplemente no iba a poder ingresar a la universidad.

“Básicamente porque si no era así, si no tenía posibilidades de optar a un crédito, como que muchas veces les dije a mis papás como mintamos, arreglemos esto, como hagamos algo para que me den beca, etc. Mi mamá nunca quiso, porque ella me decía que era muy mala para mentir que si venían a la casa no iba a saber que decir, yo le decía que nunca iban a venir a la casa, como que no te tienes que preocupar por eso, pero al final me dijo: ‘no no de alguna manera lo vamos a arreglar’, y bueno en definitiva si no era el crédito o una beca no había otra opción” (Camila, 28 años, UCH).

El relato de Camila complementa la idea de Lucas en cuanto a verse forzada a tomar el CAE, puesto que señala que no tenía otras posibilidades de costear su educación universitaria, al punto de proponerle a su madre mentir respecto a su situación socioeconómica para recibir algún beneficio o beca que la ayudara a costear el precio de la carrera, opción que fue rechazada por su madre por miedo a las posibles consecuencias. Al final Camila reitera la idea del endeudamiento forzoso, pues si no era el crédito o una beca, no había otra opción para estudiar.

“O sea como que recurrir, en verdad fue algo obligado obviamente. Fue lo único que el Estado me dió como beca, o sea como beneficio, porque mi papá cómo es profesional y tiene un sueldo como de un palo podría ser. Como que no me dieron otro beneficio que fuera ese, así que lo tuve que tomar como obligada porque no podía costearme el arancel y la mensualidad era muy alta, así que la única opción fue el CAE y mi hermana mayor tuvo que tomar el mismo camino” (Marina, 24 años, UCH).

Marina por su parte también comenta complicaciones similares involucradas en la necesidad del *endeudamiento forzoso* para estudiar, puesto que afirma en primer lugar que fue algo obligatorio más que opcional, debido a que no recibió ningún beneficio como becas o la gratuidad, principalmente por la situación socioeconómica de su familia, ya que su padre es profesional y presenta una suma de ingresos económicos que no le permitieron ser beneficiada con ningún tipo de ayuda económica. No obstante, a pesar de la situación socioeconómica de sus padres, la que no clasificaba para recibir beneficios, esta situación no era suficiente y no posibilitaba costear la mensualidad de su carrera universitaria debido al costo económico que significaba hacerlo. Aquella suma de situaciones constituyeron su decisión de tomar el CAE, pues en sus palabras esta era su única opción para estudiar.

“Como no optaba a gratuidad, tuve que recurrir al CAE y eso, podía recurrir al CAE porque lo que me cubre el excedente que queda me lo podían pagar mis papás, entonces pude optar al CAE. Fue lo que me tocó, porque estaba en tal tramo y eso, igual mis papás me dejaron hacerlo y todavía me siguen apoyando y todavía puedo hacerlo. Pedí el 100% de lo que te deja, porque no te cubre el arancel completo, lo que más me podía cubrir” (Gaspar, 25 años, UCH).

Respecto a la narración de Gaspar, se apunta a un caso homologable, pues por la situación socioeconómica y la ubicación en un tramo determinado de su familia, no pudo optar al beneficio de la gratuidad. Sobre ello, el afirma que “simplemente fue lo que le tocó” haciendo referencia a la situación socioeconómica de su familia.

“Estudí los 4 años con el CAE, la carrera completa. Los cuatro años porque la mitad del arancel me lo cubría el CAE y la otra mitad por una beca de la u. En el tiempo que corresponde con honores y todo para mantener la beca porque como había ingresado con el NEM había que mantener una nota alta para obtener esa beca que me cubría el otro 50% que era como un copago del CAE, sólo a la gente que tenía

el CAE le daban esa beca, era por nota. Porque el CAE no me alcanzaba a cubrir el arancel total, sólo me cubría el arancel de referencia y yo lo tomé el 100% obviamente” (Bárbara, 28 años, UDLA).

En el caso de Bárbara, ella cuenta que estudió todos los años con el CAE, pero que al mismo tiempo contaba con una beca con la que complementaba el pago de su casa de estudios, beneficio que le fue otorgado por la universidad y que la obligó a tener un rendimiento alto para no perderlo y dejar de estudiar, ya que el CAE no le cubría el arancel completo de su carrera universitaria.

“O sea antes el CAE había que ser casi pobres porque cuando estudié a mi no me dieron ninguna beca estatal, ninguna solo el CAE. Y ahora hay muchas becas que te ayudan. Quizás en algunos casos están mal distribuidos los beneficios, en algunos casos” (Bárbara, 28 años, UDLA).

“Claro todo el mundo se cagaba de la risa porque tenías que decir realmente que vivías debajo de un puente para que te dieran una beca, entonces a mí nunca me las dieron porque de partida mis papás eran profesionales, de partida eso me dejaba afuera de la mitad de las becas, y las de hijos de profesores yo no se como las daban pero a mi no me las dieron” (Gabriela, 34 años, UV).

Bárbara retoma el asunto del abandono en relación a la negación de beneficios económicos para estudiar, afirmando que no recibió nada por parte del Estado, a excepción del CAE y aquella beca entregada por su universidad que complementaba con el CAE. Enfatiza que hoy en día la situación es diferente, pero que en muchos casos los beneficios no están distribuidos de forma equitativa o correcta. Sobre lo anterior Gabriela tiene una postura similar, pues relata que en el momento que ella estudió era complicado conseguir becas, pues su situación de hija de profesionales la marginaba de cualquier beneficio al que pudiera aspirar, incluso del beneficio para hijos de docentes que es la ocupación de sus padres, pues tampoco tuvo éxito cuando postuló a ello.

“Eso me frustró... en ese tiempo eran 280 lucas mensual, imagínate me da lata que mis papás me paguen, que me eche un ramo... yo me frustraba sola, prefiero el CAE porque después yo lo pago tranquila (...)” (Nicole, 30 años, UST).

El fragmento de Nicole toma un punto interesante respecto a los motivos del financiamiento de la universidad, ya que indica que el costo de la mensualidad de su carrera era una cifra alta para que la pagaran sus padres, además asevera que la responsabilidad que le generaba esta situación en el caso de fallar en su rendimiento académico era una situación que la incomodaba y frustraba. Por esta misma razón, desde la búsqueda de un anhelo de autonomía y de restarle responsabilidad a sus padres en el ámbito económico, ella afirma que decidió tomar el CAE, teniendo la esperanza de poder pagarlo una vez que terminara su carrera.

“Si porque más encima mi hermano también estaba estudiando y yo no quería ser un gasto extra y mi mamá estaba recién embarazada” (Bárbara, 28 años, UDLA).

Por el lado de Bárbara, afirma que la situación de embarazo de su madre complicó más el escenario familiar, pues los gastos comenzaron a subir, sumando a lo anterior que su hermano también se encontraba estudiando, situaciones que la hicieron empatizar con su familia en relación a los gastos económicos y que finalmente derivó en la decisión de hacerse responsable del costo de su carrera por medio del crédito universitario, y como el afirma, el pago de dos carreras universitaria en una familia es una situación que requiere un gasto importante de dinero.

“Mira ahí también pasa que mi hermano también estuvo en la universidad un tiempo, él estudió arquitectura en la USACH, y pasó que cuando el egresó ahí también como que pudieron pagar mi matrícula porque ya no eran dos matrículas universitarias, porque pasó que justo dió el cáncer [refiriéndose a su madre], estábamos ambos en la universidad y como que era mucha carga, mucha carga. Y sí, pasa que pagar la carrera mes a mes es mucha plata para los ingresos de mi familia” (Maxi, 23 años, PUC).

Por el lado de Maxi, en su fragmento toca el tema del pago de más de una carrera universitaria dentro de una familia, pues su hermano también se encontraba estudiando cuando el iba a ingresar a la universidad. A esta situación se le adiciona un acontecimiento familiar inesperado, pues se presenta el caso de la enfermedad del cáncer en su madre, agudizando el escenario familiar en todo ámbito. La carga económica en su familia se ve alterada por este acontecimiento y se constituye

como razón por la que finalmente declinó a optar por el CAE para financiar sus estudios universitarios.

Tras estudiar los casos de quienes tomaron el CAE desde el inicio de la carrera, se evidencia el concepto de endeudamiento forzoso, pues como los relatos afirman, los entrevistados no contaban con el capital económico suficiente para financiar la mensualidad de una carrera universitaria, pero tampoco lograron ser beneficiados con becas y beneficios que atenuaran el gasto educativo, ya que los costos de las carreras eran demasiado altos como para pagarlos de forma mensual y constante, siendo el CAE el único “beneficio” que recibieron para costear el ingreso y estadia en la universidad.

A su vez, observando los últimos relatos, se asoma también la idea de la búsqueda de autonomía y empatía con la situación económica de los padres, escenario que propicia la elección de la deuda como responsabilidad individual, apartando a los padres de aquella carga económica. En estrecha relación con lo anterior, se advierte la emergencia de situaciones adversas en términos económicos en el núcleo familiar, tales como la incapacidad de costear más de una carrera universitaria cuando el entrevistado tiene más hermanos cursando estudios universitarios, la aparición de enfermedades complejas en algún miembro de la familia que condicionan los gastos en su cuidado, etc. Todos estos escenarios son los que empujan finalmente al entrevistado a tomar el CAE de manera urgente para cubrir el costo de la universidad.

A modo de cierre, es posible afirmar que también empieza a gestarse una sensación de abandono declarada por los entrevistados en referencia a la nula ayuda por parte del Estado y las instituciones, esto debido principalmente al endeudamiento forzoso al que se ven sometidos por el costo de la carrera y por la negación en la entrega de beneficios o ayudas económicas para su cobertura.

7.3.3 Uso del CAE durante el transcurso de la carrera universitaria

El uso del CAE durante el transcurso de la carrera universitaria se encuentra relacionado principalmente con la complicación de la situación familiar en términos económicos y sociales, acontecimientos familiares inesperados, el anhelo de autonomía por parte del entrevistado y el deseo de no permitir que sus padres sigan financiando la carrera universitaria, algunos de ellos abordados levemente en el apartado anterior, entre otros más que serán desarrollados a continuación.

“Tampoco tenían plata, en la católica mi carrera costaba como tres millones y tanto anual en esa época, no podían pagar 300 lucas mensuales, así que por eso opté por el CAE. Mi papá podría haber seguido con ese crédito CORFO y preferí hacerlo mejor yo” (Sara, 35 años, PUC).

En el primer fragmento de lo que Sara relata, surge nuevamente la situación de la incapacidad de financiar los estudios de manera periódica, pues como ella cuenta, el primer año de su carrera comenzó financiándolo con el crédito del Corfo, otro crédito universitario con el que su padre colaboraba en parte. Sin embargo, Sara indica que decide tomar el CAE por el alto costo que estaba desembolsando su familia, es en esta decisión donde se aprecia un anhelo de autonomía y también de empatía hacia sus padres para impedir que el costo económico de su carrera siga recayendo en sus manos, por lo que decide finalmente responsabilizarse por el costo económico la universidad optando por el CAE.

“Al principio mis viejos me pagaban la carrera, (...) y arquitectura es pesada económicamente, sale super caro (...) gastaba caleta en locomoción y el gasto de materiales igual es hartito, a veces para no gastar tanto en locomoción porque no te alcanza el tiempo también gastai hartito en comida en la u y es caro comer afuera entonces al final era tanto el gasto que yo preferí endeudarme para que se le aliviara un poco el bolsillo a mis viejos.” (Carol, 30 años, UCN).

El relato de Carol apunta a algo similar, ya que cuenta que en un principio sus padres le financiaban sus estudios de arquitectura, carrera que ella define como costosa económicamente, pues además del costo monetario del arancel, se le exigía gastar dinero en materiales, alimentos, locomoción, etc. Todos estos motivos

la llevaron a pensar en el costo económico que le estaba implicando a sus padres el hecho de que ella estudiara en la universidad, lo que finalmente derivó en que optara por el CAE con el fin de quitarles la carga monetaria que significaba la carrera de arquitectura.

“En ese momento cuando yo entré a estudiar teníamos una buena situación económica en mi familia y mi papá podía pagar el arancel, pero igual iba a ser estar muy justos con el dinero de mi casa, porque era como tener 300 lucas mensuales sólo para estudios, y dije no mejor optemos al CAE y eso después uno lo paga cuando está grande, después lo pago yo y es mi responsabilidad y listo, y él dijo no mejor no y yo le dije que sí, total yo estoy grande, puedo dar mi opinión y se valida.” (Bárbara, 28 años, UDLA).

“Recuerdo que el primer año me ayudó a financiarlo una tía en realidad, en esos años mis papás también estaban complicados económicamente, entonces yo de igual manera había postulado a una universidad privada como te decía a tecnología médica, pero a la vez postulo a la UFRO y quedo en la UFRO, entonces el primer año fue cómo ayudado o financiado con una tía pagando al contado, y después postulé al crédito como del segundo año al final, hasta el sexto año” (Anahí, 29 años, UFRO).

Bárbara en su narración afirma que su familia contaba con una situación económica buena, pero que sin embargo el gasto constante de la mensualidad universitaria suscitaba un escenario de precariedad en su familia, así que en una búsqueda de autonomía decide optar por el CAE con el objetivo de quitarle un peso monetario a su familia, misma situación repetida con anterioridad. Anahí continúa con esta idea, ya que ella afirma que en un comienzo tuvo una familiar que la ayudó con los gastos universitarios, pues sus padres se encontraban en una situación económica y social adversa. No obstante, indica que para el segundo año de su carrera decidió tomar el CAE para continuar con sus estudios hasta su egreso debido a la situación familiar por la que estaban pasando.

“Yo cuando entré a la universidad no tuve ningún beneficio, tenía la beca indígena y la tuve dos años y me la quitaron, pero cuando yo entré no entré con ninguna beca, no me dieron nada, ni siquiera crédito, ni junaeb, nada. Pero fue porque en el registro social de hogares yo estaba dentro del 70% entonces como que igual eso, o también por puntaje, que por ejemplo había unas becas que te pedían nota, pero no tuve nada de eso hasta tercer año, (...) porque la mensualidad del ST era hartó, al

principio era pagar 245 más o menos el primer año así de una, y cada año iba subiendo 10 mil. (...) Los primeros dos años y los primeros meses del tercer año los pagué yo, y después en mayo o julio del tercer año me salió el crédito y me empezó a cubrir hasta que salí” (Francisca, 24 años, UST).

Francisca en su fragmento retoma en el aspecto de la negación de la ayuda y los beneficios estudiantiles debido a la situación socioeconómica de su familia, pues esta impedía que ella pudiera recibir alguna ayuda por parte del Estado para costear su educación universitaria. Indica además que tuvo que hacer ajustes en su registro social para recibir ayuda, pues el costo de su carrera le impedía pagarla regularmente, ya que además iba subiendo mensualmente. Finalmente afirma que los dos primeros años financió su carrera de forma individual, pero que sin embargo el tercer año pudo optar al CAE y lo tomó para aliviar los gastos de su carrera.

“Yo los primeros años estudié sin CAE, después hubo un conflicto económico en mi familia, y al final como quizás tampoco lo necesitaba tanto, pero lo tome nomas, como que no era tan necesario, estuve tres años con CAE, pero 100% nica informada” (Daniela, 26 años, UCH).

“Y no fue hasta tercer año que tuve que caer igual, mi familia estaba pasando por problemas económicos, mi hermana entró a la universidad y la situación empeoró, y más encima llegaron los años más difíciles de la carrera, me tocó vivir el estrés de... estuve viviendo el 2011 y participé en las movilizaciones también, recuerdo que habían muchos miedos de que no nos iban a renovar las becas si es que nosotros participamos en las movilizaciones o si se extendían, no había mucha claridad de todo (...) mi familia perdió la casa, y entre otras cosas de tener a las hijas afuera y finalmente como que mi única meta era terminar de sacar mi carrera como fuera y encontrar trabajo” (Macarena, 31 años, UCH).

El conflicto económico emergido en la familia de Daniela encuentra relación con los acontecimientos inesperados cuando de la estabilidad económica de la familia se trata, pues como ella indica, esa fue la principal razón de optar por el CAE para seguir costeando sus estudios universitarios. En este aspecto, menciona que no lo necesitaba tanto, pero que de todas formas lo tomó sin mucha información sobre las consecuencias. El relato de Macarena va en la misma dirección, pues una crisis económica familiar desencadena la pérdida de la casa de la familia. Ella además comparte que tenía otra hermana estudiando afuera de su región de origen, por lo

tanto la crisis interna en su familia desencadenó la urgencia de ella por estudiar con el crédito universitario para continuar sus estudios superiores.

“Cuando yo entré a la universidad mis papás tenían una situación económica mejor, ahí si no me equivoco mis hermanos mayores ya no estaban en la u, entonces ya no tenían tanta carga de estarles pagando, entonces ellos pudieron pagarme el primer año al contado, pero pasó justo que ese año pasó algo en la empresa de mi papá, y no pudieron seguir pagando. Entonces yo ese año el segundo año yo no pude pagar nada, yo no tenía crédito, yo postulé y no me dieron, porque tampoco supe postular porque me costó un mundo, quizás puse todo malo y me rechazaron. Y tuve que re pactar con la u, al final hice hartas cosas, crédito fondo solidario con la universidad, después para entrar a tercero, ahí hice todos sus trámites bien, como lo del CAE y todo, y ahí me lo dieron pero porque no teníamos para pagar, yo si no caigo en eso yo hubiese dejado la universidad” (Carolina, 28 años, UDEC).

El último relato de Carolina logra caracterizar el endeudamiento forzoso producto de crisis económicas familiares y de situaciones o acontecimientos inesperados, como la situación laboral de su padre, el sostén de la familia, ya que él fue quién le financió la carrera universitaria los primeros años sin mayores problemas, sin embargo el acontecimiento de la crisis al interior de la empresa de su padre tuvo repercusiones en su familia, ya que no pudieron seguir con el financiamiento de su carrera. Carolina tuvo que buscar otras opciones sin mucho éxito, como otras formas de crédito para seguir estudiando, ya que de lo contrario no habría sido posible continuar. Durante el tercer año de su carrera pudo optar por el CAE para financiar su carrera, ya que como ella indica, no tenían como pagar y si no hubiera sido por el crédito ella habría dejado de estudiar. Este último punto es relevante, ya que se aprecia en el CAE una valoración ambivalente, pues este sigue tomando el rol de un crédito universitario con consecuencias económicas a futuro, aunque sin embargo según el relato de Carolina, habría ayudado a que ella continuara y finalizara sus estudios universitarios.

A modo de síntesis, la toma del CAE durante el transcurso de la carrera universitaria tiene relación con factores relacionados a la complicación de la situación familiar en términos económicos y sociales producto de acontecimientos negativos inesperados, como crisis económicas dentro de la familia y la incapacidad de esta

de continuar costeando los estudios de los entrevistados, reiterando el tópico del endeudamiento forzoso trabajado anteriormente. Además, emerge un anhelo de autonomía por parte de los entrevistados, pues se busca asumir la responsabilidad del gasto universitario por medio del crédito en un gesto de empatía y consideración con los padres buscando aliviar los gastos económicos relacionados al pago de la universidad.

Es menester también mencionar la persistencia y emergencia del tema del abandono en palabras de los entrevistados por parte de las instituciones, situación reflejada en la negación de becas y beneficios para apoyar el pago de la universidad de los entrevistados. Esta sensación comienza a hacerse reiterada en los relatos, posicionándose como tema necesario a investigar y que se buscará desarrollar a continuación.

7.3.4 El abandono y el “limbo” de la clase media

Tras el estudio de las motivaciones y circunstancias que llevaron a los entrevistados a optar por el CAE para entrar a estudiar o en algunos casos continuar con sus estudios superiores, se manifestó el tópico del abandono mediante la negación de becas y ayuda económica por parte del Estado y las instituciones producto de la pertenencia del entrevistado a estratos económicos intermedios no considerados dentro de los grupos más desfavorecidos que si podían optar y recibir ayuda y beneficios estudiantiles, como por ejemplo la gratuidad universitaria. Gabriela y Sara abordan la situación mediante sus experiencias:

“[Sobre recibir becas] Claro, era por una cuestión de nivel socioeconómico, no me las daban porque tenía demasiado puntaje para que me las dieran” (Gabriela, 34 años, UV).

“Sipo como el típico karma de la clase media, porque no eres tan pobre para recibir muchas becas ni eres millonario para pagar mensualmente, entonces quedas como en el limbo, es verdad” (Sara, 35 años, PUC).

Gabriela relata que por el nivel socio económico de su familia le fue imposible conseguir ayuda económica para costear su universidad. Sara apunta a lo mismo,

conceptualizando su situación como el “karma de la clase media”, pues su grupo familiar, al pertenecer a estratos sociales y económicos medios, no clasificaban para recibir ayuda que si reciben los sectores más menesterosos, pero que sin embargo tampoco contaban con una situación económica acomodada que les permitiera financiar una carrera universitaria mensualmente. Aparece el concepto del *limbo de la clase media* como también el del *karma de la clase media* debido a la situación de abandono y endeudamiento forzoso al que estos sectores se ven arrinconados.

“Si de todas maneras me siento en ese limbo, puta yo tampoco te puedo negar que no he tenido una vida lujosa, pero nunca pasé zozobras. De hecho cuando estudiaba me daba lujos que no cualquiera podía darse en la realidad chilena en general, puta no se fui a Europa, pero eso dentro de todo lo hice con ahorros. Pero una cosa es irse con ahorros a cualquier parte del mundo o comprarse un celular o cualquier otra cosa, y otra cosa muy distinta es tener un gasto fijo que en mi caso eran 400.000 pesos, cachai y yo no tenía esa plata” (Lucas, 26 años, UDP).

Lucas en su relato también desarrolla aquella situación, ya que cuenta que nunca tuvo una vida lujosa, pero tampoco pasó zozobras o carencias importantes. Enfatiza mediante sus experiencias personales que lo que ha hecho en su vida, como viajes a Europa, lo ha conseguido mediante ahorros. Al final menciona el ejemplo de pagar una mensualidad universitaria, equivalente a 400.000 pesos en su caso de manera fija por el tiempo de duración de su carrera, algo impensado o irrealizable por el costo económico que significaba.

“Porque aunque fuera estatal igual era caro, y no tenía más becas sólo tenía eso. No me dieron nada, ni para comer. En esos años postulé con la verdad no fui mentirosa, como que clasifica un poco más clase media pero en el fondo igual era... quizás a lo mejor porque teníamos auto o casa pagada, pero aún así era complicado juntar las lucas, no era lo que se veía, una cantidad reflejada en el sistema, pero nada que ver con la realidad” (Anahí, 29 años, UFRO).

El abandono y el endeudamiento forzoso también es desarrollado por Anahí, quien relata que por la situación familiar de poseer bienes, como una propiedad y un auto por ejemplo, clasificaban dentro de un sector que no podía recibir beneficio alguno a excepción del CAE. Ella menciona que tal clasificación otorgada a su grupo familiar no tiene razón con la realidad, pues era incapaz de financiar la mensualidad

de su carrera de forma personal debido al costo de las cuotas, situación que evidencia según ella un error en la categorización por parte del sistema hacia su familia y su nivel socioeconómico real.

Anahí continúa con la idea del abandono, pues afirma la situación de “caer” en la clase media, pues de no ser así y haber pertenecido a un estrato más bajo, quizás habría estudiado gratis o habría recibido ayuda por parte del Estado. También desarrolla la idea del limbo de los sectores medios al momento afirma que se sobreestima la solvencia económica de su familia, ya que mediante la negación de los beneficios se piensa que son capaces de pagar sin problemas los costos de la educación superior, pero que en la realidad al no poder hacerlo se ven constreñidos al endeudamiento forzoso mediante el CAE:

“Si yo habría sido de escasos recursos quizás hubiera estudiado gratis, pero caí en la clases media y me quedo ahí, al medio... más como que tirai como si tuvieras plata pero no po, al final igual me endeudo, no encuentro trabajo, no puedo surgir, (...) a parte de todo eso la educación en Chile igual es cara, desde que naces hasta que egresas de la universidad es super cara” (Anahí, 29 años, UFRO).

“Hasta ahora, me pasa ahora. Para el Estado soy rica y para los bancos soy pobre, entonces estoy al medio, el karma de la clase media, así estoy, hasta ahora, y ese karma me ha seguido desde que entré a la universidad, después para sacar un crédito de consumo para abrir mi pyme y ahora para optar a hipotecario... es terrible, y te frustra (...)” (Nicole, 30 años, UST).

Nicole por su lado ejemplifica con una certera frase la situación del limbo de los sectores medios, pues afirma: “para el Estado soy rica y para los bancos soy pobre, entonces estoy al medio, el karma de la clase media”. Ella en su relato logra sintetizar la idea del limbo al momento de mencionar que desde que ingresó a la universidad ha sido perseguida por el “karma de la clase media”, pues su situación corre con varias limitaciones respecto al aporte Estatal y la ayuda de las instituciones hacia el desarrollo de su proyecto de vida.

“Yo si creo que es necesario darle beneficios a la gente que no puede estudiar, o a la clase media porque la clase media no puede optar a nada, o por ejemplo yo misma sola, ganando 700 lucas de sueldo aparezco como el 100% más rico en la ficha

social, entonces no puedo optar a un crédito, no puedo optar a casa ni a subsidio porque soy muy rica, y como no tengo hijos y soy soltera, soy millonaria, puta mi puro arriendo son 380 lucas, entonces obviamente hay muchas cosas que mejorar, cómo lo harán no tengo idea. En el fondo yo voy a seguir trabajando igual, presidente que haya yo voy a tener que seguir trabajando igual” (Jeniffer, 30 años, UPACÍFICO).

Sobre lo anterior Jeniffer argumenta algo similar, ya que por el hecho de pertenecer a un grupo o estrato socioeconómico medio, su categorización construida por el factor de sus ingresos no la ayuda a la hora de postular a beneficios o créditos bancarios para sus proyectos personales. Ella refleja de buena forma el panorama del limbo de los sectores intermedios, ya que estos se mostrarían más expuestos al proceso de autoconfrontación desregulada, debido a la sobre responsabilidad por parte del sujeto y del aumento de las inseguridades en la construcción de sus vidas.

“No, cuando yo entré no había gratuidad, pero el 2016 había gratuidad, y yo postulé y nunca quedé, era muy alto, pero esa era la mayor razón. Tenía mucha plata para el Estado, no para mí, pero mi puntaje, por así decirlo, era bastante alto” (Lucas, 26 años, UDP).

“Pero a modo transversal es algo que está pasando en cualquier lado (...), pero siento que las clases medias, que ya es una clase super compleja de conceptualizar, también está ocurriendo, entonces tampoco como que podemos alejarnos o apartarnos de eso, porque también no se yo veo con muchos compañeros, nosotros no tenemos plata, no somos dueños de nada entonces también tenemos que velar por nosotros, entonces el día de mañana si aparece un contacto hay que tomarlo porque, tenemos que trabajar, tenemos que comer, cachai” (Marina, 24 años, UCH).

Lucas plantea la situación del endeudamiento forzoso desde quienes estudiaron en el periodo donde aún no existía la gratuidad universitaria como política pública, siendo el CAE uno de los contados beneficios para aquellos catalogados como integrantes de su sector socioeconómico, ya que cuando pudo postular a la gratuidad, su situación social no le permitió adquirir el beneficio. Marina por su lado complejiza la radiografía a los denominados sectores medios de la sociedad chilena, pues afirma que su situación esta constituida por la fragilidad y la sobrerresponsabilidad relacionada a la situación de abandono desarrollado con anterioridad. También aparece el tema de las redes y los contactos, pues estos

constituyen una herramienta valiosa que puede marcar la diferencia en la integración al mercado laboral tras egresar de la carrera universitaria.

“Si totalmente, de hecho yo creo que es la mejor caracterización sobre quienes somos los que estamos debiendo el CAE ahora, todos los que estaban en ese limbo, y lamentablemente en ese limbo estábamos un porcentaje súper grande de estudiantes, en ese tiempo estudiantes y ahora profesionales. Además somos la mayoría profesionales que no tenemos contrato, que trabajamos a honorario, entonces al final sigues empobreciendo a ese estrato” (Gabriela, 34 años, UV).

Gabriela también explica su percepción sobre la experiencia de pertenecer a los sectores medios, además dejar ver la precariedad existente tras el egreso de su carrera al momento de la inserción al mercado laboral, revelando situaciones de inestabilidad y precarización que pueden ser vinculadas al incumplimiento de las expectativas contenidas en la promesa y las expectativas de la educación universitaria desarrollada en el principio, tópico a desarrollar en profundidad en el siguiente capítulo.

7.3.5 Síntesis

Tras estudiar las razones y circunstancias que condujeron a los entrevistados a tomar el CAE para costear los estudios universitarios, es posible hacer el ejercicio de dividir a los entrevistados en dos conjuntos, el primero vinculado a quienes tomaron el CAE al ingresar a la carrera, y en segundo lugar a quienes tomaron el CAE durante su estancia en la carrera. Por el lado del primer conjunto, las razones principales se encuentran relacionadas a la imposibilidad de pagar el costo mensual de una carrera universitaria por parte del grupo familiar, pues esta se posiciona como “la más cara del mundo en carga económica para los hogares” (Mayol, 2012, pág. 69). A lo anterior se suma la inexistencia de otro tipo de ayuda económica por parte del Estado en materia de beneficios o becas para el financiamiento de la carrera, ambas situaciones derivan en la toma del CAE como la única forma de integrarse a la universidad debido al costo económica de tal decisión, difícil de ser cubierto de manera periódica durante la duración de la carrera por medio de los recursos familiares y personales disponibles.

Por el lado del conjunto de quienes tomaron el CAE a mediados de su estancia en la universidad, surgen razones emparentadas al cese de la capacidad de financiamiento que existió en algún momento por parte del entrevistado y su familia, cese producido por acontecimientos o periodos de crisis familiares en términos económicos y sociales, asunto que imposibilitaba continuar con el pago de la carrera profesional del entrevistado. Otro acontecimiento que también puede encontrarse ligado a lo anterior tiene que ver con el anhelo de autonomía buscado por el entrevistado, anhelo ligado a la auto responsabilización del costo económico de la universidad mediante la toma del CAE para asumir la futura deuda universitaria, donde se reconoce también un acto de empatía por la situación de los padres, quienes se encontraban complicados para continuar con la subvención de los estudios superiores de los entrevistados.

Es menester desarrollar el tópico de la sensación de abandono existente en quienes denominan su situación personal como un *limbo*, pues la gran mayoría de los entrevistados de la investigación se auto enclasa como parte de los sectores medios del país, una afirmación relacionada al abandono por parte de las instituciones cuando de otorgar facilidades y ayudas económicas se trata.

De esta forma, el CAE se muestra como el ejemplo de una política destinada en gran medida a estos sectores, pues como indicaba alguna de las entrevistadas, “para el Estado soy rica, pero para los bancos soy pobre”, afirmación que nace del descontento por la escasa ayuda que ha recibido en las diferentes etapas de su vida, siendo posiblemente la más significativa la del ingreso a la universidad, pues optar por el CAE fue algo finalmente obligatorio, un endeudamiento forzoso debido al costo económico de las carreras universitarias en el país, muy difíciles de costear para quienes son considerados lo suficientemente “privilegiados” para no recibir algún tipo de beca o beneficio, pero de recursos limitados como coestearlas de forma periódica o mensual.

7.4 Engaño y evasión: anhelos no cumplidos

Como se estudió con anterioridad desde los relatos de los participantes, tras el egreso de la carrera universitaria brotan escenarios adversos, principalmente ligados a la inestabilidad laboral, experiencias laborales precarias o incluso la cesantía prolongada, entre otras vicisitudes. Estas circunstancias son percibidas como una sensación de inestabilidad social y económica generalizada por parte de los entrevistados, quienes manifiestan la sensación de haber sido engañados por la promesa de la educación universitaria y las expectativas contenidas en ella, situación que da por resultado una valoración negativa sobre el CAE debido a las expectativas no cumplidas mencionadas recientemente además de las consecuencias económicas y personales recaídas en los entrevistados debido al endeudamiento.

Continuando con lo anterior, la valoración negativa del crédito tiene orígenes en la ruptura de la promesa de la educación universitaria y las expectativas erigidas por esta. La valoración negativa del CAE está relacionada a su vez, con la comprensión de este como un asunto problemático en la vida de los deudores, la sensación de arrepentimiento de la elección del crédito o incluso de la ruta de la profesionalización recorrida, entre otras más. El tópico de la evasión del CAE se erige como la consecuencia final entre algunos de los entrevistados al momento en que las expectativas iniciales se vieron truncadas por situaciones adversas tras el egreso de la carrera universitaria, tal como se estudiará a continuación.

7.4.1 Expectativas y anhelos laborales no cumplidos

Las expectativas emanadas del imperativo de la educación universitaria comprenden principalmente la promesa de la estabilidad laboral y socioeconómica como así se desarrolló en un principio. Este aspecto es probablemente uno de los más importantes en relación con las motivaciones que influyeron a decidir cursar estudios superiores entre los entrevistados, pues la integración al mundo del trabajo es considerada como “sinónimo de una fuente de autorrealización personal” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 46). En relación con lo anterior, el trabajo también está

directamente asociado a la producción de ingresos económicos, elemento crucial para “la satisfacción de necesidades básicas y/o expectativas de consumo, en un medio percibido como extremadamente inseguro, móvil y demandante” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 54).

Si se continúa desarrollando la idea del ingreso económico, este se constituye como un elemento de “legitimidad personal, porque adquiere un valor indexal relevante en la medida en que responde exactamente a la lógica y valores del mercado tal como las personas lo perciben” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 55). La paga del salario de trabajo constituye una parte fundamental de la realización personal y es menester considerarla como un “símbolo inequívoco de individuación” (Araujo & Martuccelli, 2012, pág. 54).

“Mi situación laboral es compleja, estaba trabajando con contrato, renuncié a finales de enero y ahora estoy boleteando, entonces no es algo concreto, si no que es esporádica la pega en la que estoy actualmente” (Marina, 24 años, UCH).

“Porque además claro, las pegas que más salen en arquitectura es boleteando y la mayoría boletea caleta de tiempo, porque encontrar un trabajo estable que te diga todos los fines de mes vas a tener este sueldo es súper difícil” (Carol, 30 años, UCN).

En el primer relato, Marina reflexiona sobre su situación actual tras egresar de la universidad, caracterizando su situación laboral como compleja, pues si bien logró encontrar trabajo en una primera instancia, renunció por motivos personales y ahora se encuentra “boleteando”, acción referida al ejercicio de trabajos esporádicos o labores independientes. El boleteo corresponde entonces a una situación laboral precaria e inestable debido a lo esporádico de los trabajos, escenario laboral que también desarrolla Carol en su relato, reiterando la idea del boleteo como la antítesis a un trabajo estable que de garantías de seguridades y de ingresos salariales regulares por un tiempo prolongado.

“En realidad ha sido bien complejo porque no tengo una pega estable desde que egresé he estado trabajando medio tiempo, reemplazo, cosas parciales contratos cortos (...)” (Anahí, 29 años, UFRO).

El fragmento de Anahí complementa la idea del trabajo inestable y esporádico tras el egreso de su carrera, ya que cuenta que sus ocupaciones han constato de trabajos de medio tiempo, reemplazos y contratos cortos. Anahí también define su situación como compleja, esto debido la incertidumbre que significa no contar con una fuente laboral estable capaz de otorgar seguridad para ella.

“Creo que esperabas un poco más, de hecho ahora me estaba acordando un poco que cuando entre las expectativas de sueldo eran mucho mayores según las páginas de empleabilidad y los sueldos promedios, la expectativa de sueldo era mucho mayor de la que es hoy en día, además es difícil encontrar pega hoy la verdad de las cosas. Me pasa que tambien digo pucha no sé si valía mucho la pena estudiar en la universidad (...), obviamente me ha dado muchas herramientas en cosas valóricas y formativas y tengo una pega que me permite poner un pan en la mesa en este momento” (Camila, 28 años, UCH).

Camila por su lado hace referencia a las expectativas que tenía puestas en su carrera universitaria en un comienzo, afirmando que esperaba tener una remuneración más alta y que el campo laboral más diverso, situación que no fue así ya que ella afirma que encontrar trabajo en la actualidad es complicado. Sobre el final emerge una reflexión sobre el desencanto y el leve arrepentimiento en relación a la decisión de haber cursado una carrera universitaria, pues como se mencionó con anterioridad las expectativas referidas al retorno de un salario considerado esperado y de una situación laboral estable y gratificante no se encuentran cumplidas para Camila en su plenitud.

“Yo creo que no, en el sentido de que no me aseguró una estabilidad laboral que yo pensaba en un principio, que por más que hubiera estudiado en una universidad prestigiosa, no salí asegurado de forma laboral y como que igual uno es el que se siente culpable quizás de eso, porque comparandome con compañeros de la carrera, habían otros que sí tuvieron estabilidad porque se movían más, hablaban siempre con profesores se movieron en cierta forma” (Gaspar, 25 años, UCH).

La estabilidad laboral también es abordada por Gaspar en su relato, quién toca un punto en relación a la preferencia por las instituciones tradicionales y el posterior egreso, pues el afirma que a pesar de haber estudiado en la Universidad de Chile, institución tradicional y pública de excelencia, sostiene que no fue suficiente para

otorgarle la estabilidad laboral que el esperaba. También aparecen los puntos de hacer contactos y la capacidad de acción del estudiante, pues Gaspar cuenta que este es un factor que impacta en la posterior búsqueda laboral tomando el ejemplo de algunos de sus compañeros que el describe como “más movidos” respecto a sus acciones y movimientos referidos a hacer redes y “contactos”.

“Lo que significan en verdad las carreras universitarias, como que está el mito de que garantizan tu futuro laboral, lo cuál te digo altiro, llevo dos meses y he mandado 100 correos y no me han llamado de ningún lado, es mentira, como que es mentira que si estudias una carrera profesional tienes tu futuro laboral asegurado, o sea caleta de gente que no ha estudiado tiene un futuro laboral asegurado mucho más que los profesionales cachai” (Maxi, 23 años, PUC).

Maxi también desarrolla la frustración de no tener una situación laboral estable a pesar de sus estudios superiores, al punto de denominar como “mito” las expectativas relativas al futuro laboral puestas en el título universitario que a su parecer no se han cumplido. Maxi comenta que incluso ha presenciado el caso de gente que a pesar de carecer de la credencial universitaria, cuenta con una situación laboral más segura y estable en relación a los mismos profesionales como el.

“Totalmente, yo pienso que al salir de una universidad pública no me siento tan engañada, pero la gente que accedió a una universidad privada que, no tenía los requerimientos, o no se, que no estaba acreditada, y después entré al mercado laboral y después te das cuenta que te engañaron porque no hay una demanda oportuna de trabajadores, es complicado el tema, yo lo encuentro que es como realmente una estafa que te hicieron en tu vida, estudiaste cinco años para ver que no hay oportunidades labores, y que haces ahora” (Marina, 24 años, UCH).

Bajo la mirada de Marina también es desarrollado el tópico del egreso de las universidades tradicionales, ya que ella por su lado afirma que a pesar de haber egresado de una de estas instituciones, no se siente tan “engañada” como a su parecer si lo sienten quienes egresaron de universidades privadas. También toma el tema del egreso y el mercado laboral, el cuál ella define como saturado, en el sentido de que la demanda de trabajadores profesionales no es lo suficientemente alta como para integrarse rápidamente al mercado laboral tras egresar. Para ella es un tema complejo que define como un engaño en su vida y una estafa hecha a los

estudiantes, ya que como indicó al principio de su narración, el mercado del trabajo es un asunto complicado en relación a las expectativas laborales que ella tenía en un comienzo y al posterior enfrentamiento al mundo del trabajo con el que se encontró una vez egresada.

“Eso me pasó en un momento, que me daba mucha rabia y me frustraba aún más el saber que tenía que pagar tanta plata por haber estudiado una caga de carrera que tampoco me aseguraba tener un campo laboral, un campo laboral que me diera más estabilidad también, porque yo al menos he trabajado... llevo más de 10 años trabajando, de manera intermitente, a veces de manera voluntaria intermitentemente otras veces no, y la mayoría del tiempo he tenido relaciones laborales super precarias, entonces claro que te da rabia” (Gabriela, 34 años, UV).

El relato de Gabriela aborda el tema de la frustración y la rabia por lo que fue el costo económico del endeudamiento que significó optar por el CAE para financiar su carrera, puesto que esta decisión finalmente no le aseguró integrarse de buena forma al mundo laboral, ni tampoco consiguió la estabilidad deseada. Se reitera la situación del trabajo intermitente e inestable en conjunto a la precariedad laboral vinculada a esta situación.

“Después cuando egrese me di cuenta que en el fondo la plata no es nada lo que uno gana en mi carrera en el fondo. Yo estaba trabajando de promotora en ese tiempo, ganaba más que como profe, y estaba súper cómoda. Trabajé y estudié al mismo tiempo (...). Me arrepiento caleta, sí porque todos decían como profe encuentras pega altiro, weon he estado cesante caleta de veces, me las he visto pelada, ahora estoy más tranquila porque vivo con mi pareja, pero yo cuando vivía sola, weon era un dolor de guata, porque hacía reemplazos de 15 días, de 6 meses, de 3 meses, entonces todo final de mes con un dolor de guata porque no sabía si iba a tener para pagar este otro arriendo” (Jennifer, 30 años, UPACÍFICO).

Por el lado de Jennifer, asevera que los retornos económicos tras su egreso no son suficientes, y que incluso cuando trabajaba de promotora mientras estudiaba, tenía ingresos más altos que los que recibió ya estando titulada. Además, insiste en las complicaciones tras el egreso de la universidad en el ámbito laboral, ya que demuestra un gran descontento por la inestabilidad en sus experiencias laborales,

pues estas se caracterizaron por ser volátiles y periódicas, resultando en reiterados complejos momentos económicos y de incertidumbre para ella.

Las experiencias de empleos precarios e inestables, momentos de cesantía prolongada, los salarios bajos en relación a lo esperado, además de otras situaciones se sitúan como alicientes de una sensación de engaño por parte de la promesa de la educación universitaria hacia los deudores. El relato de Lucas retrata bien la situación, pues a pesar de haber conseguido un rendimiento sobresaliente en su carrera, al punto de obtener premios y distinciones, el proceso de conseguir trabajo fue complicado, ya que también corrieron factores externos como el estallido social del 2019 y la pandemia, acontecimientos que influyeron en una búsqueda laboral infructuosa a su parecer.

“Mira fue super triste igual porque yo egresé de la universidad y me gané un par de premios por mi proyecto de título y me llamaron de salí el 2019 y me llamaron del The Clinic y de Ciper,(...) y pasó el estallido social, y el The Clinic no me llamó, y en Ciper fueron súper honestos (...) y no aprobaron mi nombre, (...). Entonces después de eso vino la pandemia y estuve cesante cerca de un año, y fue muy difícil (...). Entonces la primera pega que salió, porque yo más que plata necesitaba moverme por un tema de sanidad mental, mi primera pega fue en un medio que se llamaba prensa fútbol, cachai, tenía que escribir de fútbol que no era algo que me gustaba, y ahora hace un año estoy en una empresa de comunicaciones y de vez en cuando me llaman para hacer reemplazo en la Últimas Noticias. (...) No fue un tema sencillo encontrar pega, sobre todo de repente mirar para el lado y ver que tus compañeros encontraban pega, eran cuestionamientos con uno mismo, como que tengo de malo yo, situaciones que es inevitable cuestionarse” (Lucas, 26 años, UDP).

Lucas también cuenta la experiencia del periodo extenso de cesantía que vivió, el cual finalizó con un trabajo que no era de su agrado, pero que sin embargo aceptó por un tema de sanidad mental vinculado a mantenerse activo en un profesión. Tras ese episodio encontró un trabajo más estable, aunque continúa haciendo trabajos transitorios en diferentes medios. La experiencia de cesantía y la búsqueda infructuoso de trabajo suscitaron cuestionamientos internos negativos en Lucas en relación a su persona y su calidad como profesional, tópico ligado a la autorealización personal como elemento emanado de la promesa de la universidad que no fue cumplido en su totalidad según cuenta.

“Yo creía que iba a ser una... salir de la universidad y tener trabajo altiro, no con tremendo sueldo pero con estabilidad, pero claro llegas a la realidad y no sé, te sientes como uno más, cero apoyo, a mí me empezaron a cobrar altiro después... en el fondo yo siempre tengo reemplazos, nunca puedo justificar que no estoy trabajando como con finiquitos, no me dan finiquitos, no me dan contratos y es súper castigador ese sistema, es super fome porque te pagan mal, te pagan atrasado, estay como dependiendo de otras personas todo el rato” (Anahí, 29 años, UFRO).

El relato de Anahí es capaz de agrupar de buena forma las ideas de frustración que comenzaron a brotar tras egresar de la universidad, pues la búsqueda de la fuente laboral, comprendida como la mayor expectativa de la promesa de la educación superior, en el sentido de abordarla como una actividad promotora de autorealización mediante el desarrollo de los anhelos personales y el retorno de un salario económico, fue complicada debido a factores como el mercado laboral actual, la precarización y flexibilización del empleo, los bajos salarios, etc. Anahí define al sistema como “súper castigador”, pues este no comprende ni procesa situaciones individuales negativas como las que ella experimentó, pues a pesar de toda su inestabilidad laborales, reflejada en breves y precarias experiencias ocupacionales, el cobro del crédito continuó su rumbo sin tomar en cuenta esta situación por la que se encontraba pasando.

7.4.2 Valoración del Crédito con Aval del Estado

La valoración que tienen los entrevistados sobre el CAE cuenta con estrecha relación respecto a las expectativas laborales y económicas cumplidas o no cumplidas tras el egreso de la educación superior, siendo en el primer caso una valoración negativa sobre el CAE debido al rompimiento de la promesa de la educación universitaria y las expectativas y anhelos puestos en ella. Camila desde su experiencia clasifica al CAE como algo terrible, ya que nombra las expectativas que tuvo junto a sus padres respecto al imperativo de la universidad junto a las expectativas contenidas en ella, expectativas que la movilizaron a optar por el CAE como mecanismo para financiar sus estudios en la universidad.

“De todas maneras, o sea, si lo pienso como ahora que te estoy hablando, si te lo planteo de alguna forma, claro mis padres esperaban que yo estudiara en la

universidad y yo también en el fondo, pero nunca pensé como, como que en mi cabeza inocentemente pensaba que esto del CAE era mucho más fácil, como que no era algo tan terrible en el fondo” (Camila, 28 años, UCH).

“En lo técnico a parte de ser una mala política pública, como familia lo pasamos super mal, y mi hermana hoy en día no tiene trabajo, es cesante ha buscado por todos lados, se tituló en septiembre del año pasado y ya le mandaron el aviso de que le van a empezar a cobrar a ella, entonces es super tortuoso igual” (Macarena, 31 años, UCH).

Por el lado de Macarena, ella afirma que el CAE corresponde a una mala política pública que afectó a ella y su hermana. Sobre el caso de su hermana afirma que no ha encontrado trabajo desde el año pasado y a pesar de eso van a empezar a cobrarle las cuotas del crédito. También producto de ambas experiencias define al CAE como algo “tortuoso” presente en sus vidas. Gabriela también realiza una descarga personal contra el crédito, afirmando su odio hacia el por las cuotas y el endeudamiento que significó estudiar en la universidad. Se presenta el tópico de la deuda extensa e interminable debido a los intereses y el funcionamiento del crédito, considerado por ella como “injusto y perverso”.

“Yo en realidad lo odio, (...) vez que (...) las cuotas que pagué, puta las pagaba con mucha rabia, con una frustración bien grande, debe haber sido para las movilizaciones del 2011 con un amigo nos pusimos a pensar de que voy a salir debiendo 20 palos, eso íbamos a deber, con el crédito original y la tasa del 6%, entonces yo no podría tener esa ambivalencia de gracias a eso pude estudiar, porque al final lo encuentro super injusto, encuentro que realmente es un crédito infeliz, porque si tu lo piensas quién podría haber salido pagando un crédito con una tasa de interés del 6%, teniendo puta si me hubiese demorado los 5 años que me tenía que demorar, tener 24 o 25 años teniendo que pagar un crédito de ese nivel, no, yo tengo la peor valoración del crédito, lo encuentro perverso” (Gabriela, 34 años, UV).

“Estaba segura de que era algo que iba a durar mucho tiempo, que iba a estarlo pagando mucho rato, como que conocía personas que habían estudiado con CAE, mi madrina particularmente había estudiado con el CAE y todavía lo estaba pagando, pero aun así (...) la cantidad que estai pagando, porque 20 años es como muchísimo, y además es una deuda que no se acaba nunca, porque siempre está subiendo, terminai de pagar la carrera en pocos años y después solo pagai intereses” (Camila, 28 años, UCH).

El t3pico de la deuda infinita tambi3n es desarrollado por Gabriela, expresi3n homologable a periodos extensos de endeudamiento universitario, un pago que como ella afirma “no se acaba nunca” y que tambi3n siempre se encuentra subiendo debido a la confecci3n del mecanismo crediticio, evaluado en Unidades de Fomento (UF). Se reitera el malestar respecto a la tasa de inter3s del cr3dito, la que es considerada alta y que juega un papel central en la extensi3n del pago del cr3dito mismo.

La deuda infinita tambi3n es desarrollada por Marina, argumentando que ata3e a un hecho procesado como injusto, pues en sus palabras, la educaci3n corresponde a un derecho b3sico que debe ser garantizado y no mercantilizado. Adem3s, define al cr3dito como algo “peligroso” debido los posibles conflictos a futuro con la entidad bancaria por la situaci3n de ser deudora.

“Yo siento que el CAE es una p3sima pol3tica, partiendo por eso, siento que ya te da la oportunidad de estudiar pero a costa de que, a costa de estar endeudado toda tu vida, y sobre todo por estudiar que se supone que es un derecho b3sico. Lo encuentro peligroso. Encuentro que en vez de darte oportunidades te genera m3s conflictos con los bancos sobre todo y eso a mi me da mucho miedo” (Marina, 24 a3os, UCH).

“Lo encuentro malo si no te dir3a que tengo una valorizaci3n positiva hacia el CAE, encuentro que tiene una tasa de inter3s muy alta, como rid3cula, eso de pagar 15 a3os una carrera de 5 lo encuentro brutal, no me gusta, encuentro que es un poco mal3volo porque igual juega con las esperanzas de muchas familias tambi3n, bueno ahora dicen que van a condonar pero no s3 si voy a pagarlo, pero como es as3 le tengo una valorizaci3n negativa dentro de todo, aunque me haya servido en ese momento” (Maxi, 24 a3os, PUC).

Maxi menciona que la tasa de inter3s del cr3dito es realmente alta, definiendo como “mal3volo” al CAE producto de que involucra las esperanzas de estudiantes de familiar en su anhelo por lograr estudios universitarios, adem3s expresa su duda respecto a pagarlo debido a la valoraci3n negativa que tiene sobre este. Este 3ltimo punto es relevante, pues se comienza a considerar la decisi3n de la evasi3n del CAE, lo que significa rehusarse a pagar las cuotas del cr3dito universitario tras el egreso de la casa de estudios.

“Mira yo pienso que el CAE vale callampa en verdad, porque en mi caso es algo que uno podría sustentar en el tiempo, pero por ejemplo hay carreras que salen a la vida endeudados y no tienen pega, por ejemplo geografía que es una carrera que ni ellos saben en qué van a trabajar cuando están estudiando, y ponte tu si te metes a estudiar con CAE una carrera en la que ni siquiera sabes si vas a estar trabajando cuando termines, como que en verdad te cortan las alas, porque vas a tener que estar trabajando para pagar, no se, igual es fome(...). Es malo como sistema pero le puede favorecer a algunas personas como a mí, pero no es algo que se pueda extrapolar a toda la sociedad (...). Si, porque puedes pagarlo, si no puedes pagarlo es penca, como que no sirve” (Miguel, 27 años, PUC).

“(...) Bueno si tu esperai que yo trabaje en la minería y me sume a la industria cachai claramente si se puede acoplar a mi, porque yo estaría ganando arriba de 5 palos y claramente podría pagar el CAE fácilmente y listo. Pero no todas las carreras son tan rentables ni tan sobre explotadas (...). Claro, por eso no se adapta po. Cobrale ese interés a un minero y en dos o tres años te va a poder pagar todo, pero no le cobres eso a un profesor por cachai, es como absurdo” (Rinat, 30 años, UCN).

El comentario de Miguel en relación a la evaluación del CAE es absolutamente negativo, pues a pesar de que el afirma que el si podrá sustentar su deuda universitaria gracias a su situación, esto no es suficiente para cambiar su impresión sobre la valoración del crédito, pues empatiza con el endeudamiento a nivel general desarrollando la idea de que el hecho de que existan personas que no serán capaces de pagarlo debido al campo laboral, a la cesantía, a la incapacidad de generar recursos por diversos motivos, es sinónimo de que corresponde a una política errónea que no tiene utilidad. Rinat aborda la misma problemática, ya que el considera que una carrera rentable y con vasto campo laboral como la suya, geología, probablemente tenga la posibilidad de insertarse en el mercado del trabajo y generar ingresos altos para costear las cuotas del CAE, sin embargo esta realidad no aplicaría a todos los profesionales, pues como el ejemplifica, cobrarle esa cantidad de intereses a un profesor sería algo absurdo debido a la abismal diferencia respecto a realidad laboral entre un geólogo y un profesor tras egresar de la universidad.

“Me faltan como dos años y pagó lo que la universidad realmente pidió, y después puro interés, entonces estoy pagando como dos carreras, yo creo que eso es lo satánico de este sistema y es lo que te frustra porque digo voy a perder 9 millones

en que? si yo ocupe tanto y me están cobrando tanto... es terrible no le hallo otra explicación (...). Es un abuso, es una mentira, así como la AFP creímos, totalmente. Y como uno es inmaduro, en la desesperación porque te daban un mes para matricularte, entonces te presionan con el tiempo, te presionan que si tu no te matriculas en dos semanas más pierdes en beneficio, así me decían” (Nicole, 30 años, UST).

“Igual está la opción de que si tú estás sin empleo tu puedes pausarlo, que no te lo cobren, pero siento que estar más de 20 años pagando una carrera universitaria, que a pesar de todo igual te costó e igual te esforzaste en hacerlo, lo encuentro terrible, yo siento que el CAE es una de las peores estrategias que pudieron haber hecho los gobiernos anteriores” (Marina, 24 años, UCH).

Nicole sostiene su descontento con el crédito refiriéndose a él como un abuso y una mentira, asimilándolo con el sistema de AFP cuestionado ampliamente durante el último tiempo. Ella también aborda la problemática que significa adquirir una deuda desde una edad temprana, pues argumenta que existe inmadurez en el momento de aceptar el crédito para poder estudiar. Marina reitera su molestia en relación a la cantidad de tiempo de duración que tiene el crédito, aspecto evaluado como terrible, situando al CAE como una de las peores estrategias en relación a política pública realizada por los gobiernos anteriores.

“No sirve, de hecho una prima mía entró hace poco a la universidad y me preguntó, a mí quienes me preguntan lo primero que le digo es que no tomen el CAE, pero les doy el medio discurso, que es como firmar un contrato con el diablo. Por ejemplo en mi caso, (...) como yo trabajaba hubiese buscado la forma yo, no habría quedado endeudada. Porque ahora me pasa que quiero tomar un hipotecario y yo sé que jamás voy a tener casa propia, ya lo tengo claro, entonces mi pareja es la que está gestionando el crédito para pedir la casa porque o si no nunca voy a tener casa, pero igual es fome porque siempre voy a depender de alguien, nunca voy a volar con mis propias alas” (Jennifer, 30 años, UPACÍFICO).

Por el lado de la narración de Jennifer, ella cuenta que cada vez que sabe que algún cercano está pensando en tomar el crédito ella les advierte que es una mala idea, al punto de que hubiera preferido trabajar y estudiar para financiar el gasto universitario y así evitar el endeudamiento a largo plazo que la aqueja en la actualidad, al punto de comparar la decisión de haber estudiado con CAE con firmar un contrato con el diablo. En este apartado se gesta la situación del arrepentimiento

por la decisión tomada, pues Jennifer tiene una valoración completamente negativa sobre su deuda universitaria adquirida. En la última parte de su relato cuenta que su actual situación de deudora ha condicionado su vida y sus anhelos como comprar una vivienda, en otras palabras, su capacidad de acción se ha visto reducida por el CAE.

“No tengo ninguna duda de eso, o sea claro el CAE está ahí, pero el CAE debiese actuar de alguna manera ética, cachai... quizás, pero si tu me preguntai yo creo que existen varias aristas que hacen que el CAE tenga esta imagen maliciosa en la mayoría de nosotros, que no sólo es el CAE por sí mismo, de repente la emprendemos con un crédito porque es la cara visible fea porque te cobra, pero de repente hay otras aristas que hacen que la situación sea peor, como las que mencionamos recién, el tema de la empleabilidad, el tema de las carreras saturadas y que se sigan impartiendo, el tema de las universidades” (Lucas, 26 años, UDP).

Lucas realiza una síntesis sobre la razón de una mala evaluación del CAE por parte de la mayoría de los entrevistados, pues aristas como el campo y la situación laboral tras egresar, la saturación de algunas carreras universitarias ayudan a complementar una visión del CAE como un crédito malicioso, pues el cobro de este tendría un trasfondo vinculado a también a situaciones que truncan la promesa de la educación universitaria como las mencionadas con anterioridad ligadas a las expectativas laborales no cumplidas.

Luego de la revisión de los fragmentos anteriores, es verosímil mencionar que la emergencia de la sensación de engaño respecto a la promesa de la educación, tiene relación directa con factores como la vulnerabilidad laboral, la precarización del empleo, los salarios por debajo de las expectativas, la cesantía y el reducido campo laboral, escenarios que impactan y propician este sentir por parte de los entrevistados, quienes incluso en algunos casos manifiestan atisbos de arrepentimiento por haber tomado la decisión de haber estudiado en la universidad haciendo uso del crédito.

Las experiencias revisadas con anterioridad muestran una valoración negativa a nivel generalizado respecto al CAE, pues emergen críticas en relación a la tasa de interés que presenta el crédito, la poca información y transparencia en cuanto a las

consecuencias de la deuda, la extensión de la duración conceptualizada como la deuda infinita, coadyuvan a los deudores a valorar el CAE con los epítetos de castigador, perverso, injusto y como un abuso. Estas valoraciones, como se mencionó, tienen fundamento en el origen de las expectativas levantadas por la promesa de la universidad desarrolladas en un primer momento, además porque aflora con fuerza la percepción de que la educación corresponde a un derecho que no debe ser mercantilizado ni ostentar los elevados costos económicos que presenta en Chile.

Es así como la valoración existente sobre la educación y la educación universitaria en particular, es concebida ampliamente como un derecho social que debido a su mercantilización, se estaría denegando y restringiendo en su acceso desde el punto de vista de los entrevistados, este corresponde a un tópico relevante si se desea indagar en el malestar presentado por los testimonios anteriores, el cuál será desarrollado en a continuación.

7.4.3 Valoración y rol de la educación universitaria en Chile

Tras el estudio realizado con anterioridad, se desprende que la educación y las credenciales educativas son valoradas desde los entrevistados como el principal soporte portador del mérito, en este mismo sentido, se le otorga a la educación una capacidad movilizadora términos sociales además de un derecho que debe ser garantizado por parte del Estado. Siguiendo en esta línea, la propia condición de profesional es comprendida tradicionalmente como “un pasaporte a una posición de clase media, donde la reproducción material de la vida alcanza no solo cierta prosperidad sino, sobre todo, una característica estabilidad” (Ruiz, 2020, pág. 45).

Siguiendo esta idea, es comprensible el malestar evidenciado frente a la necesidad del endeudamiento para estudiar en la universidad, pues ella esta institución es percibida amplia, o sino totalmente, como el “centro de las promesas respecto a la movilidad social. Siempre se prometió que un mayor esfuerzo educativo sería el camino para superar la pobreza y que la desigualdad se vencería con más

educación” (Mayol, 2012, pág. 113). Es esta idea la que mueve a percibir el lucro y el endeudamiento universitario como una injusticia por parte de los entrevistados. Sobre lo anterior, Maxi desarrolla la idea del lucro en la educación como un aspecto negativo que debe ser modificado:

“No se debería mercantilizar, debe ser un derecho. Claro que no ser mercantizable no significa que sea costo cero, pero aquí evidentemente están lucrando hasta el día de hoy. Piensa que en la cato siguen cobrando la matrícula, de hecho aumentaron durante la pandemia y como es institución privada, no está sometida a la ley de transparencia, entonces hasta el día de hoy no podemos saber cuánto se ahorraron, y por qué no redujeron los aranceles, lo cual es ridículo” (Maxi, 23 años, PUC).

“No, no creo que se valore más por ser pagada, yo creo que está mal que se lucre con la educación, creo que deberían ser más justos, se debería cobrar lo que cuesta y pagarle a la gente lo que corresponde, que todo sea correcto por decirlo así, más transparencia y justicia, que todo sea justo. (...) O sea comparándolo con los otros países que presentan opciones gratuitas, y porque a veces me pregunto por qué Chile no, porque siempre hay que pagar y siempre es caro” (Rosario 27 años, UV).

Por parte de Rosario, se constata la idea de la educación como mercancía propia de la tradición neoliberal, la que postula a la educación como una “inversión individual que rentará a futuro, lo que fundamente la necesidad de pagarla individualmente, entendiendo que hay una utilidad económica asociada a la educación. Se asume así, que la educación es un asunto individual, no un problema de la sociedad” (Mayol, 2012, pág. 114). Esta postura rechazada por ella, debido a que sostiene una postura anti lucro respecto al rol de las instituciones educativas, agregando que le parece extraño que Chile no tenga opciones gratuitas en cuanto universidades como otros países, demostrando una visión negativa en relación a que siempre se deba pagar por educación y siempre a un alto costo económico.

“Es que es un crédito, obviamente que la educación tenga que pagarse es malo y pésimo, como que claramente debería ser gratis, pero es como la opción que hay para mucha gente, yo en realidad lo considero un crédito, no un beneficio, un crédito como cualquier otro crédito de consumo, solo que es una paja que tenga que pedir un crédito para educarte” (Daniela, 26 años, UCH).

“Eso pienso, la verdad es que lo veo como algo más malo que bueno. Yo siento que la educación debería ser un derecho, pero al mismo tiempo como personas ser responsables socialmente, como también que te obliguen a hacer cosas de forma, como remando individualmente, la idea es devolverle al Estado, pero que son derechos pero siempre poniendo énfasis en los deberes, como estudiar para entregarle algo a la sociedad” (Gaspar, 25 años, UCH).

Por el lado de Daniela, se sostiene la percepción negativa sobre el endeudamiento producto del costo de la educación como mecanismo para acceder a ella. La educación como un derecho es una visión que es compartida por un grupo importante de los deudores, aunque también emerge el sentido de la responsabilidad respecto a ella, ya que su fin siempre es otorgarle un retorno al Estado y a la sociedad como indica Gaspar en el segundo relato, pues él afirma que el retorno que produce un profesional también recae en la sociedad a modo de servicio mediante el ejercicio de la profesión.

“Es innegable que también abrió una puerta a que más gente pudiera estudiar, pero hay que preguntarse a qué costo abrió esa puerta, como a qué costo en primer lugar, a qué costo el endeudamiento de la familia (...). Sigo creyendo que la educación debería ser gratuita, a lo mejor pagada con impuestos generales, pero a lo mejor entre esa meta y otra podríamos llegar a otros acuerdos, tal vez en las universidades estatales debería ser gratuita, de verdad no lo concibo que no sea así sobre todo cuando el Estado apoya a las universidades privadas” (Macarena, 31 años, UCH).

El logro del CAE fue permitir una notable ampliación de la matrícula universitaria desde su implantación como política, dándoles la oportunidad a un número significativo de nuevos estudiantes quienes debido al costo de la educación universitaria, no habrían podido ingresar a estudiar. Sin embargo, el costo fue el endeudamiento familiar y personal como lo indica Macarena, quien reconoce ciertos aspectos positivos del CAE, aunque desde una mirada crítica, pues las consecuencias en relación al endeudamiento se contraponen con la crítica principal respecto al lucro y el costo de la educación en el país, situación que también relata Maxi en su comentario:

“La educación no puede ser tan cara, yo hace poco me fui de viaje en el verano y conversé con gente de latinoamérica y se caían de espaldas haciendo la conversión

de la plata, como que de verdad pensaban que era millonario, era absurdo. Y si me dices que hay que sacarlo, en cierto sentido si, porque: ¿por qué la gente tiene que endeudarse tanto para estudiar?, como que es de verdad demasiado dinero para estudiar, algo que no se es factible hacerlo gratis de la noche a la mañana, pero por qué cuesta tanto, yo de verdad no entiendo bien porqué cuesta tanto la educación, y creo que nadie te lo dice tan bien tampoco” (Maxi, 24 años, PUC).

“Por eso te decía que para mí el CAE es una estafa, una estafa para todos los jóvenes que sueñan con ser profesionales, cachai, entonces ahí está lo complicado cuando el mercado tiene como función otorgar el derecho de la educación, y por eso es super importante que el estado vuelva a tener un papel activo” (Marina, 24 años, UCH).

La percepción negativa sobre el CAE y las críticas que sostienen tal valoración tienen fundamento en la percepción que existe sobre la educación en Chile, pues esta es ampliamente reconocida como un derecho que debe ser otorgado de manera universal y donde el Estado debe jugar un mayor papel en desmedro del rol que tiene el mercado sobre ella.

Sobre lo anterior Marina sostiene además que el CAE es una estafa en la que caen los jóvenes que ven en la universidad un proyección a futuro, debido a factores como el rol que se le da al Estado sobre las instituciones universitarias, el tamaño de la deuda tras egresar y las expectativas que muchas veces no son cumplidas por factores como el desempleo, los bajos salarios, el trabajo precarizado, la inestabilidad laboral y el posterior endeudamiento a largo plazo que adquiere el estudiante debido al crédito. Estos factores propician un tipo de desencanto y arrepentimiento en algunos de los entrevistados respecto a la decisión de estudiar en la universidad haciendo uso del CAE como el mecanismo crediticio para el financiamiento de este objetivo, escenario complejo que se desarrollará en breve.

7.4.4 El Arrepentimiento

El apartado del arrepentimiento busca desarrollar como este sentimiento brota en algunos relatos, debido principalmente al lamento y remordimiento que presentan tras egresar de la carrera universitaria. El arrepentimiento toma factores desde la decisión por la elección de la carrera universitaria, la elección del CAE como

mecanismo crediticio para ingresar a la universidad, hasta la deliberación misma de haber decidido ingresar a la educación superior en contraposición a otras alternativas posibles, como será desarrollado a continuación.

“A veces digo puta porque no estudié no sé un técnico o quizás no estudiar nada, quizás emprendiendo pero es difícil y todo, como que el tema de la u actualmente chuta, así como lo veía en esos años, no, no pienso igual, eso de full universidad si o si, no (...), porque siento que la u no es todo para asegurar un futuro, como que en realidad no” (Anahí, 29 años, UFRO).

“El endeudamiento desde el principio, ese es un gran riesgo y no es menor por lo que acabamos de hablar, pucha estudiar una carrera técnica y salir rápido quizás era una buena opción y me arrepiento, porque tuve la oportunidad pero no lo hice. Juntar plata e invertir en algo que te guste hacer sería un buen consejo (...)” (Carolina, 30 años, UDEC).

La posibilidad de haber cursado estudios técnico superiores o simplemente no estudiar nada es mencionada por Anahí, quién debido a las complicaciones que tuvo tras egresar de su casa de estudios, no afirma no sentirse satisfecha por la decisión de estudiar en la universidad. Aparece la opción del emprendimiento como una elección que no consideró en su momento cuando decidió entrar a estudiar, ya que considera que esta no fue suficiente para asegurar su futuro y estabilidad. Por el lado de Carolina se reitera la sensación de arrepentimiento, pues en su caso ella considera que haber estudiado un técnico quizás era una mejor opción en comparación con estudiar en la universidad debido al riesgo emanado de la deuda universitaria que presenta en la actualidad. Al final también asoma la idea del emprendimiento como una buena opción que no fue considerada en su debido momento.

“Igual pienso hartito como oh si hubiese estudiado otra cosa, cómo más de hacer, creo que la antropología es bien miserable en el trabajo, como que es precario tener dos pegos de asistente, hay muchas cosas por las cuales no te pagan, las horas de trabajo que significan escribir, hacer terreno muchas veces no son remuneradas, entonces en ese sentido yo nunca lo supe hasta el egreso o hasta el último año, de eso me arrepiento un poco, como que hubiese sabido las condiciones laborales de la antropología antes de estudiar quizás hubiese sido diferente la cosa, pero ya estando acá, paciencia tener mucha paciencia, tolerancia a la frustración (...)” (Maxi, 23 años, PUC).

Maxi toma el punto de la sensación de arrepentimiento tras la elección de la carrera universitaria, pues afirma que su carrera de antropología tiene la cualidad de ser “miserable” en el trabajo, debido a la precariedad en términos de ingresos como de experiencias de trabajo que le ha tocado experimentar, haciendo referencia también a la carga laboral a la que se ve sometido.

“Me arrepiento caleta, sí porque todos decían como profe encuentras pega altiro, weon he estado cesante caleta de veces, me las he visto pelada, ahora estoy más tranquila porque vivo con mi pareja, pero yo cuando vivía sola, weon era un dolor de guata, porque hacía reemplazos de 15 días, de 6 meses, de 3 meses, entonces todo final de mes con un dolor de guata porque no sabía si iba a tener para pagar este otro arriendo” (Jennifer, 30 años, UPACÍFICO).

“Si me hubieran hecho educación financiera yo creo que jamás me hubiera metido en esto. Era el CAE o te pagabas tú la carrera, yo creo que si me hubiesen hecho educación financiera, yo hubiera trabajado y estudiado...” (Nicole, 30 años, UST).

Jennifer también afirma sentir malestar por la decisión respecto a la carrera que decidió estudiar, ya que su situación ha sido muy inestable laboralmente y por ende en los ingresos económicos, al punto de verse muy afectada por las experiencias de incertidumbre que le ha tocado experimentar. Por el lado de Nicole, ella también apunta al arrepentimiento, pues afirma que de haber tenido una correcta educación financiera, no habría decidido estudiar con el CAE debido a las consecuencias que conlleva el endeudamiento por este crédito. Además menciona su disposición a haber realizado un esfuerzo mayor, en relación a trabajar y estudiar a la vez con tal de no acceder al endeudamiento por el CAE que presenta en la actualidad.

La sensación de arrepentimiento se muestra como el convencimiento por parte de los entrevistados de haberse equivocado en la elección de la educación universitaria. Este arrepentimiento tiene relación con la elección de la carrera estudiada como también con el desacierto de haber cursado estudios universitarios y no haber seguido otro camino, como estudiar una carrera técnico profesional o levantar un emprendimiento, opción mencionada por algunos de los entrevistados, el cual indica un anhelo contemporáneo y masificado por el Chile neoliberal, el cuál prometía que “si no se podía llegar a ser el trabajador responsable, entonces se

podía ser empresario, en forma de emprendedor” (Mayol, 2019, pág. 129). Esta último asunto es interesante y definitivamente se posiciona como una realidad actual merecedora de ser profundizada con mayor detenimiento en otra ocasión.

Retomando, ahora es menester profundizar y desarrollar la cuestión concerniente al fenómeno de la evasión del Crédito con Aval del Estado.

7.4.5 La “evasión” del CAE

La evasión del CAE corresponde sucintamente a la acción premeditada de no pagar o cesar el pago de las cuotas concernientes a la deuda universitaria adquirida por medio del Crédito con Aval del Estado. Esta acción puede ser considerada y también realizada por algunos de los entrevistados debido principalmente a la valoración negativa sobre el CAE propiciada por variados factores como el descontento por el crédito y las expectativas no satisfechas. A su vez, también en razón con una situación laboral y económica delicada e inestable que complica el pago de la cuota en desmedro de priorizar su uso en otro tipo de gastos considerados de mayor necesidad.

“En realidad ha sido bien complejo porque no tengo una pega estable y desde que egresé he estado trabajando medio tiempo, reemplazo, cosas parciales contratos cortos. Ahora estoy sin pega y no he pagado desde hace tiempo, y claro, me siguen cobrando y me llaman caleta, así como cuando va a pagar y yo les digo que no tengo pega, y me dicen que me comuniqué con ingresa pero ingresa no es mucho lo que hacen. Varias veces me ha rechazado la suspensión por cesantía, de rebajar el 10% de la renta (...). De verdad es porque no tengo las lucas, apenas pago mis cuestiones.. eso primero y después porque puta me cansé la verdad, sentía que pagaba y pagaba puros intereses, como que en realidad no pagaba nada (...). Y no sé, porque siento que todo está muy incierto y como que quiero esperar, no sé si vale la pena ponerme al día o simplemente no pagarlo” (Anahí, 29 años, UFRO).

En primer lugar, es posible constatar la problemática de la situación laboral inestable y la cesantía, escenarios complejos mencionados por Anahí, quién relata que su situación laboral tras egresar no ha sido positiva, pues la mayoría de sus experiencias laborales radican en trabajos esporádicos como reemplazos y de medio tiempo. También comenta que actualmente no ha encontrado trabajo y se encuentra cesante y con poco dinero a su haber, el cual prefiere usar para gastos

personales. Todas estas razones finalmente incidieron en que dejara de pagar las cuotas del crédito. Además, es relevante mencionar que aparece la situación del cansancio debido a la extensión de la deuda producida por los intereses del crédito, lo anterior ligado al concepto de deuda infinita trabajado anteriormente, sumándole también a la sensación de un escenario de incertidumbre respecto al futuro del CAE y la deuda, un escenario que finalmente no sabe como interpretar y que le impide reflexionar sobre si es conveniente retomar el pago o seguir evadiendo la deuda.

“Me ayudó obviamente, después cuando egresé no tenía problemas para pagarlo ni nada, hasta que en un momento me ví sin trabajo, y ahí tuve problemas y desde ahí que tengo problemas (...). Sí, ahora no lo he pagado porque cuando estuve sin trabajo me atrasé como un año y nunca pude gestionar realmente lo de dejar de pagarlo porque pedían un montón de papeles que ni entendía, y tuve problemas con la tarjeta y no podía pagarlo, después se me juntó todo ese interés y nunca me puse al día (...). Actualmente no lo estoy pagando, como desde hace dos años” (Bárbara, 28 años, UDLA).

Respecto al fragmento de Bárbara, ella también se refiere sobre su situación de cesante, pues fue un escenario de extensión importante en su vida que le impidió pagar regularmente las cuotas del CAE. Además relata que no pudo gestionar correctamente la suspensión del pago de las cuotas debido a su cesantía, razón que impactó en la acumulación del monto de su deuda debido a la tasa de interés, suma económica que fue elevándose a tal punto que decidió dejar de pagar las cuotas, acción que inició hace dos años como lo indica ella.

La valoración negativa y la sensación de engaño sobre el CAE también juega como factor respecto a la decisión de cesar el pago del crédito. A ese respecto Camila afirma sentirse engañada debido a la falta de transparencia del crédito respecto a la información a la hora de tomarlo cuando ingresó a estudiar. Acompañado a lo anterior emerge con una situación económica precaria que suscitó un atraso en el pago y que finalmente derivó a detener el pago del crédito.

“No tengo una valoración muy positiva del CAE (...), como que me sentí un poco engañada en realidad, como que nadie me explicó exactamente cómo a lo que iba con el CAE, y en verdad hoy en día es una alfombra en el fondo porque yo no lo

estoy pagando, de hecho yo estaba pagando la deuda y en un momento estaba muy mal de lucas por otras cosas, coincidió con que me cambié de casa y varias cosas más, entonces me pasé de una cuota y el sistema me dijo tienes que ir al banco a pagar y ahí dije okey, este es mi momento para decir no pago más, pero está ahí, (...) entonces igual como que me da cosa que vayan a mi casa, (...) alguna notificación de no pago, entonces es como una presión” (Camila, 28 años, UCH).

“Yo realmente lo veo como un crédito, como que lo encuentro a veces un engaño por como te meten, siento que si fuera más transparente, el como lo que implica y toda la cuestion, seria un poco distinto, pero no se que mas puedo decir sobre eso. Ponte tu por ejemplo yo ahora no estoy pagando el CAE, porque no sabía bien cuando tenía que empezar a pagarlo cuando me pegue la cacha de que tenía que empezar a hacerlo me metí al banco y decía que no podía pagarlo y lo intente varias veces preguntando y llamando y me dijeron no no se puede que tenía que ir al banco en plena pandemia, y yo dije no voy a ir al banco en plena cuarentena y no he pagado nomás siendo que tenía que empezar a pagar el 2020 (...) como que no pienso pagarlo tampoco (...). Porque lo encuentro muy frustrante porque intenté pagarlo y toda la burocracia bancaria no quería y yo he hablado con otra gente que ha intentado pagarlo y les dan infinitas vueltas por intereses o no sé, y nada dije chao no estoy ni ahí” (Daniela, 26 años, UCH).

La sensación de engaño debido a la falta de transparencia por parte de las consecuencias del CAE también son nombradas por Daniela, a las que adiciona ciertos aspectos burocráticos sobre el crédito, situación que finalmente incidió en que ella también dejada de pagar la deuda.

“Mira no se cuanto es porque yo lo pagaba hasta antes de la pandemia, y empecé a patear los pagos porque no tenía pagas estables, como que no me acuerdo como se llamaba esa cosa que tenías que presentar un montón de papeles y hacías un cese por 6 meses, no me acuerdo como se llamaba el trámite. La cuestión es que lo hice durante harto tiempo, y dejé de pagar, tenía que pagar parece que ahora en Marzo, y ya no voy a pagar, onda ahora igual tengo plata podría pagar pero no voy a pagar porque es un montón de plata, es más ya me atrasé entonces ahora me empiezan a cobrar las cuotas con el interés original, porque es más perverso aún, porque quienes teníamos antes del 2011, te empiezan a cobrar cuando te portas mal y no pagas, te empiezan a cobrar las cuotas reales (...)” (Gabriela, 34 años, UV).

“No, no, yo creo que me voy a hacer el loco hasta donde pueda, que me retengan toda la wea, total en verdad, si es una plata que no veo no la tengo. Tampoco como que la plata hay que verla como una ficha de juegos, algo para poder jugar, igual tengo mi forma de pensar, cuestiono mucho el sobre consumo, tengo que aprender

a vivir con lo justo y necesario, mucha sociedad del bien tener y poco del bienestar” (Rinat, 30 años, UCN).

La inestabilidad laboral es un factor que también menciona Gabriela, ya que en ese contexto comienza con los pagos intermitentes del crédito, práctica que después se haría constante debido al alza del valor de las cuotas durante sus periodos de atraso del pago debido a su situación laboral. Dicha situación es considerada por Gabriela como perversa, y que finalmente definió su actitud de no continuar con el pago del crédito. Por el lado de Rinat, se erige otro motivo para no continuar con el pago del crédito, pues el atribuye a su decisión de dejar de pagar su deuda una práctica política y una postura respecto al rol del dinero y el consumo en la sociedad actual.

“De hecho llevo dos meses que dejé de pagarlo, por primera vez porque me aburrí. Mira yo pagué puntualmente todos estos años, el año pasado por pandemia quedé sin trabajo, me rechazaron el seguro de cesantía, con mi seguro de cesantía recuerdo que la última vez me dieron 300 lucas y yo fui a pagar más cuotas del CAE que eran más de 300 y se me fue la plata, imagínate. Hasta marzo febrero de este año dije sabes que no pago ni una wea más, porque viendo que yo no tenía trabajo, esforzándome para pagar esa porquería, prefiero pagar mi isapre que eso (...). Es que yo hago seguimiento a mi deuda, me prestaron 7 millones aprox. y llevo más de 20, y entonces todos estos años que he pagado sigo debiendo más de 10, (...) yo partí pagando 60 lucas, ahora llevaba casi 100, viendo que no tengo trabajo, y que si me atraso un día me sube 20 lucas, no chao. Y ahora cómo salió la nueva ley de no Dicom por deudas estudiantiles, dije chao no pago más, me aburrí. (...) tuve que hacer un emprendimiento, buscar mis maneras de tener plata para final de mes para pagar el arriendo y con el CAE, entonces de verdad me sentía estafada, porque veía mis deudas y no bajaba” (Jennifer, 30 años, UPACÍFICO)

El relato de Jennifer posiblemente logra realizar una síntesis respecto a las razones principales, ya que contiene una situación laboral y económica inestable, la que redundó en la preferencia por priorizar sus gastos personales respecto a la deuda. Si bien ella comenta que pagó regularmente el crédito, estas situaciones de lagunas laborales además del crecimiento del pago debido a la tasa de interés que tiene el crédito consolidaron una posición respecto a la evasión del mismo. La idea de la deuda infinita también es constatada por su relato, esto debido al incremento periódico del valor de las cuotas del crédito, una realidad que evocaba un malestar

en Jennifer y también presente en los demás relatos que consolidan la postura de la evasión del crédito.

7.4.6 Síntesis

Tras la revisión y análisis de los fragmentos de las entrevistas, es posible constatar una secuencia respecto a la valoración del Crédito con Aval del Estado, la que inicia con la sensación de engaño experimentada por los deudores con respecto a las expectativas y anhelos de la educación superior, sensación que tienen relación con el escenario laboral y económico que enfrentan al egresar de la universidad y buscar integrarse al mundo del trabajo, experiencia que resulta problemática para gran parte de los deudores, pues como se observó en los relatos, estos se han visto enfrentados a “condiciones de ocupación que ya no guardan similitud con la homogeneidad tradicional que detentara décadas atrás, aparte de cargar ignominiosas deudas” (Ruiz, 2020, pág. 46).

La realidad experimentada por los entrevistados corresponde a situaciones laborales precarias e inestables, escasas oportunidades laborales y cesantía, y por consecuencia una situación económica y social vivenciada como inestable e insegura. El egreso de la carrera universitaria es percibido, de esta forma, como un escenario de “muy alta rotación y magra estabilidad, sometida a condiciones de reproducción muy poco predecibles; y lo que crece, es un mundo donde lo que campean son las incertidumbres” (Ruiz, 2020, pág. 47).

Lo anterior va anidando “nuevas formas de malestar y descontento, de frustración con las expectativas sembradas en torno a un ascenso hacia una condición social que no es tal” (Ruiz, 2020, pág. 47). Se evidencia así una valoración negativa sobre el Crédito con Aval del Estado por parte de los entrevistados. Esta valoración negativa emana críticas al crédito por la tasa de interés que presenta para los deudores, la cuál va incrementando con el paso del tiempo, la información insuficiente y la poca transparencia sobre las consecuencias económicas a largo plazo del crédito. La percepción del crédito como algo molesto y problemático o que podría tornarse problemático con el paso del tiempo, la extensión constante de la

deuda universitaria, acontecimiento conceptualizado como la deuda infinita propiciada por el tipo de interés del mecanismo crediticio del CAE, el cuál es otorgado en Unidades de Fomento (UF), lo que propicia un aumento constante en el costo de la deuda, como así lo relatan los entrevistados.

Otro factor que tiene relación con la valoración negativa sobre el CAE tiene que ver con una percepción generalizada sobre el rol de la educación, la que es comprendida como un derecho social que debe ser garantizado para todos, pues los entrevistados perciben el lucro en la educación y en la universidad como algo reprochable que debe ser cambiado mediante una participación más activa del Estado. En el mismo sentido, la educación comprendida ampliamente como derecho social, es reivindicada “en un sentido de justicia, pero, dado que no hay respuesta política, la gratuidad se toma por propia mano y, por tanto, se evade”. (Mayol, 2019, pág. 61). Tras lo anterior, la evasión del CAE puede ser entendida una forma de desobediencia civil frente al mercado, el lucro en la educación y a las expectativas no concretadas.

8. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En la actualidad, la existencia del lucro en la educación chilena es una realidad conocida, pues si se observan los datos, al menos en la educación superior, es viable afirmar que la “estructura de la educación superior chilena se encuentra privatizada. Sólo el 15% de la matrícula de pregrado es provista por entes públicos (universidades públicas) y, si nos circunscribimos al espacio universitario, sólo el 26% de la matrícula de pregrado es de entidades públicas” (Mayol, 2019, pág. 51). La lógica mercantil que se ha instalado en la educación la concibe como mercancía y bien de consumo, cuyo financiamiento debe correr exclusivamente por parte del estudiante y su familia. Producto del lucro existente y extendido en el modelo educativo chileno, el asunto educación se ha posicionado como una molestia constante y una demanda que ha tomado territorio en gran parte de las movilizaciones que han dejado huella en el Chile del presente siglo.

En el caso de la educación universitaria, es relevante mencionar que su costo económico es considerado, en comparación al plano internacional, como alto, lo que propicia la búsqueda de su financiamiento principalmente por becas y créditos en el caso de no contar con el capital económico suficiente para hacerlo. Como consecuencia a lo anterior, según el informe de la Subsecretaría de Educación Superior (2022) aproximadamente dos millones de personas se han acogido a los distintos instrumentos de crédito existentes para financiar estudios superiores en Chile: Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), Créditos CORFO y Crédito con Aval del Estado, “siendo este último el principal en términos cuantitativos, pues hasta la fecha, ha sido asumido por 1 millón 110 mil estudiantes” (pág. 3). Este último corresponde a un crédito universitario promulgado el año 2005, el cual “permitió ampliar considerablemente el acceso a la educación universitaria, pero que dejó a millares de jóvenes endeudados de por vida con la banca” (Bellolio, 2022, pág. 109).

También cabe destacar que estos deudores muchas veces no ven cumplidas las expectativas y ahnelos que los movilizaron a seguir tal empresa, ya que un reciente informe elaborado por el MINEDUC en relación a la realidad socioeconómica de los deudores del CAE, muestra que “de los deudores en etapa de pago, el 81% tiene ingresos mensuales inferiores a\$1 millón; el 69%, inferiores a \$750 mil; el 38% tiene ingresos promedio mensuales inferiores a \$250 mil; y solo un 8% posee ingresos superiores a \$1.500.000” (EMOL, 2022).

Respecto a la revisión de los principales hallazgos de esta investigación y tras el estudio de los relatos efectuados por los entrevistados, es posible constatar la existencia de la educación universitaria como un imperativo, el cuál corresponde a un desafío o prueba estructural que posiciona a la universidad como la meta por excelencia a alcanzar para los jóvenes chilenos durante el desarrollo de sus vidas. Respecto a lo anterior, se puede entender a la credencial universitaria como un soporte esencial respecto al mérito de quién lo alcanza, el cual tiene la función de otorgar “sentido a la acción, enmarcar las experiencias, asegurar la solidez del

ensamblaje de recursos materiales y afectivos, y permitir soportar, por todo ello, la adversidad” (Martuccelli, 2007, pág. 95).

Esta valoración generalizada sobre la educación universitaria se encuentra sustentada en tres mandamientos; el mandamiento familiar, el mandamiento escolar y el mandamiento social. Los mandamientos pueden ser conceptualizados como responsabilidades atribuidas al entrevistado, las cuales son de tipo coercitivo y son imbuídas por instituciones como la familia, la escuela y el grupo social donde se desenvuelve el entrevistado. Los mandamientos trabajan de forma sinérgica y condicionan desde un primer momento una percepción y valoración particular sobre el significado de llegar a la universidad y cursar estudios superiores. A este respecto, los mandamientos operan desde la construcción y propagación de un conjunto de expectativas y contra expectativas, las que son transmitidas e interiorizadas por los jóvenes a lo largo de sus vidas.

Entre las expectativas transmitidas, se puede encontrar el anhelo de estabilidad laboral y económica, la autorealización, la movilidad y consolidación social, la búsqueda de la seguridad social, entre otras más. Mientras que por el lado de las contra expectativas se halla la sensación del fracaso, la no obtención del objetivo educacional, una vida de precariedad e inestabilidad, etc. De esta forma, el alcanzar los estudios superiores se transforma en un desafío o prueba estructural que debe ser superada por los estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, el financiamiento de la universidad corresponde a una responsabilidad individual, pues el Estado no asegura la cobertura educacional universitaria, lo que lleva a un grupo importante de estudiantes a optar por el CAE para financiar total o parcialmente una carrera de pregrado. Aquí, desde los relatos, emerge la idea de “el limbo de los sectores medios” y la autoconfrontación desregulada. Lo anterior consta de una percepción personal y social sobre la situación de los estratos medios y medios bajos, enclasmiento

declarado por los entrevistados de la investigación, quienes definen su deuda universitaria como un “endeudamiento forzoso”.

Esto se debe principalmente a razones como la incapacidad de costear de forma periódica una carrera universitaria, acontecimientos inesperados y momentos de crisis económicas en la familia, anhelos de autonomía y empatía con los padres respecto a hacerse responsables del gasto universitario y finalmente porque también no hubo otra ayuda económica por parte del Estado ni las instituciones. Esto en relación a la negación de becas y beneficios que ayuden a costear parcial o totalmente el gasto universitario, lo que posteriormente empuja al endeudamiento forzoso en quienes se encuentran en el limbo de los sectores medios o sufren del “karma de pertenecer a la clase media”, como una entrevistada conceptualizó a la situación.

El momento del egreso de la carrera universitaria y de la inserción al mundo laboral se encuentra muchas veces truncado, debido a las expectativas puestas en un escuálido mercado laboral, pues los deudores entrevistados confiesan que sus experiencias laborales en la actualidad están caracterizadas “por la enorme rotación e inestabilidad” (Ruiz, 2020, pág. 47). Además se suman los largos períodos de cesantía; impidiendo así consolidar y construir un espacio social estable para la reproducción de la vida mediante el trabajo y la independencia económica, la que según Martuccelli (2007) aparece como condición indispensable de autonomía en el individuo. Lo anterior propicia a la experiencia de egresar con una deuda universitaria como una situación adversa y negativa, esto debido a que las expectativas que movilizaron a los entrevistados a tomar el CAE para estudiar no se cumplieron en su totalidad, además de una comprensión generalizada sobre la educación como un derecho social que está siendo denegado como consecuencia de su lucro y mercantilización.

Respecto a la pregunta y los objetivos trazados por la investigación, es posible concluir que la experiencia del endeudamiento universitario por medio del CAE (el

cuál en un primer momento se presenta como una oportunidad para estudiar en la universidad) es capaz de constreñir los respectivos procesos de individuación, esto debido a que al ser una deuda extendida en el tiempo, sumado a un mercado del trabajo que no asegura un buen pasar laboral y por ende económico; condicionan los marcos de acción de los entrevistados en torno a otros anhelos que van emergiendo, como el de la casa propia, el de la estabilidad y seguridad laboral y financiera, entre otros más. La deuda en este sentido, estanca muchas veces la situación socio económica de su ostentador, lo que redundaría en una movilidad social limitada o inexistente que no tiene correspondencia con la promesa de la educación universitaria originaria, produciéndose un proceso de individuación infructuoso e insuficiente debido a las consecuencias del endeudamiento a largo plazo y las inesperadas dinámicas del mercado del trabajo tras egresar de la casa de estudios.

Respecto a la evaluación del crédito, las críticas son parejas y se sostiene una valoración negativa del Crédito con Aval del Estado, pues como mecanismo crediticio utilizado para superar la prueba y desafío de la educación superior, condiciona también la superación de otras pruebas, pues se trata de un crédito que es capaz de endeudar y precarizar a su poseedor durante extensos cursos de tiempo; situación denominada como la “deuda infinita”, esto a causa del aumento regular de la suma económica original por la tasa de interés del crédito y su modalidad de pago en UF. Las experiencias nos relatan que el crédito se presenta como un asunto complejo y muchas veces problemático, pues los escenarios laborales en los que se ven sumergidos los entrevistados constan de irregularidad y precarización social que no se condice con la promesa de la educación universitaria, y en algunos casos también propicia el sentimiento de arrepentimiento por la ruta de vida elegida.

Este apartado es primordial, pues si se vuelve al origen del imperativo de la educación universitaria y la promesa que este contenía, se puede apreciar un imperativo de carácter generacional transmitido principalmente por el mandamiento familiar, o sea, los padres de los deudores. Este imperativo generacional obedece

a los anhelos contextualizados en las experiencias de vida de los padres, quienes como se mencionó, transfieren esta responsabilidad a los hijos, pero en un contexto totalmente diferente al de décadas atrás, principalmente por como está constituido el mundo laboral en el presente. Sobre esto algo menciona Carlos Peña (2020), quien a través de una lectura de Bourdieu, desarrolla lo que denomina el efecto de histeréisis, consistente en una valoración que se tenía sobre un bien por parte de las mayorías históricamente excluidas. A este respecto, estos grupos “esperaban encontrar en los bienes, como los certificados de educación superior, lo que ellos proveían -alta renta, estatus, aura de prestigio, cuando los miraban a la distancia. Pero ahora que los alcanzaban, era sólo para comprobar que, masificados, se devaluaban” (pág. 90).

El descontento por el propósito inicial de asumir una deuda universitaria para lograr la credencial educativa se manifiesta finalmente en la evasión del crédito CAE, acción entendida como el rehúso del pago de las cuotas de la deuda tras egresar de la universidad. En el presente estudio son siete los entrevistados que declaran estar evadiendo el CAE en la actualidad por razones diversas, ligadas al descontento por el lucro en la educación, la incapacidad de pagarlo debido a una situación laboral y económica delicada e inestable, el rechazo a la denominada deuda infinita, entre otras causas más. La evasión del CAE se convierte así en el ejercicio de hacer justicia frente al descontento por la mercantilización de un derecho como la educación y de las expectativas que no fueron concretadas.

8.1 Aportes del presente trabajo hacia futuras investigaciones

Sobre los aportes emanados de la presente exploración a futuras investigaciones, es posible mencionar la importancia del puente o enlace entre la estructura educacional universitaria al sistema de mercado laboral, pues desde las entrevistas surge una crítica al rol de la universidad como mediador en la integración al mercado laboral, ya que se insiste en que podría existir una mayor incidencia por parte de las casas de estudio en relación a facilitar o promover la empleabilidad de sus egresados. Aquí se construye una crítica a transformar la universidad como un ente

mediador frente a las incertidumbres existentes en el mercado del trabajo en quienes se ven complicados al momento de buscar integrarse correctamente a él.

Otro aspecto a estudiar a futuro tiene relación con un nuevo paradigma que se está gestando en el Chile neoliberal de la actualidad, el cuál descarta el rol y la importancia otorgada a la educación universitaria por una parte importante de los entrevistados debido a la ruptura de las promesas y expectativas contenidas en ella, dando espacio a nuevos ejercicios para confrontar el proceso de individuación, como el caso del emprendimiento o los estudios técnico-profesionales, los cuales al no estar constreñidos por la disminución en la demanda sufrida por las ocupaciones profesionales, además por el alto costo económico de las carreras profesionales como por la empleabilidad y las dinámicas actuales del trabajo, empiezan a tomar un rol preponderante de cara a las nuevas dinámicas ligadas al mundo del empleo y la autorealización en los jóvenes de la actualidad. Sin duda queda aquí un desafío y trabajo importante a explorar en el futuro próximo por disciplinas como la sociología del trabajo y la sociología económica, las que pueden otorgar valiosas respuestas de cara a los intereses de los jóvenes del Chile que viene.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, A. (2015). Los postulados fundamentales de la teoría de la modernidad reflexiva de Anthony Giddens. *Revista Acta Sociológica*, 87-110.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 77-91.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos Comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos (Tomo II)*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Baraño, J. (2020). *¿Qué nos pasó, Chile? Una guía para entender el origen del estallido social y no sucumbir en un océano de fake news*. Santiago de Chile: TC Editorial.
- Basso, P. (2016). Educación superior en Chile: El fracaso del modelo neoliberal . *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología* , 21-48.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Belloio, C. (2022). *El momento populista chileno*. Santiago de Chile: Debate.
- Bermúdez, H. (julio de 2012). ¿Sociologización o individuación? Dos enfoques para examinar la inducción de los nuevos trabajadores. *Cuadernos de Administración*, 28(48), 133-147.
- Bernasconi, A. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria .
- Camara de Diputados de Chile. (2005). *Ley 20.027*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Canales, A. (2016). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad en la educación*, 129-157.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cancino, R. (2010). El modelo neoliberal y la educación universitaria en latinoamérica. El caso de la universidad chilena. *Sociedad y Discurso, AAU.*, 152-167 .
- CNN Chile. (19 de marzo de 2019). Santiago se ubica como la cuarta ciudad más cara de Latinoamérica y Caracas como la menos costosa. Santiago de Chile, Chile. Obtenido de https://www.cnnchile.com/economia/santiago-se-ubica-como-la-cuarta-ciudad-mas-cara-de-latinoamerica-y-caracas-como-la-menos-costosa_20190319/

- Correa, S., Figueroa, C., Jocelyn-Holt, A., Rolle, C., & Vicuña, M. (2001). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago de Chile, Chile: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista Médica Chile*, 1543 - 1549.
- Darraz, E. F. (2014). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente . En A. B. (Editor), *La educación superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (págs. 173-218). Santiago de Chile.
- Di Leo, P., Camarotti, A., Güelman, M., & Touris, M. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 131-145.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruíz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162-167. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Donoso, S. (2004). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Revista Estudios Pedagógicos* , 113-135.
- EMOL. (19 de Julio de 2022). Informe de deudores del CAE del Mineduc asegura que un 38% tiene un ingreso menor a \$250 mil. Santiago de Chile, Chile.
- Espinoza, O. (2017). Privatización de la educación superior en Chile: consecuencias y lecciones aprendidas. *EccoS(44)*, 175-202.
- Ffrench-Davis, R. (2002). Chile, entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. *Nueva Sociedad*, 70-90.
- Góngora, M. (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Ediciones La Ciudad.
- Guerra, G. (2022). *SIGNIFICACIONES DE REDES SOCIALES VECINALES COMO ESTRATEGIA FAMILIAR DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19: Experiencias, disposiciones y funciones en la Población Violeta Parra, Cerro Navía*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Harvey, D. (2017). *Breve historia del neoliberalismo*. Buenos Aires: Falansterio Ediciones .
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.
- Huneus, C. (2014). *La democracia semisoberana: Chile después de Pinochet*. Santiago de Chile: Taurus.
- INE. (2018). *Encuesta suplementaria de ingresos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas Chile.

- INGRESA: Sistema de Crédito Estudios Superiores. (2022). *Ingresa.cl*. Obtenido de <https://portal.ingresa.cl/preguntas-frecuentes/>
- Kremerman, M., Paéz, A., & Saéz, B. (Mayo de 2020). Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE. *Estudios de la fundación SOL*, 1-75.
- Mansuy, D. (2016). Notas sobre política y subsidiariedad en el pensamiento de Jaime Guzmán. *Revista de Ciencia Política*, 36(2), 503-521.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2010). *¿Existen individuos en el Sur?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, 9-29.
- Martuccelli, D. (2020). La individuación, los desafíos sociales y la biografía extrospectiva. *Revista Contenido, Cultura y Ciencias Sociales*, 81-112.
- Martuccelli, D., & de Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo: La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mayol, A. (2019). *Big Bang: Estallido social 2019*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Mönckeberg, M. O. (2013). *Con fines de lucro: La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*. Santiago de Chile: Debate.
- Montenegro, S. (2005). La sociología de la sociedad del riesgo: Ulrich Beck. *Pampa: Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, 117-130.
- Orellana, V., Canales, M., Bellei, C., & Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 141-157.
- Oyarzún, L. (2012). Desarrollo es acceso a la educación: las movilizaciones estudiantiles en Chile. *Cambio de ciclo: crisis, resistencias y respuestas globales. Anuario 2012-2013*, 221-234.
- Peña, C. (2020). *Pensar el malestar: la crisis de octubre y la cuestión constitucional*. Santiago de Chile: Taurus.
- Rivas, F. (15 de octubre de 2020). Ley Chao Dicom: estudio Defensa Educación llama a verificar que los bancos no sigan usando tus datos. Santiago de Chile, Chile. Obtenido de <https://www.biobiochile.cl/noticias/economia/tu-bolsillo/2020/10/15/ley-chao-dicom-estudio-defensa-educacion-llama-a-verificar-que-los-bancos-no-sigan-usando-tus-datos.shtml>
- Robles, F. (2005). Contramodernidad y desigualdad social: Individualización e individuación, inclusión y exclusión y construcción de identidad. La necesidad de

una sociología de la exclusión. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, 1-31.

Ruiz, C. (2019). *La política en el neoliberalismo: Experiencias latinoamericanas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Ruiz, C. (2020). *Octubre Chileno: La irrupción de un nuevo pueblo*. Santiago de Chile: Penguin Random House Editorial.

Saavedra, P. (2009). La presencia del proceso de individualización. (*Memoria de título*). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.

Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 1473-1486.

Subsecretaría de Educación Superior. (Julio de 2022). *Primer Informa Crédito con Aval del Estado: Características de la población deudora e impactos*. Obtenido de <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/PrimerInformeCAE.pdf>

Villa, J. (2012). Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos, de Kathya Araujo y Danilo Martuccelli (Santiago: LOM Ediciones, 2012). *Debates en Sociología*, 175-178.

Waissbluth, M. (2014). *Cambio de rumbo: una vía chilena a la educación*. Santiago de Chile: Penguin Random House Editorial.

Wright Mills, C. (1964). *La imaginación sociológica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Zurita, F. (Abril-Junio de 2015). El sistema universitario en el Chile contemporáneo. *Educação em Revista*, 329-343.

ANEXOS

Anexo 1: Anuncio confeccionado por el investigador para la difusión del trabajo de tesis en redes sociales.

Tesis sobre el endeudamiento universitario con el CAE

Hola! Mi nombre es Alan, soy estudiante de Sociología de la Universidad de Chile y actualmente me encuentro realizando mi tesis que trata sobre el endeudamiento universitario mediante el Crédito con Aval del Estado (CAE).

Si ya eres egresad@ de alguna carrera universitaria, financiaste tus estudios con el CAE y aún mantienes tu situación de deudor, te invito a participar de una breve entrevista para contar tu experiencia y ser parte de esta investigación.

Dejo mis datos de contacto y estaría muy agradecido si quieres participar o compartir esto y ayudarme a finalizar esta etapa 🙏👉

 alan.mmn96@gmail.com

 +56998307247

 misyfuzz

The graphic features a dark blue background with a light orange diagonal split. At the bottom, there are illustrations of an open book, a calendar, and a pencil holder.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2: Tabla con la composición muestral de la investigación con información más detallada de los participantes.

Nombre del entrevistado	Edad	Carrera cursada	Universidad	Tipo de institución universitaria
1) Anahí	29 años	Nutrición y dietética	Universidad de la Frontera (UFRO)	Universidad Tradicional Pública
2) Camila	28 años	Terapia ocupacional	Universidad de Chile (UCH)	Universidad Tradicional Pública
3) Daniela	26 años	Sociología	Universidad de Chile (UCH)	Universidad Tradicional Pública
4) Gabriela	34 años	Sociología	Universidad de Valparaíso (UV)	Universidad Tradicional Pública
5) Gaspar	25 años	Licenciatura en ciencias, mención física	Universidad de Chile (UCH)	Universidad Tradicional Pública
6) Macarena	31 años	Química y farmacia	Universidad de Chile (UCH)	Universidad Tradicional Pública
7) María	28 años	Contador auditor – contador público	Universidad de Tarapacá (UTA)	Universidad Tradicional Pública
8) Marina	24 años	Trabajo social	Universidad de Chile (UCH)	Universidad Tradicional Pública
9) Rosario	27 años	Enfermería	Universidad de Valparaíso (UV)	Universidad Tradicional Pública
10) Carol	30 años	Arquitectura	Universidad Católica del Norte (UCN)	Universidad Tradicional Privada
11) Carolina	28 años	Ingeniería estadística	Universidad de Concepción (UDEC)	Universidad Tradicional Privada
12) Maxi	23 años	Antropología	Pontificie Universidad Católica de Chile (PUCV)	Universidad Tradicional Privada

13) Miguel	27 años	Construcción civil	Pontificie Universidad Católica de Chile (PUCV)	Universidad Tradicional Privada
14) Rinat	30 años	Geología	Universidad Católica del Norte (UCN)	Universidad Tradicional Privada
15) Sara	35 años	Educación parvularia	Pontificie Universidad Católica de Chile (PUCV)	Universidad Tradicional Privada
16) Bárbara	28 años	Pedagogía en educación diferencial	Universidad de las Américas (UDLA)	Universidad Privada
17) Francisca	24 años	Kinesiología	Universidad Santo Tomás (UST)	Universidad Privada
18) Jennifer	30 años	Pedagogía general básica	Universidad del Pacífico (UPACIFICO)	Universidad Privada
19) Lucas	26 años	Periodismo	Universidad Diego Portales (UDP)	Universidad Privada
20) Nicole	30 años	Kinesiología	Universidad Santo Tomás (UST)	Universidad Privada

Anexo 3: Tabla con las redes, categorías y códigos construidos a partir de las entrevistas y los tópicos mediante los cuales se articularon las conversaciones.

OBJETIVOS	CATEGORÍA	CÓDIGOS
<p>Comprender las motivaciones y los objetivos vinculados a la decisión del entrevistado de continuar los estudios superiores en una institución universitaria.</p>	<p><u>Anhelos personales</u></p> <p><i>En esta categoría se busca ahondar respecto a las intenciones y motivaciones puestas en la decisión de cursar una carrera universitaria.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguridad laboral 2. Realización personal 3. Preferencia por universidad tradicional 4. Aportar a la sociedad 5. Estabilidad económica 6. Elección de la carrera universitaria 7. Preferencia por universidad pública 8. Realización profesional 9. Seguridad social 10. Independencia y autosuficiencia 11. Preferencia por universidad privada 12. Asegurar un buen futuro
	<p><u>El imperativo de la educación universitaria</u></p> <p><i>Esta categoría tiene por fin comprender y descomponer el "imperativo" presente en elección de elegir los estudios superiores universitarios como camino de vida desde las experiencias de los entrevistados.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mandamiento familiar 2. Mandamiento escolar 3. Mandamiento social

	<p><u>Mandamiento familiar</u></p> <p><i>Esta categoría desprendida del imperativo de la educación universitaria se posiciona como el mandamiento con mayor densidad de los tres identificados.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El título abre puertas 2. La universidad como el camino a seguir 3. Tener una mejor vida que los padres 4. Valoración de las instituciones tradicionales
	<p><u>Mandamiento escolar</u></p> <p><i>Esta categoría busca desmembrar el mandamiento escolar expresado por los entrevistados, mandamiento influyente en la decisión de ingresar a la universidad.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El título abre puertas 2. La universidad como el camino a seguir 3. Valoración de las instituciones tradicionales
	<p><u>Mandamiento social</u></p> <p><i>Esta categoría busca desmenuzar el mandamiento social expresado por los entrevistados, mandamiento influyente en la decisión de ingresar a la universidad.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración de las instituciones tradicionales 2. La universidad como el camino a seguir
<p>Comprender los motivos que llevaron al entrevistado a utilizar el CAE como mecanismo crediticio para cursar sus estudios universitarios.</p>	<p><u>Motivos para tomar el CAE</u></p> <p><i>Esta categoría busca abordar las motivaciones señaladas por el entrevistado que lo llevaron a tomar el CAE como mecanismo crediticio para ingresar a la universidad.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso del CAE desde el inicio de la carrera 2. Uso del CAE a mediados de la carrera

	<p><u>Uso del CAE desde el inicio de la carrera</u></p> <p><i>Esta categoría busca desmenuzar las razones del uso del CAE desde el inicio de la carrera universitaria.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No hubo otra ayuda económica por parte del Estado 2. El CAE como la única forma de entrar a la universidad 3. Incapacidad familiar de costear una carrera universitaria
	<p><u>El uso del CAE a mediados de la carrera</u></p> <p><i>Desmenuzar las razones del uso desde el CAE desde el inicio de la carrera universitaria.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incapacidad familiar de costear una carrera universitaria 2. Situación familiar complicada social y económicamente 3. No permitir que los padres se hagan cargo del financiamiento de costos universitarios
<p>Comprender la valoración del mecanismo crediticio CAE otorgada por los entrevistados desde sus experiencias personales.</p>	<p><u>Valoración negativa del CAE</u></p> <p><i>Comprender los motivos detrás de una evaluación negativa hacia el CAE por parte de los entrevistados.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción negativa sobre el lucro en la educación 2. El CAE como algo que podría tornarse problemático 3. El CAE como algo problemático en la actualidad 4. Arrepentimiento 5. Expectativas no cumplidas 6. El CAE como incomodidad importante 7. Información insuficiente sobre las consecuencias de tomar el CAE 8. Expectativas cumplidas de forma parcial 9. Situación laboral estable

	<p><u>Sensación de engaño</u></p> <p><i>Comprender porque la sensación de engaño es una expresión recurrente en los encuestados</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situación laboral precaria 2. Relevancia de los contactos por sobre el mérito 3. Situación laboral inestable 4. Expectativas cumplidas de formas parcial 5. Información insuficiente sobre las consecuencias de tomar el CAE 6. No hay oportunidades laborales
	<p><u>La deuda infinita</u></p> <p><i>Desmenuzar las situaciones que llevaron a los entrevistados a referirse sobre su deuda del CAE de una forma homóloga.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paga su deuda del CAE en la actualidad 2. El CAE como algo que podría tomarse problemático 3. Intención de evadir el CAE 4. Arrepentimiento 5. Percepción negativa sobre los intereses del CAE 6. El CAE como algo problemático en la actualidad 7. Evasión del CAE
	<p><u>Expectativas no cumplidas</u></p> <p><i>Entender por qué el CAE no cumplió las expectativas de los entrevistados.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relevancia de los contactos por sobre el mérito 2. Sensación de inestabilidad económica y social 3. Valoración negativa del CAE

	<p><u>Evasión del CAE</u></p> <p><i>Comprender que factores llevan a tomar la decisión de no seguir pagando el CAE.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La deuda infinita 2. Espera condonación del CAE
	<p><u>Valoración positiva del CAE</u></p> <p><i>Comprender los factores que propician una evaluación positiva del CAE por parte de los entrevistados.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situación laboral estable
	<p><u>Situación laboral estable</u></p> <p><i>Conocer las variables relacionadas a una declarar una situación laboral estable en los entrevistados.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conformidad con situación personal actual 2. Percepción negativa sobre el lucro en la educación 3. Valoración negativa sobre el CAE 4. Expectativas cumplidas de forma parcial 5. Paga su deuda del CAE en la actualidad 6. Cuotas de la deuda son de un precio razonable 7. Valoración positiva sobre el CAE

<p>Identificar la valoración que los entrevistados le otorgan a los estudios superiores y a la educación</p>	<p><u>Percepción negativa sobre el lucro en la educación</u></p> <p><i>Identificar la valoración que tienen los entrevistados sobre el lucro en la educación universitaria.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción negativa sobre los intereses del CAE 2. La educación es un derecho básico 3. Valoración negativa sobre el CAE 4. Situación laboral estable
	<p><u>La educación es un derecho básico</u></p> <p><i>Desmenuzar la opinión de los entrevistados sobre la comprensión de la educación como un derecho básico.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chile debería presentar opciones gratuitas de universidad 2. Las universidades deberían brindar apoyo a la comunidad 3. Percepción negativa sobre el lucro en la educación
	<p><u>Las universidades deberían brindar apoyo a la comunidad</u></p> <p><i>Identificar a que se refieren con que las universidades deberían brindar apoyo a la comunidad.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La educación es un derecho básico 2. El abandono por parte de la universidad