

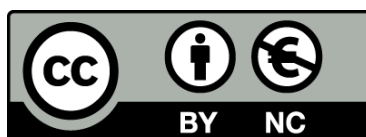


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Impacto del sistema financiero de la educación universitaria en estratos socioeconómicos de clase media en Chile

Análisis del CAE en estudiantes
de la Universidad del Pacífico de Chile

René Rivera Bilbao



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

IMPACTO DEL SISTEMA DE FINANCIAMIENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS DE CLASE MEDIA EN CHILE.

Análisis del CAE en el estudiantado de la Universidad
del Pacífico de Chile

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

Doctorando: René Rivera Bilbao

Director: Victor Climent Sanjuan

Tutor: Artur Parcerisa Aran

Barcelona, Febrero de 2018

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC
Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

“La educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social”. Jacques Delors

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta investigación es parte de un proceso de reflexión acerca del financiamiento de la educación superior en Chile y los efectos que tendría, tiene, en los estudiantes y en su núcleo familiar más cercano. Este trabajo, en su resultado, ha involucrado a un conjunto de personas e instituciones que han estado ligados a mi desarrollo personal y profesional por años. Es esta la oportunidad en la que debo entregar mis agradecimientos a cada uno de esos seres maravillosos, independiente del momento o peldaño de la escalera de la vida en la cual hayamos coincidido.

La persona en su desarrollo y/o crecimiento lo hace en comunidad, en sociedad, y para este tesista empieza, y espero termine, en mi natal puerto de San Antonio. Puerto que me enseñó a soñar, que guardó mis sueños y los ha ido develando acorde al desarrollo del tejido cómplice que hemos urdido. Con mi puerto hacemos los esfuerzos necesarios para mantenernos arraigados, identificados y conectados, es un amor prohibido y cómplice y tiene su razón en las palabras del poeta y Nobel de literatura Pablo Neruda, de su obra Canto General:

... Pero yo amo hasta las raíces de mi pequeño país frío.
Si tuviera que morir mil veces
allí quiero morir:
si tuviera que nacer mil veces
allí quiero nacer,

El primer agradecimiento es a mi familia nuclear, donde cada uno de quienes la integran son parte de este esfuerzo y espero también se sientan parte de este logro. Agradecer a mis afectos más cercanos representados por Rosa mi esposa, Pablo y Diego mis hijos. Ellos han sido mi base emocional y esta obra a ellos se las debo por su apoyo, amor y confianza permanente.

La primera persona y más importante a quien prodigar mis palabras de agradecimientos es a mi compañera y esposa Rosa, con quien hemos construido conjuntamente una maravillosa familia y compartido ya casi 39 años de nuestras vidas. Ella en su generosidad me ha tendido su mano de apoyo más de las veces que fueron necesarias y es el momento de reconocerlo; más de las que realmente merecí. Sin Rossy yo no estaría en esta instancia; no estaría cumpliendo mi quijotesco sueño.

A Diego Gracias, por guiar e inspirar cada una de las decisiones de mi vida, mi hijo que, sin él saberlo, es el faro de nuestros destinos, nos conduce a puerto seguro llevándonos a tierra firme, dando sentido a cada paso que ha de recorrer la familia por el sendero de la vida.

A Pablo Gracias , Por tu madurez social y profesional que logró entregarme una nueva óptica sobre la forma de apreciar la cultura, la diversidad que encierran las personas, las distintas expresiones sociales, de género, de raza y de las opciones culturales y personales que permiten un mejor comprender de la vida y del comportamiento humano. Con el apoyo de Pablo fue posible correr en mí aquellas implantadas fronteras

paradigmáticas, que me limitaban obtener un sentido amplio y global de la humanidad. Pablo con sus talentos, compromiso social y familiar, logró convencernos junto a Rosa que era posible seguir recorriendo el camino del saber, que así como no existe edad para amar; tampoco existe la edad para aprender. Me declaro la prueba empírica de la confirmación de la tesis antes citada.

En estos años la familia creció y aumentó el apoyo que recibí para cumplir mis sueños.

Un agradecimiento especial a Elena, mi nuera, compañera fiel, leal e inseparable de Pablo, quien siempre me prodigó palabras de aliento, apoyo académico, además de cobijo las veces que necesité de Barcelona.

Íñigo, mi nieto hermoso, te menciono al final porque tienes en tus manitos el último trozo de mi corazón que queda y eres la personita que reverdeció el sentido de vida en la familia. Íñigo con tu sana e infantil inocencia cada vez que me regalas una sonrisa nuevos aires me animan a seguir pensando en la importancia de sentir que la vida es bella y vale la pena vivirla.

En segundo lugar, quiero agradecer a las instituciones que permitieron y posibilitaron el desarrollo de esta tesis.

A la Universidad del Pacífico, por hacerme sentir parte del proyecto educativo, por haber confiado en mis capacidades académicas y de gestión, y por haberme entregado el apoyo que necesité para terminar y cumplir con el doctorado. La Universidad me permitió realizar mi trabajo de investigación en sus dos sedes, brindándome tiempo, soporte administrativo y logístico para la realización del estudio doctoral.

A la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación, UNIACC, en especial a la entonces Directora de Docencia la Mg Grettys Bravo, quien confió en mis competencias y entregó su apoyo para dar el paso inicial de este doctorado.

A la Universidad Gabriela Mistral, que confió en mis competencias académicas y entregó facilidades para llevar a buen término las últimas etapas de mi doctorado.

Al Instituto Profesional La Araucana, que me apoyó en lo administrativo y logístico y que fue mi cable a tierra para profundizar en el tema social, que involucra el financiamiento de la educación superior en la población de más bajos ingresos. Reconocimientos especiales a Los jefes de Carrera: Rosa Vargas, Eliana González, Rubén Ibáñez y Manuel

Al Colegio Técnico Profesional Andrew Carnegie, en su directora Sra. Cecilia Matus, comuna de La Florida. Escuela que sirvió de inspiración para mis tesis de Magíster y Doctorado relacionadas con la educación y su financiamiento.

En tercer lugar, quiero agradecer por los saberes asimilados, los consejos dados y la dedicación otorgada, a aquellas personas que resultaron determinantes para la planificación y desarrollo de esta obra.

A los directores de esta tesis; Dr. Víctor Climent y en una primera etapa al Dr. Salvador Carrasco, Gracias por dejarme avanzar y marcar límites solo en las etapas de divagaciones, por la confianza entregada y las enseñanzas recibidas.

A Víctor Climent, una persona especial, un maestro de la empatía y la rigurosidad investigativa, gracias por la dedicación y el afecto demostrado. Gracias por creer en mis capacidades y en la idea de investigación. Gracias por comprender los equilibrios que hube de sortear y mantener, de mi vida laboral y de salud, para llegar hasta la etapa final. Admiro la capacidad, y porque no decirlo paciencia, que tuviste con mis borradores, desencuentros en la red y las veces que debí recomenzar el proyecto. El diálogo y reflexiones que utilizaste fueron determinantes para volver a poner de pie un alicaído doctorando. Cada reunión contigo significó un gran aprendizaje para mí. Gracias por no dejar que me escapara y desvaneciera, por abrazar mi causa y sobre todo por respaldar mi entusiasmo; muchas gracias por todo.

A Artur Parcerisa, mi tutor, por su impronta, compromiso, respaldo, apoyo y formalidad en la entrega de información y mantenerme siempre actualizado de las etapas cumplidas y por cumplir en mi doctorado.

Finalmente quisiera recordar a quienes durante años me inspiraron en y desde Chile a seguir por este camino: Alejandro Vega, Nelson Stevenson y Miguel Ángel Arredondo.

En cuarto lugar Quiero agradecer a mis afectos cercanos, a los de toda la vida y a los que con el tiempo se han ido arrimando.

A Mis padres José y Carmen (qepd) que sin dudas son los justos merecedores de este y tantos otros agradecimientos. A mis hermanas; Amelia, Emma, Ximena, María Olivia, Erika, Cecilia, Solange y Carmencita que fueron la fuente de inspiración y dieron todo lo que en ustedes estuvo por entregarme su apoyo y comprensión. Hago extensivos mis agradecimientos a mis sobrinos y sobrinas

A Hernán, Teresita y José Miguel: por tanto afecto y cariño que me prodigan. Ustedes son parte de mi vida, hemos recorrido juntos grandes pasajes del camino, algunas etapas por variantes o bifurcaciones, pero estamos en la meta y unidos. Ustedes tres han sido uno de los principales inspiradores de mis estudios, me han entregado respaldo y se convirtieron en mis canales de desahogo durante decenas de años. El capital más preciado que tengo y del cual me jacto es contar con vuestras desinteresadas amistades.

Gracias a Daniela Zúñiga y a Daniela Velásquez por su complicidad y todas las veces y oportunidades que he contado con vuestro desinteresado apoyo y comprensión.

Gracias a Lucía González Fabio y Familia que desde nuestra común juventud me inspiraron a seguir estudiando; ustedes son parte del camino que he recorrido

A Tomás Burgos, Alejandra Pérez, Susana Arancibia, mis colegas, generosos en apoyo y en compartir sus conocimientos.

Un reconocimiento especial a Mónica Fernández, la vida académica la puso en mi camino y de quien siempre he recibido, apoyo, comprensión y la crítica necesaria para enfrentar los desafíos de la docencia en educación superior. Sin tu apoyo y el de Pablo no estaría escribiendo estas líneas; simplemente gracias

A también a mis otros compañeros de vida: a Simón, Queen, Moisés, Santiago, y a Carlos Mery, Tevo, Gracias por hacerse presente de alguna forma a lo largo de los años vividos

Finalmente, quiero agradecer a la música por ser mi fiel compañera en esta travesía. A John, Paul, George y Ringo; a Piazzolla y tanto otros. A La orquesta de Algemés y la interpretación de El Bolero de Ravel, Pero principalmente a Beethoven, por el segundo movimiento de la séptima sinfonía y a la Orquesta Filarmónica de Viena y los conciertos de Año Nuevo. Obras que resultaron fundamentales para inspirar y desarrollar esta tesis.

ÍNDICE DE LA TESIS

INTRODUCCIÓN.....	5
PRIMERA PARTE. EL PUNTO DE PARTIDA: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	13
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES GENERALES Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.1.- Antecedentes generales	17
1.1.1.- Una aproximación conceptual e histórica al sistema de financiamiento universitario mediante Crédito con Aval del Estado (CAE) en Chile	17
1.1.2.- Aproximación profesional y personal al ámbito de estudio	20
1.1.3.- Inicio del proyecto de tesis doctoral y formalización de la idea y tema de investigación.....	21
1.1.4.-Antecedentes generales y contexto de emergencia del CAE	23
CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO.....	29
2.1.- Problema de investigación: formulación, justificación e hipótesis	31
2.1.2.- Hipótesis de trabajo	32
2.1.3.- Justificación del problema.....	32
2.2.- Objetivos y pregunta de investigación	33
2.3.- Enfoque metodológico.	34
2.4.- Instrumentos de recolección de información	35
2.4.1.- Análisis de información secundaria y revisión bibliográfica	35
2.4.2.- Entrevistas activas	37
2.4.3.- Universo y muestra	39
2.4.4.- Propuesta de análisis de información	43
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO. PRINCIPALES ANTECEDENTES CONCEPTUALES E HISTÓRICOS.....	45
CAPITULO 3: FINANCIAMIENTO Y ACCESO A LA EDUCACIÓN TERCARIA.....	47
3.1.- La educación terciaria	49
3.1.1.- Nuevas temáticas para las instituciones.....	51
3.1.2.- Financiamiento de la educación terciaria.....	53
3.1.2.1- Tendencias en el financiamiento de la educación terciaria	53
3.1.3.- Intervención del Estado	54
3.1.4.- Tipos de instrumentos de ayuda estudiantil.....	56
3.1.4.1.- Instrumentos de ayuda estudiantil más utilizados a nivel mundial	57
3.2.- Concepto de Equidad de Acceso.....	58
3.2.1.- Tipos de equidad de acceso	61
3.3.- Cohesión social como objetivo social	63
3.4.- El crédito como práctica de organización social. Perspectiva general.	66
CAPÍTULO 4: PANORAMA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE.....	71
4.1.- Aumento de la demanda.....	73
4.2.- Aumento de egresados de enseñanza media	73
4.3.- Esperanza de movilidad social (el imán de mejores ingresos)	74
4.4.- Retorno de la escolaridad	75

4.5.- Definición del tipo de institución de educación terciaria en Chile: Situación de la oferta	77
4.6.- Aumento de IES	78
4.7.- Ayudas estudiantiles: Instrumentos aplicados en Chile	79
4.7.1- Créditos para el financiamiento de los estudios	79
4.7.2.- Becas estatales para el financiamiento de estudios de Educación Superior.....	80

CAPÍTULO 5. RESEÑA HISTÓRICA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN TERCIARIA CHILENO Y SUS POLÍTICAS DE AYUDA ESTUDIANTIL	85
5.1.- La reforma de los años 1980-1981	87
5.2.- Principales cambios producto de la reforma	90
5.3.- Nuevo eje: Del estado a los privados como centro del sistema de educación terciaria	91
5.4.- Situación del financiamiento educativo en Chile.....	93
5.4.1.- Aporte Fiscal Directo (AFD)	93
5.4.2.- Aporte Fiscal Indirecto (AFI)	95
5.4.3.- Fondos concursables	95
5.4.4.- Aranceles y ayudas estudiantiles.....	96
5.5.- Evolución de los distintos instrumentos de financiamiento en Chile.....	96
5.6.- Evolución y cambio en el sistema de financiamiento.....	97
5.7.- Equidad de acceso: una aproximación al caso chileno	100
5.8.- Crédito con Garantía Estatal. Emergencia y formalización legal del proceso. Ley 20.027	102
5.8.1.- Comisión Ingresos	104
5.8.2.- ¿Qué es el Crédito con Aval del Estado?	105
5.8.3.- IES participantes en el CAE.....	108

TERCERA PARTE. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN 111

CAPÍTULO 6. DATOS EMPÍRICOS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL CAE.....	113
6.1.- Privatización y mercantilización de la Educación Superior	115
6.2.- Endeudar para mercantilizar	118
6.3.- Endeudar para gobernar	120
6.4.- Impacto del CAE en las familias con integrantes beneficiarios	135
.....	143

CAPÍTULO 7. DISCURSO DEL ESTUDIANTADO: MANIFESTACIONES SOBRE EL CAE Y SU TRAYECTORIA UNIVERSITARIA.....	143
7.1.- Contexto del caso: Universidad del Pacífico de Chile. Estudiantes de la carrera de Contador Auditor	145
7.1.2.- Proyecto educativo de la Universidad del Pacífico	149
7.1.3.- Tipo de estudiante de la Universidad.....	149
7.1.4.- Estructura organizativa	150
7.1.5.- Escuela de Contador Público y Auditor	152
7.2.- Primera categoría. El CAE como herramienta de acceso a la Educación Superior ..	152
7.2.1 Elementos que han emergido luego de la implementación del CAE como herramienta de acceso a la Educación Superior en Chile	156
7.3.- Segunda aproximación. Percepción del CAE como herramienta de movilidad social	161
7.4.- Tercera aproximación. Motivaciones personales para estudiar una carrera profesional	

.....	165
7.4.1. Motivaciones vocacionales o de interés académico	166
7.4.2.- Motivaciones sociales y de interés profesional	167
7.4.3.- Impacto en las relaciones familiares	169
7.4.4.-Expectativas laborales	171
7.4.4.1.- La posibilidad de emprender.....	174
7.5.- La experiencia ha valido la pena. Reflexiones finales sobre las manifestaciones del estudiantado.....	175
CAPÍTULO 8. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES	179
8.1.- Consideraciones finales sobre el CAE, la mercantilización y el endeudamiento.....	181
8.2.- Consideraciones sobre equidad, cohesión y las ayudas estudiantiles	184
8.2.1.- Capital humano en los instrumentos de ayuda estudiantil.....	184
8.2.2.- Síntesis de otras aproximaciones útiles.....	185
8.3.- Palabras finales y recomendaciones	188
BIBLIOGRAFÍA.....	197

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fases de la educación terciaria en América Latina.....	52
Tabla 2. Componentes y dimensiones de la cohesión social.....	65
Tabla 3. Niveles de educación a lo largo de la trayectoria vital	74
Tabla 4. Retorno de la educación en países de América Latina	75
Tabla 5. Indicadores de retorno de la escolaridad en países de América Latina.....	76
Tabla 6. Tipo de financiamiento según tipo de institución.....	93
Tabla 7. Gasto público por tipo de IES.....	100
Tabla 8. Evolución matrícula, beneficiarios CAE y recursos recibidos vía CAE para algunas instituciones de Educación Superior.....	119
Tabla 9. Créditos con Aval del Estado (CAE) cursados por los bancos y comprados por el fisco entre 2006 y 2015.....	124
Tabla 10. Monto de Créditos con Aval del Estado entregados por los bancos y comprados por el fisco entre 2006 y 2015, en millones de pesos de diciembre de 2015	125
Tabla 11. Porcentaje de créditos comprados por el fisco, según instituciones que más recursos han recibido por CAE entre 2006 y 2015	127
Tabla 12. Instituciones de Educación Superior que presentan los mayores % de CAE comprados por el fisco, entre 2006 y 2015	129
Tabla 13. Indicadores de inserción laboral de quienes actualmente estudian.....	138
Tabla 14. Ingresos per cápita del trabajo en el hogar según condición de actividad económica de quienes actualmente estudian.....	139

Tabla 15. Porcentaje de la carga financiera mensual sobre los ingresos del trabajo del hogar	141
Tabla 16. Recomendaciones al CAE	195

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de los \$3,44 billones entregados por CAE entre 2006 y 2015 según banco.....	126
Gráfico 2. Presupuesto ejecutado para el CAE en millones de pesos y como% del presupuesto total de la partida de Educación Superior.....	132
Gráfico 3. Evolución deudores bancarios según créditos para Educación Superior y monto total deuda (2010-2015).....	133
Gráfico 4. Distribución de estudiantes de Educación Superior que actualmente estudian según quintiles autónomos de ingreso y tipo de crédito en Educación Superior	136
Gráfico 5. Distribución del crédito en ESUP según tipo de hogar.....	137
Gráfico 6. Ingreso medio de la ocupación principal para estudiantes que trabajan según tipo de crédito	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de acceso a las IES y filtros que alteran la equidad de acceso....	102
Figura 2. Entorno de Ingreso.....	103
Figura 3. Encrucijada de la calidad	190
Figura 4. Estado actual del sistema de educación terciaria en Chile.....	192

INTRODUCCIÓN

La idea de desarrollar esta investigación surgió cuando desempeñaba funciones docentes en una institución de educación secundaria de la ciudad de Santiago de Chile. Mucha influencia tuvo cada una de las múltiples conversaciones que tuve con los alumnos en su último año de formación, mientras escuchaba sus perspectivas de futuro. En esos coloquios, los jóvenes hacían presente la dificultad que preveían de poder ingresar a la Educación Superior, identificando dos factores adversos de suma importancia para sus aspiraciones de desarrollo profesional y social. Estos son:

- La deficiente calidad de educación recibida y la dificultad que involucraba rendir una Prueba de Selección Universitaria (PSU) sin los conocimientos suficientes para alcanzar un puntaje requerido, lo que implicaba un obstáculo insalvable para ingresar a la universidad.
- El tema del financiamiento de sus estudios ya que, ligado a punto anterior, tenían limitadas o nulas posibilidades de ingresar a estudiar a universidades tradicionales, con becas o gratuidad proporcionada por el Estado, que les facilitara no tan sólo el ingreso, sino que también la permanencia en el sistema.

Estas complejidades y dificultades reconocidas por los estudiantes, finalmente, fueron la motivación primaria para intentar conocer el sistema de financiamiento de Educación Superior que entregaba o facilitaba el Estado chileno, junto a las opciones que ofrecía el sector financiero privado para las instituciones de Educación Superior, de dependencia pública o privada. Cabe mencionar que, por ley las universidades no estatales¹ son corporaciones de derecho privado sin fines de lucro. Es así como llegó al Crédito con Aval del Estado (en adelante CAE).

¹ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N.º 18.962) publicada el 10 de marzo de 1990, un día antes que el régimen militar entregara el poder al nuevo gobierno democrático luego de 17 años de gobierno de facto. Extraído con fines de investigación desde página web: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>.

Posteriormente ingresé como docente a la Facultad de Administración y Negocios de la Universidad del Pacífico en Chile. Una universidad relativamente nueva, con variada oferta formativa y que está enfocada en captar fundamentalmente a la población estudiantil de estratos socioeconómicos medios que no han accedido a las universidades tradicionales. Situado ahí, me encontré con una realidad mucho más explícita en este sentido. La mayoría de mis estudiantes financiaba su educación universitaria mediante el CAE.

Es por esta razón que este tema es un fruto que maduré luego de años de reflexión y análisis, motivado también por las activas movilizaciones estudiantiles acaecidas durante los años 2011 y 2012 en Chile y que buscaban un ajuste en los procesos de financiamiento de la Educación Superior. Es así, como a comienzos del año 2012, se decide presentar como proyecto de investigación doctoral en el programa de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona un análisis del sistema de financiamiento universitario mediante el CAE en estudiantes de clase media de Chile (particularmente de la Universidad del Pacífico).

Durante el desempeño como docente universitario, inmerso en plena fase de investigación doctoral, tuve la oportunidad de conversar sobre el financiamiento de sus estudios con estudiantes de distintas generaciones, lo que ayudó a consolidar y focalizar mi proyecto de investigación.

En relación al tema del financiamiento de los estudios universitarios y poniendo especial énfasis en el caso chileno, comencé a indagar en algunos antecedentes bibliográficos pertinentes.

La presente tesis, tiene como objetivo central problematizar críticamente la entrega de Créditos con Aval del Estado (CAE) a los estudiantes del sistema de Educación Superior. Por esta razón, se analizan sus antecedentes, lógicas de funcionamiento, resultados y alcances.

La tesis que a continuación se presenta está conformada por tres apartados y nueve capítulos.

En la primera parte, compuesta de dos capítulos, se presentan los antecedentes principales del tema de investigación especificando, de manera conceptual y descriptiva, la historia del sistema de financiamiento que ha tenido la Educación Superior en Chile, como también las primeras aproximaciones del autor al tema desde la perspectiva profesional y académica. En esta primera parte se enuncia y construye el marco metodológico que tiene por finalidad informar sobre la dinámica que tendrá el proceso investigativo.

En el capítulo uno, llamado *Antecedentes generales y problematización de la investigación*, se efectúa la primera aproximación al sistema de financiamiento CAE. Se realiza una contextualización histórica e identifica a aquellos actores relevantes del movimiento estudiantil del año 2011, aquellos que dieron inicio a las transformaciones y discusiones sociales que se mantienen vigentes en la agenda legislativa y política del país.

En el mismo capítulo se hace referencia a la aproximación que ha tenido el investigador con el tema investigado, se realiza desde la visión personal y profesional. En este mismo capítulo se explica el origen de la idea primaria de investigación y como se adopta como tema a investigar. Así, también, se explicitan los antecedentes generales, se explica el origen y la génesis del préstamo CAE.

En el capítulo dos de la primera parte se elabora el marco metodológico, identificando la problemática desde donde se origina el planteamiento de una hipótesis general de trabajo cuya finalidad es adelantar una potencial respuesta a la problemática detectada. Se busca una justificación y se evalúa la viabilidad y pertinencia de la investigación.

Para el planteamiento del objetivo general se tiene como fin último entregar un análisis a todos los elementos que participan en el funcionamiento del crédito con garantía

estatal, teniendo como presente los conceptos de equidad de acceso a la educación terciaria y al de cohesión social.

Los cuatro objetivos específicos planteados tienen como finalidad levantar información contenida en la propuesta general y servirán de base para la selección de la población y obtención de la muestra representativa permitiendo, este proceso, la elaboración del instrumento de medición, la recolección de datos identificando los informantes claves.

Este último paso permitió efectuar las entrevistas activas a representantes de los estudiantes, los académicos, los políticos (un diputado) y a un representante de la gestión de universidades y responsable del manejo del sistema de financiamiento.

Este segundo capítulo se ha organizado en seis partes. En primer lugar, una descripción del problema de investigación junto a la justificación de la misma. En segundo lugar, se presentan los objetivos generales y específicos. En tercer lugar, se describe el enfoque metodológico y la posición epistemológica adoptada. En cuarto lugar, se presentan los instrumentos de investigación utilizados. En quinto lugar, el universo y muestra utilizada en la investigación. Finalmente, en sexto lugar, la propuesta de análisis de información donde se describe el procedimiento metodológico llevado a cabo para organizar los resultados.

La segunda parte está compuesta de cuatro capítulos en los cuales se exponen los principales antecedentes conceptuales y teóricos desarrollados en la investigación. Destaca en este apartado la construcción del marco teórico que sirvió de soporte a la investigación, recogiendo, desde el estado del arte, los principales antecedentes conceptuales e históricos insertos en la literatura y teoría de respaldo, vigente y afín a la investigación.

El principal soporte cuantitativo a la investigación se obtuvo de la literatura emanada de organismos oficiales y relacionados con el sistema de financiamiento CAE. Entre ellos se pueden mencionar instructivos del Ministerio de Educación, boletines, estudios de

datos levantados por fundaciones, instituciones públicas y del Estado, así como estudios propios de la OCDE, de universidades y opiniones de expertos en materia de financiamiento de la Educación Superior.

Además del marco teórico, este segundo apartado en el capítulo cuatro, denominado *Panorama del sistema de Educación Superior en Chile*, trata sobre la cobertura, la demanda, la esperanza de movilidad social que los estudiantes depositan al asumir una deuda para financiar la Educación Superior. Se analiza la incidencia que tiene la cantidad de estudiantes que egresan de la enseñanza media y la oferta de carreras que realizan las IES, así como el nicho de mercado que cubren los bancos al financiar el CAE. Se identifican los instrumentos que sirven para financiar la Educación Superior en Chile, sean recursos financieros de origen público o privado, modalidades, plazos de postulación y plazos de servicio de la deuda.

También se abordan los beneficios que entrega el Estado a los estudiantes que, la mayoría de las veces, propenden a mantener la inequidad social al otorgar becas y gratuidad a quienes postulan e ingresan a IES que reciben a los puntajes más altos de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Se explica que es el AFI, el crédito universitario, las becas, los tipos existentes y quienes pueden acceder.

El capítulo cinco, hace mención a las reformas que ha sufrido la educación terciaria en Chile, las políticas arancelarias, la soñada equidad de acceso, las modificaciones reglamentarias, su gobernanza y las variaciones que ha sufrido la demanda y la cobertura. Así también, trata sobre la incorporación de los privados y fondos de inversión a la propiedad y gestión del lucrativo negocio de la Educación Superior que en más del 50% es financiado por el Estado.

El capítulo seis está dedicado íntegramente al instrumento de financiamiento estudiantil llamado CAE. Habla sobre el origen del préstamo, la formalización y las modificaciones sufridas luego de las demandas callejeras de las organizaciones estudiantiles y que se ven plasmadas en la ley 20.027. Se analiza la función que cumple la comisión Ingresa

que es la encargada de administrar el CAE, la relación de las IES con la banca, además de hacer un pormenorizado estudio de la totalidad de instituciones que cumplen un rol activo en la gestión del CAE.

Finalmente, en la tercera parte, conformado por los capítulos 6, 7 y 8, se presentan los resultados y conclusiones de la investigación a través del análisis de los datos empíricos sobre el funcionamiento del CAE, el análisis del discurso del estudiantado y, finalmente, las consideraciones finales, las conclusiones y algunas potenciales recomendaciones para la gestión o solución al fenómeno estudiado.

En concreto, se analiza el rol privatizador y de ingreso al mercado de la Educación Superior que el Estado propició, además de la mercantilización y el estudiante-cliente como sujeto de crédito. En la etapa final se realizan inferencias sobre el impacto que tiene el CAE en las familias enfocándose, esencialmente, en la relación ingreso personal y familiar *versus* deuda CAE a cubrir.

En las observaciones finales y dando una mirada a los objetivos formulados, se analiza el CAE como herramienta de acceso a la Educación Superior, sus virtudes y deficiencias. Existe una segunda categoría que es la percepción que tiene el estudiante, la familia y la ciudadanía sobre el CAE como herramienta de movilidad social, finalmente como una tercera categoría de estudio se adentra en las motivaciones personales que tuvieron los estudiantes para acceder a la Educación Superior financiando su carrera con el instrumento CAE.

En las consideraciones finales se profundizó sobre el CAE y lo gravitante que ha sido en la mercantilización de la educación y la incidencia que ha tenido en incentivar el endeudamiento financiero en una población, nicho cautivo de alrededor de un millón de personas.

En esta misma etapa se habla sobre el contenido de equidad y/o igualdad que tienen las ayudas entregadas por el Estado a los estudiantes, terminando la tesis con una

descripción de la realidad social que ha dejado el CAE. Se habla sobre el futuro de este tipo de financiamiento y el potencial rol que debe asumir el Estado. Se retomará la función de procurar observar la equidad e igualdad de oportunidad de acceso y financiamiento para quienes acceden a la Educación Superior.

**PRIMERA PARTE. EL PUNTO DE PARTIDA: ANTECEDENTES DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES GENERALES Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo se exponen los principales antecedentes que sustentan el desarrollo de la presente tesis doctoral. A la vez, se describe como esta ha ido evolucionando en el tiempo y como determinadas motivaciones y experiencias personales condicionaron su formulación y concreción.

El capítulo está estructurado en tres partes centrales. En la primera, se desarrolla una aproximación conceptual sobre el tema de investigación. Además, se presenta un esbozo de lo que ha sido la trayectoria académica y profesional del investigador en el ámbito de estudio. En la segunda parte, se describen las principales características del problema de investigación abordado, junto al planteamiento y justificación del mismo. Finalmente, en la tercera parte, se exponen los objetivos de la investigación que han orientado su desarrollo teórico y metodológico.

Este capítulo es el resultado de un esfuerzo bibliográfico y reflexivo que tuvo como pretensión introducir al lector en aquellos aspectos que han ido instando y condicionando el desarrollo de la presente tesis.

1.1.- Antecedentes generales

Los antecedentes que a continuación se presentan se han estructurado en base a tres aproximaciones centrales. En primer lugar, una revisión conceptual e histórica del sistema de financiamiento universitario mediante crédito CAE en Chile. En segundo lugar, una descripción de lo que ha sido mi trayectoria profesional e investigativa en relación al ámbito de estudio. Y, finalmente en tercer lugar, una descripción del proceso académico que nos ha llevado a formular el presente proyecto en el contexto de los estudios de doctorado de Educación y Sociedad.

1.1.1.- Una aproximación conceptual e histórica al sistema de financiamiento universitario mediante Crédito con Aval del Estado (CAE) en Chile

Como en todo proceso investigativo, en el desarrollo de esta investigación nos hemos enfrentado a múltiples situaciones en las que se ha debido decidir qué camino seguir. No todas han sido fáciles, ni tal vez acertadas. Lo cierto es que, en ningún caso se ha elegido un camino para invalidar otro o por creer que el otro podría no ser el correcto.

Quizás la primera de estas decisiones, y una de las importantes a lo largo de todo este proceso, tuvo que ver con la selección de un concepto o idea lo suficientemente representativa y reconocida por la comunidad académica que nos permitiera definir adecuadamente a este tipo de modalidad de financiamiento universitario en Chile. Sin el ánimo de cerrar el debate al respecto, ni de pretender anular otras interpretaciones y definiciones y en función de la distinta literatura que se ha ido consultando durante el desarrollo de esta tesis, he optado por focalizarme en este marco de *neoliberalización* de la Educación Superior en Chile en el financiamiento universitario CAE (Crédito Aval del Estado).

El CAE², consiste en la entrega de un crédito otorgado por el sistema financiero a las instituciones de Educación Superior para alumnos que ingresen a primer año o que

² También conocido como Crédito con Aval del Estado (CAE) es un beneficio establecido por la ley

cursen alguna carrera profesional o de nivel de Educación Superior en un establecimiento acreditado y pertenecientes al sistema de Créditos con Garantía Estatal en Chile. El beneficio va dirigido hacia aquellos alumnos con dificultades económicas para financiar sus estudios y que desean ingresar o continuar sus estudios de Educación Superior.

En relación a la historia de esta modalidad de financiamiento, el Estado chileno, inspirado en cubrir la creciente demanda de matrículas en Educación Superior, permitió en el año 1981 la creación de instituciones universitarias (sin fines de lucro) que fuesen de capital privado.

Para facilitar la instauración de esta modalidad de financiamiento se “bancarizó”³ el sistema educacional, permitiendo el acceso de la banca a la Educación Superior en la modalidad de financiamiento, con tasas con un promedio de 60% anual.

Durante los noventa y comienzos del dos mil, los gobiernos de la Concertación⁴ consideraron en su programa que favorecer el acceso a la Educación Superior era la herramienta que debería impulsar a Chile al desarrollo pleno como nación (Rivera y Paredes, 2008). Esto motivó al gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006) a dar un paso importantísimo en la igualdad de oportunidades para acceder a la Educación Superior, impulsando en el 2005 un Sistema de Créditos con Garantía del Estado para Estudios Superiores. Antes de aprobar este proyecto, la única alternativa para los estudiantes más vulnerables económicamente era postular para el “Fondo Solidario de Crédito Universitario”⁵ el cual sólo beneficia a los alumnos de las 25 universidades tradicionales

N.º20.027, aprobada por el Congreso Nacional y el Ministerio de Educación de Chile.

³ Se entregó a la banca la facultad de financiar la Educación Superior a miles de estudiantes por medio del otorgamiento de créditos que contarían con el aval del Estado, en el supuesto de no pago de la deuda por parte del obligado.

⁴ Concertación de Partidos por la Democracia (conocida también como Concertación) era una coalición de partidos políticos, de izquierda, centroizquierda y centro, que gobernó Chile desde el 11 de marzo de 1990 hasta el 11 de marzo de 2010, siendo hasta 2013 el principal referente opositor al gobierno de centroderecha de Sebastián Piñera. Posteriormente, sus partidos se unieron con otras fuerzas de centroizquierda e izquierda para formar la Nueva Mayoría que, desde el 11 de marzo de 2014, es la coalición oficialista.

⁵ Veinticinco universidades del Consejo de Rectores para costear de forma total o parcial los aranceles de las carreras.

del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas⁶. El resto de los estudiantes de Educación Superior no tenían acceso a este tipo de financiamiento por cursar sus estudios en una institución privada.

La ley 20.027, promulgada el 1 de junio de 2005, otorgaría el beneficio a miles de jóvenes que necesitaban apoyo económico para iniciar o continuar una carrera, sin importar si estudiaban en una institución pública o privada. Desde la puesta en marcha y aprobación del proyecto, desde el 2006 hasta el año 2011, más 360 mil estudiantes han obtenido el CAE (Salazar y Leihy, 2013).

Inicialmente la tasa de interés del CAE era de un 5,8%, a diferencia del “Fondo Solidario de Crédito Universitario” para las universidades tradicionales y del Consejo de Rectores, donde era (y es) de un 2%. Esta situación gatilló que los estudiantes iniciaran un proceso de movilización social en pro de establecer el tema del financiamiento universitario como una de sus principales demandas como colectivo. Después de múltiples protestas y la paralización de las clases en la mayoría de los establecimientos de Educación Superior en Chile⁷ el, por entonces, ministro de educación Felipe Bulnes anunciaba el 17 de agosto del 2011, como medida para resolver el conflicto estudiantil, que el gobierno asumirá el costo fiscal de 100 mil millones de pesos anuales para bajar la tasa de interés del CAE de un 5,8% a un 2%. Además, se crearía una agencia estatal que se haría cargo, a contar del mes de marzo del año 2013, del sistema de financiamiento de los estudiantes de Educación Superior.

La ley fue promulgada el año 2012. Sin embargo, más allá de esta solución, las protestas de los estudiantes continuaron. El movimiento social constituido comenzó a demandar una Educación Superior pública, de calidad y gratuita, lo que nuevamente trabó el diálogo con el Gobierno. Además, se identificó que una parte importante de los estudiantes y ex estudiantes no pudieron verse favorecidos con esta nueva regulación.

⁶ El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es el organismo que reúne las universidades estatales y privadas tradicionales chilenas que fuesen anteriores a 1981 o que derivaran de ellas. Más información sobre las universidades que la componen en: <http://www.consejodirectores.cl/universidades> (Consultado el 27/09/2017).

⁷ Además de la gran cantidad de tomas en los colegios secundarios en algunas regiones.

En relación a este grupo no contemplado en esta negociación y en la repactación de la deuda (del 5,8% al 2% de interés anual), los principales problemas que encontraron fueron los siguientes (Salazar y Leihy, 2013): tener anteriormente un crédito CORFO⁷, tener deudas de más de dos meses con el sistema anterior de financiación de Educación Superior CAE o haber abandonado sus estudios. Además, un grupo importante también optó por no acogerse a esa negociación, por haber finalizado sus estudios o estar próximos a hacerlo. El principal problema que se presentó, tuvo que ver con las altas tasas de intereses de sus deudas y con la constatación de que en la mayoría de las titulaciones, a excepción de algunas ingenierías y carreras del área de la salud, de los ingresos mensuales en el ejercicio de su profesión, se ocupa sobre un 30% en el servicio de pago de la deuda (González y Espinoza, 2011).

1.1.2.- Aproximación profesional y personal al ámbito de estudio

Muchas han sido las experiencias personales y profesionales que han inspirado la formulación del presente proyecto de tesis doctoral. En relación al ámbito laboral, destacaría dos acontecimientos centrales.

En primer lugar, la experiencia como profesor en Centro de Enseñanza Secundaria Técnica *Andrew College* (Municipio de La Florida, Santiago de Chile). Se trataba de un centro educacional que contaba, en su mayoría, con estudiantes que provenían de familias de escasos recursos. En general, su expectativa de desarrollar estudios universitarios se enmarcaba en la aspiración de ingresar a alguna universidad privada y pagar sus estudios mediante el financiamiento universitario CAE.

En segundo lugar, mi experiencia como profesor en distintas universidades del país, optando por focalizar en gran medida el estudio en la Universidad del Pacífico (Santiago de Chile). La mayoría de los estudiantes que finalizaban o estaban próximo a terminar sus estudios entre el curso 2010 a 2015 en las carreras de Contador Auditor e Ingeniería Comercial, financiaban su formación mediante el crédito CAE y no todos lograron acogerse a la reforma del 2012.

En conversaciones realizadas con aquellos estudiantes que habían finalizado, estaban próximos a egresar o habían recién iniciado estudios y contratado el financiamiento, comentaban las complicaciones cotidianas que enfrentaban y/o enfrentarían para poder pagar el crédito CAE.

En relación al ámbito personal, también ha resultado tremendamente significativa la experiencia vivida por uno de mis hijos, quién debió financiar sus estudios universitarios (no finalizados) mediante el crédito CORFO, cuya tasa de interés alcanzaba el 8,9% anual y, hasta el día de hoy, continúa pagándolos.

Finalmente, en relación al ámbito social, las activas movilizaciones sociales estudiantiles desarrolladas entre el año 2010 y 2012 con rebrotes en años 2014-2015, y con un nuevo gobierno, que cuestionaban la forma en que se gestionaba la Educación Superior en Chile, sin duda resultaron determinantes para poder realizar el presente proyecto de tesis doctoral. Es preciso mencionar que ya en el año 2006, al inicio del primer mandato de gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, se dio inicio a las demandas estudiantiles. Quienes, en ese entonces, cursaban la educación secundaria avizoraban para su futuro la problemática de ingreso a la Educación Superior y las ofertas de financiamiento que exhibía el sistema bancario a altas tasas de interés y donde el Estado sólo actuaba como aval, una vez finalizada la gestión de cobranza de la deuda por parte de la IES. Esa protesta se masificó a nivel nacional y fue denominada como “La rebelión de los Pingüinos”, en alusión a los colores de los uniformes de los alumnos de ese nivel educacional en Chile.

1.1.3.- Inicio del proyecto de tesis doctoral, formalización de la idea y tema de investigación

Una vez vinculado a la temática central de esta investigación, en el mes de diciembre del año 2010 solicité la admisión a los estudios de Doctorado en el programa de Educación y Sociedad de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en

la línea de investigación en Educación Superior con el proyecto titulado: “La incidencia de la política neoliberal en el desarrollo de la Educación Superior. El caso chileno”.

En marzo del 2011 fui notificado de la admisión definitiva al programa de doctorado. Finalmente, en septiembre del año 2011 viaje a Barcelona para realizar trámites de matrícula y a iniciar el proceso investigativo. Durante el curso 2011-2012 inicié mis estudios de doctorado bajo la dirección del doctor Salvador Carrasco (Universidad de Barcelona) y el Doctor Dante Contreras (Universidad de Chile). Durante este periodo de investigación trabajé en la formulación del proyecto, revisando literatura e informes de otras experiencias investigativas sobre el tema.

En julio del año 2011 y previo proceso de redefinición del tema presenté mi proyecto final de tesis a la comisión doctoral titulado: “El impacto del sistema de financiamiento de la Educación Superior en estratos socio económicos de clase media entre los años 2006-2011. El caso chileno”. El mismo resultó aprobado por la comisión el día 15 de septiembre del año 2012, lo que dio inicio a la fase formal de investigación.

Durante el curso 2012-2013, se produjo un concertado cambio en la dirección de mi tesis doctoral. El Doctor Salvador Carrasco entró en etapa de jubilación y el Doctor Dante Contreras asumió responsabilidades políticas y profesionales, por lo que ambos debieron renunciar a la dirección del proyecto. En este marco, y por estrecha recomendación del Doctor Carrasco y de la comisión del doctorado en Educación y Sociedad, asumió la dirección única de mi proyecto el Doctor Víctor Climent, con quien hice la realización de esta tesis.

Finalmente, en el mes de septiembre del año 2013 entregué a la comisión doctoral el informe de avance de tesis y a comienzos del mes de octubre del mismo año, se me notificó la aprobación del mismo.

Debido a las permanentes modificaciones que se dieron entre el año 2010 y 2013 a la ley 20.027 sobre el financiamiento universitario y particularmente sobre el CAE, la

investigación se empezó a centrar esencialmente en aquel grupo de estudiantes y ex estudiantes que no se vieron beneficiados con la renegociación de sus créditos universitarios, como también con aquellos que iniciaban su carrera universitaria con financiamiento CAE. Los estudiantes antiguos y egresado que mantenían deuda vigente con el sistema debieron mantener la tasa de interés en el 5,8% anual. Sin embargo, quienes estaban al día en el servicio de la deuda y quienes accedían por primera vez harían uso de tasa del 2% anual.

Esto llevó en el comienzo del curso 2013-2014 a re-focalizar el trabajo y a interesarnos por el recorrido y las vivencias de estos estudiantes y las complejidades que les acarrea esta situación. Para esto, nos pusimos como propósito realizar una investigación donde se analizará el impacto del CAE en distintos sectores de la sociedad. Esto os lleva a definir las directrices centrales del proceso de recolección y análisis de información.

Durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016 se construyen las distintas partes de la tesis, para llegar a comienzos del 2017 con el producto final.

1.1.4.-Antecedentes generales y contexto de emergencia del CAE

Mayoritariamente, las demandas estudiantiles en Chile han sido satisfechas luego de jornadas de denuncias sociales y manifestaciones públicas. Al hacer un ejercicio histórico tenemos que remontarnos hasta la década de los sesenta con la reforma educacional realizada por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva⁸. También es necesario considerar que en la década de los ochenta las demandas han estado centradas en lograr mayor cupo en las universidades y aumentar la ayuda estatal, sea en becas, créditos con baja tasa de interés o la implementación de nuevos tipos de becas y/o financiamiento. Esta modalidad implementada en el gobierno del ex presidente Ricardo Lagos Escobar⁹, no ha logrado reducir o terminar las diferencias

⁸ Presidente de Chile en el período 1964-1970.

⁹ Presidente de Chile en el periodo 2000-2006.

socioeconómicas en el acceso a la Educación Superior. Todo lo contrario, se han acrecentado tras las medidas implementadas. El Crédito con Aval del Estado surgió para financiar la demanda de sectores que no tenían acceso a apoyo o financiamiento público.

En el contexto general se da gran importancia para que los jóvenes y adultos jóvenes, cada vez más masivamente, logren acceder a estudios terciarios en la sociedad chilena. Analistas señalan que, una de las explicaciones a las diferencias y brechas salariales encuentra su explicación en las diferencias de nivel educación formal adquirida. Descrito lo anterior, se desprende que para la sociedad es un tema de interés el acceso a la Educación Superior.

El Estado es uno de los actores más importantes que dicen relación con la educación terciaria. Este rol se ha mantenido con distinto énfasis en el devenir de la historia nacional. Por un lado, se ha relacionado directamente con la generación de instituciones académicas dedicadas a la educación terciaria o con la transferencia de fondos públicos a instituciones privadas de educación terciaria. Últimamente, tras la aparición de nuevas entidades privadas que no reciben aporte público directo se agrega un rol de regulador del funcionamiento de dichas instituciones.

La principal tarea del estado en cuanto a educación durante el siglo XX, ha sido garantizar el acceso de los niños a la escuela. Una vez que se logró el acceso a los distintos niveles de la educación (principalmente educación básica y luego educación media) se pone el acento en la calidad de la educación y, posteriormente, en el rol de movilidad social asociado a la educación. Acceso, calidad y movilidad social son, por tanto, tres elementos que se relacionan entre sí de distinta manera. A mayor acceso y mayor calidad de la educación, habrá una mayor movilidad social al equipararse en parte las desigualdades propias de las oportunidades que brinda la sociedad chilena en su estructura distributiva. En vista de dicha problemática, hay una serie de conceptos que intentan capturar la complejidad de las diferencias sociales para explicar y proponer políticas sociales. Conceptos como la equidad, la inclusión social o la

cohesión social, buscan mostrar de manera teórica las diferencias de nuestras sociedades a partir de las diferencias y distancias entre los grupos sociales.

El debate actual muchas veces se centra en la potencia del accionar del Estado: más intervención o menos intervención. La economía señala que la necesidad de una intervención del Estado más potente puede ser justificada de diversas maneras. Un ejemplo de esto es la existencia de una serie de problemas que inciden en que aún con perfecta información en el mercado de la educación terciaria la intervención estatal sea necesaria (González, 2004). Esto se debe a la existencia de distintos tipos de externalidades como, por ejemplo, la no percepción adecuada de los beneficios privados por los agentes que toman las decisiones o la aversión al riesgo y fallas en el mercado de capitales. Además, en el caso donde los supuestos que sustentan la competencia perfecta estuviesen presentes, el Estado debe velar por generar equidad en el acceso, ya que un mercado competitivamente perfecto implica una utilización óptima de recursos y no una distribución adecuada de estos.

El Estado chileno, cumpliendo el rol descrito anteriormente, declara entre sus preocupaciones asegurar un acceso equitativo a la educación terciaria. Para cumplir dicho objetivo ha desarrollado, en las últimas décadas, mecanismos de ayuda financiera a los estudiantes que acceden a la educación terciaria y no cuentan con los recursos que se necesitan para cubrir los costos de sus planes de estudios. Una de esas herramientas es el Crédito con Garantía Estatal, el cual opera desde el año 2006. El sistema de crédito con garantía estatal se hace accesible a los estudiantes de todo el sistema con la condición de pertenecer a casas de estudio acreditadas por la comisión nacional de acreditación de pregrado (CNA).

Las bases de este mecanismo se pueden apreciar en algunos discursos públicos, en los cuales se ve el intento de ampliar las ayudas estudiantiles más allá de las instituciones tradicionales en búsqueda de una mayor equidad en el acceso. En mayo del 2002, el entonces presidente Ricardo Lagos en el marco de su discurso del 21 de

mayo¹⁰ señalaba ante el Congreso:

“Quiero, aquí, en este Congreso, reiterar una vez más mi compromiso que ningún joven chileno que tenga mérito, quedará fuera de la educación terciaria por falta de recursos. Lo estamos haciendo, lo seguiremos haciendo” (p. 4).

En esa línea se avanzó hasta crear el sistema de Crédito con Garantía Estatal, el cual a juicio del ex ministro de educación Sergio Bitar¹¹ (2005) muestra la intención del Estado de:

“Asegurar la igualdad en el acceso a todo joven talentoso ha sido, en consecuencia, una prioridad del gobierno del presidente Lagos” (p. 1).

El acento puesto en mejorar el acceso de los estudiantes a la educación terciaria se debe a que la educación funciona en las sociedades modernas como un vehículo de movilidad social, ya que existe evidencia de una relación positiva entre ingresos y años de escolaridad de los individuos (Mizala y Romaguera, 2004; Meller, 2000). Esto genera una presión sobre el sistema de educación terciaria, lo que se aprecia en el fuerte aumento en las últimas décadas de la matrícula y del número de estudiantes que rinden las pruebas de selección universitarias (Bernasconi y Rojas, 2004).

El concepto de equidad de acceso se utiliza en discursos actualmente de dos maneras. La primera, centra la equidad de acceso en la acción del Estado tendiente a asegurar que, quienes logran cumplir los requisitos académicos para ingresar a la educación terciaria, no queden fuera por falta de recursos económicos. Esta postura sobre la equidad de acceso puede denominarse *meritocrática* debido a su foco sobre el

¹⁰ El Discurso del 21 de mayo es una ceremonia pública en la cual el presidente de la República de Chile presenta un discurso ante el Congreso Pleno a fin de dar cuenta al país del estado administrativo y político de la nación.

¹¹ Ministro de Educación durante el gobierno del presidente Ricardo Lagos. Ejerció el cargo entre el 3 de marzo de 2003 y el 14 de diciembre de 2005. Durante su gestión se promulgó la ley que estableció el sistema de Crédito con Aval del Estado para la Educación Superior.

rendimiento estudiantil.

La segunda, se centra en las diferencias que trae el sistema escolar y que generan una sobre representación de ciertos grupos sociales en la educación terciaria (esto puede verse desde criterios socioeconómicos, género, étnico u otro). Esta postura sobre la equidad de acceso puede denominarse de *equidad social*.

Al ser el Crédito con Garantía Estatal una herramienta de ayuda estudiantil que opera tras la admisión del estudiante a la educación terciaria y, al no tener ninguna posibilidad de incidir sobre el problema de las desigualdades del sistema educacional chileno (previo a la llegada a la educación terciaria), el prisma con que se analiza la relación con la equidad de acceso se restringe a la primera postura antes mencionada; esto es asegurar el acceso de quienes son seleccionados por las instituciones educacionales.

Se intenta mostrar al respecto, como dos enfoques teóricos pueden ejemplificar esa misma diferencia, ya que tras la visión *meritocrática* hay bases de la teoría del capital humano y tras la visión de equidad social hay postulados filosóficos y sociológicos como los desarrollados por Bourdieu (1979) al analizar la educación terciaria.

Al mirar las políticas de Estado sobre educación terciaria se pueden reconocer algunas premisas fundamentales que han ido guiando el proceso a lo largo del tiempo (especialmente desde la década del sesenta en adelante). Una primera premisa, que está vigente en el sistema desde la aplicación de las pruebas estandarizadas de ingreso (PAA, PSU), señala que no todo estudiante de secundaria está preparado para afrontar la educación terciaria. Dicha premisa está en concordancia con la postura *meritocrática* y se ejemplifica durante un largo período (hasta 1981). Allí, aquellos estudiantes que lograban ingresar a la educación terciaria tras superar las pruebas de selección no debían incurrir en gastos para cubrir sus estudios. Por lo tanto, la única medida de filtro era el resultado académico en las pruebas de selección.

Tras el cambio en las directrices desde el Estado y la realización de reformas durante la dictadura militar se agregó una segunda premisa al sistema, la cual podría

expresarse como: *dar la posibilidad de ingreso al sistema a aquellos que tengan la posibilidad de cubrir sus gastos educacionales*. Este cambio es significativo a la hora de ver la transformación del sistema nacional de educación terciaria, ya que es la llave que posibilita el aumento de la matrícula (en conjunto con la apertura a nuevas instituciones).

La postura *meritocrática*, sin embargo, ha seguido siendo la guía de algunas políticas de educación terciaria desde la transformación del sistema al comienzo de la década de los ochenta. En especial, la instalación de todo un grupo de ayudas estudiantiles para alumnos con buen rendimiento en las pruebas de selección y falta de recursos para afrontar los gastos de sus carreras.

Gran cantidad de discursos públicos han tocado el tema de la equidad de acceso a la educación terciaria y han dado a las ayudas estudiantiles un carácter de acción que favorece la equidad del sistema, destacando el aumento de alumnos provenientes del quintil más pobre de la población o señalando la cantidad de alumnos que son primera generación en educación terciaria en sus familias.

CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se exponen las principales características del problema de investigación junto a sus objetivos. A la vez, se describen las principales características de la propuesta metodológica mediante la cual se ha organizado y ejecutado la presente investigación doctoral.

El capítulo está organizado en cinco apartados. En primer lugar, una descripción del problema de investigación junto a la justificación de la misma. En segundo lugar, se presentan los objetivos generales y específicos. En tercer lugar, se describe el enfoque metodológico y la posición epistemológica adoptada. En cuarto lugar, se presentan los instrumentos de investigación utilizados. En quinto lugar, el universo y muestra utilizada en la investigación. Y, finalmente en sexto lugar, la propuesta de análisis de información, donde se describe el procedimiento metodológico llevado a cabo para organizar los resultados.

2.1.- Problema de investigación: formulación, justificación e hipótesis

Una vez identificado el tema de investigación que conecta con mi experiencia profesional y formativa, nos centramos en la focalización y justificación del problema de la investigación planteado en esta tesis doctoral.

2.1.1.- Formulación del problema de investigación

Formular un problema de investigación es un proceso tremendamente dinámico cuando se desarrolla en el marco de una investigación cualitativa (Valles, 1997). Respecto de este tesis, las posiciones iniciales de la investigación dieron a entender un núcleo de interés temático central, referido al impacto en el estudiantado del sistema de financiamiento CAE en la Educación Superior chilena. Para poder abordarlo, necesitaba analizar aspectos como: el modelo educativo chileno, el sistema de financiamiento en Educación Superior, el desarrollo e impacto de las movilizaciones sociales estudiantiles, la opinión de expertos y representantes de la comunidad educativa (entre otras). Todas estas dimensiones se encuentran rodeadas de grandes interrogantes que convergen en el problema que guía esta tesis.

Por otra parte, y muy en la línea de lo sugerido por Valles (1997) a la hora de plantear un problema de investigación, la formulación final del mismo ha estado marcado por los siguientes aspectos: trayectoria profesional y motivación personal, consejo de expertos y, finalmente, por la lectura y discusión del material bibliográfico disponible.

De este modo, el problema de investigación queda formulado de la siguiente manera: El Crédito con Aval del Estado representa una oportunidad para la equidad y la integración social, o es, por el contrario, un promotor de inequidad y de control social de la ciudadanía.

2.1.2.- Hipótesis de trabajo

A partir de los antecedentes consultados y analizados se planteó la siguiente hipótesis de trabajo: El Crédito con Aval del Estado fortaleció la privatización y mercantilización del sistema de Educación Superior chileno, sin fomentar la equidad social y convirtiéndose en un dispositivo de control social y vital sobre el presente y futuro de muchos estudiantes a través de la deuda.

2.1.3.- Justificación del problema

La justificación del problema la encontramos en la realidad que asumen los estudiantes de Educación Superior que no logran acceder a los beneficios y becas no reembolsables que otorga el Estado y que, por tanto, deben financiar sus estudios contratando deudas con el sistema financiero. El impacto se genera en el servicio de la deuda durante el periodo de estudio y luego, una vez egresados/as, ya como profesionales.

Podemos reconocer tres elementos que develan las problemáticas sociales de la creación y aplicación del CAE como sistema de financiamiento de la Educación Superior.

Primero, la diferencia en dinero existente entre el arancel (valor de la matrícula) que tienen las universidades y el arancel de referencia que cubre el CAE, la que debe ser pagada mientras estudia y no necesariamente cuando el estudiante está generando ingresos.

Segundo, una vez egresado, el estudiante debe pagar la deuda sin tener la certeza de ocupación profesional, sin madurez y experiencia laboral, lo que incide en un inicial bajo nivel de remuneraciones.

Tercero, la deuda potencial por el uso del CAE por los cuatro, cinco o más años que dure la carrera queda reflejada en el sistema financiero siendo una limitante para el egresado cuando, de acceder a un emprendimiento, compra de bien raíz u otro se trate.

Desde el gobierno, y particularmente desde el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), ha prevalecido un discurso complaciente y en general satisfactorio en relación al CAE. Sin embargo, se considera que este diagnóstico dista mucho de la realidad que viven miles de familias en Chile y de la propia dinámica de gestión de las instituciones de Educación Superior. Ante esta realidad, hemos decidido explorar y analizar determinadas dimensiones que nos permitan conocer empíricamente el impacto del CAE en la sociedad chilena. Creemos que llevar a cabo un ejercicio como la presente tesis doctoral, puede resultar sumamente útil a la hora de intentar mejorar la equidad social en la sociedad chilena.

2.2.- Objetivos y pregunta de investigación

Desde un comienzo, el principal foco de esta tesis doctoral ha sido problematizar críticamente la entrega de Créditos con Aval del Estado (CAE) a los estudiantes del Sistema de Educación Superior, además de conocer sus antecedentes, lógicas de funcionamiento, resultados y alcances. Ante esta realidad, el planteamiento de los objetivos de investigación ha resultado un proceso complejo, porque no sólo se pretendía hacer un diseño investigativo consistente y a la altura de una tesis doctoral. También se ha pretendido dar algunas respuestas que directamente ayuden a mejorar la calidad de vida de los chilenos y las chilenas que ingresan a instituciones de Educación Superior.

Es por esto que, la formulación de los objetivos de esta investigación no se ha dado en un momento exacto ni ha sido un proceso lineal. Más bien, ha sido el resultado de las permanentes observaciones y representaciones identificadas durante la ejecución del proyecto.

Puestos en este contexto, el guion o marco orientador de esta investigación –objetivo general- y las experiencias o informaciones específicas requeridas –objetivos específicos- son los siguientes:

El objetivo general plantea analizar el funcionamiento del CAE en base a los conceptos de equidad de acceso a la educación terciaria y al de cohesión social.

En relación a los objetivos específicos:

En primer lugar, determinar si la implantación del modelo CAE y el endeudamiento de sus usuarios ha fomentado y consolidado los procesos de privatización y mercantilización de la Educación Superior en Chile.

En segundo lugar, analizar la gestión gubernamental del CAE en relación al endeudamiento de los usuarios.

En tercer lugar, describir los hogares que tienen integrantes realizando sus estudios de Educación Superior mediante el CAE.

Finalmente, en cuarto lugar, conocer y analizar la percepción de los estudiantes que han financiado sus estudios universitarios con el CAE.

2.3.- Enfoque metodológico

El proceso empírico de la presente tesis doctoral fue abordado a partir de un proceso de combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas. Si bien los datos que estructuran el tronco analítico de la presente tesis son esencialmente cuantitativos, estos han sido complementados con las manifestaciones de estudiantes que han financiado su Educación Superior mediante el crédito CAE, y de determinados actores relevantes, que fueron entrevistados durante la realización de la investigación.

Por esta razón, a la hora de construir el marco de análisis que diera respuesta al problema de investigación abordado, lo hemos hecho desde una posición interpretativa – hermenéutica; toda vez que, la conglomeración de distintas fuentes de información secundarias y primarias, conllevó un proceso de selección y *vehiculación* de datos que nos permitieran dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación planteados (Scribano y De Sena, 2009).

2.4.- Instrumentos de recolección de información

La propuesta de levantamiento de información se ha construido en función del desafío analítico y exploratorio de los objetivos de investigación, en la misma línea de lo planteado por Rodríguez, Gil y García (1999):

“Recoger datos no es si no reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediado, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar” (p. 142).

En nuestro marco investigativo, el método y las técnicas de producción de datos debían sostener el importante desafío de vehicular las observaciones del investigador junto a narraciones, significados y prácticas propias de los actores involucrados en la comunidad educativa del centro de enseñanza seleccionado. En este contexto, hemos aplicado los instrumentos de recolección de información primaria que se detallan en los puntos siguientes.

2.4.1.- Análisis de información secundaria y revisión bibliográfica

Para el desarrollo de la presente tesis doctoral se utilizaron datos secundarios¹² (cuantitativos y textuales) de reflexiones, informes y estudios de organizaciones,

¹² Ver Valles (1997): “Datos secundarios representan, datos censales, literatura política, biografías, ficheros de distintas instituciones, memorias, publicaciones, periódicos, etc.” (p. 121).

instituciones e investigadores pertinentes al enfoque de investigación planteado, que resultaron fundamentales a la hora de dar mayor consistencia a la reflexión propuesta.

Respecto al análisis de datos secundarios y la revisión bibliográfica, a partir de lo expresado por Cordón, López y Vaquero (2001) podemos manifestar lo siguiente:

“da a conocer el estado de la cuestión. La búsqueda, recopilación, organización, valoración, crítica e información bibliográfica sobre un tema específico tiene un valor, pues evita la dispersión de publicaciones o permite la visión panorámica de un problema” (p. 240).

Valles (1997) realiza este enfoque investigativo por la relevancia y pertinencia de este a la hora de abordar determinados problemas de investigación de esporádico y escaso desarrollo conceptual previo.

Por su parte, para Scribano y De Sena (2009), destacan su utilización en investigaciones doctorales que abordan temáticas económicas y macro sociales, dado lo costoso que estas pueden llegar a resultar. Para los autores, la clave estaría en la validez de las fuentes y, por ende, en lo riguroso que debe ser el proceso de selección de las mismas.

“(El análisis de datos secundarios) minimiza los efectos que la presencia del investigador puede ocasionar en la obtención de la información. Además, resulta más económica en tiempo y en recursos humanos y materiales y finalmente facilita el análisis comparativo y el de tendencias” (p. 67).

Considerando lo planteado por Scribano y De Sena (2009), para el trabajo empírico de esta tesis hemos seleccionado informes y documentos contemporáneos, emitidos por instituciones de reconocida legitimidad científica y académica en el ámbito del análisis de políticas educativas y económicas en Chile.

2.4.2.- Entrevistas activas

Se realizaron entrevistas activas (Denzin, 2001, 2003; Holstein y Gubrium, 1995, 2000) a estudiantes que han financiado sus estudios universitarios mediante el crédito CAE y a actores relevantes del debate y análisis sobre el impacto del CAE en la sociedad chilena.

Respecto a este tipo de entrevistas, son definidas como una interacción en la cual los partícipes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, aunque guiados temáticamente por una pauta flexible (Denzin, 2001, 2003; Holstein y Gubrium, 1995). Difiere de las técnicas de entrevistas más tradicionales en tanto el entrevistador se muestra como sujeto activo, poniendo en el espacio compartido con el entrevistado sus ideas y juicios como opinión en diálogo (Denzin, 2001). De esta forma, la entrevista es acción y producción en la interacción, en donde ambas partes son necesaria e inevitablemente activas, en tanto copartícipes de la acción.

De acuerdo con Denzin “La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados” (2001, p. 25). Por lo tanto, a través de ella es posible aproximarse a los procesos en los cuales la realidad es significada y reconstruida desde lo cotidiano por el estudiantado. Así, la entrevista ha sido comprendida como un encuentro conversacional el cual puede:

“generar un contexto interpretativo, de forma tal que las conexiones entre las prácticas de dar cuenta del entrevistado y las variaciones en contextos funcionales sean claras” (Potter y Wetherell, 1987, p. 166).

Para orientar la entrevista a partir de las dimensiones abordadas en el análisis de datos secundarios, se construyó una pauta de conversación, la cual comprendía tres áreas temáticas generales a explorar, surgidas desde los objetivos de la investigación¹³.

¹³ Ver en el anexo 1 el guion utilizado para la realización de las entrevistas.

La primera área temática que interesaba explorar hizo referencia a la implantación del modelo CAE y cómo el endeudamiento de sus usuarios ha fomentado y consolidado los procesos de privatización y mercantilización de la Educación Superior en Chile.

La segunda área temática que se trabajó hizo relación con la gestión gubernamental del CAE en relación al endeudamiento de los usuarios.

La tercera y última área temática que se trabajó en las entrevistas fue respecto al impacto del crédito CAE en los hogares que tienen integrantes realizando sus estudios de Educación Superior con este crédito.

Las entrevistas llevadas a cabo se tejieron en torno a las temáticas referenciadas en los párrafos anteriores, propiciándose, al mismo tiempo, un contexto que posibilitó en todo momento realizar preguntas no previstas inicialmente que posibilitaron la profundización discursiva con la persona entrevistada. En algunas ocasiones, estas preguntas dejaron en evidencia mi desconocimiento inicial respecto del problema de investigación. En otras ocasiones, pude exponer a los participantes algunas ideas de la investigación lo que, simultáneamente, permitió contrarrestar o confirmar mis sospechas y buscar junto a ellos nuevas zonas de pensamiento y conversación. De esta manera, las entrevistas activas abordaron conjuntamente ciertos temas y preguntas específicas relacionadas con los objetivos de la investigación y también temáticas emergentes que pudieran resultar relevantes para el estudio.

El método de producción de información facilitó el acceso más allá de los relatos comunes y previamente organizados por los participantes y, por lo mismo, la mayoría de las entrevistas no se desarrollaron en torno a relatos elaborados o estereotipados acerca del CAE. En este sentido, la flexibilidad y la espontaneidad de las entrevistas activas llevó necesariamente a espacios discursivos nuevos, lo que permitió que entrevistados y entrevistador se vieran en la necesidad de relatar y reorganizar nuevas narraciones acerca de sus quehaceres.

Se intentó producir relatos cotidianos, espontáneos y locales con el fin de que, en efecto, pudiesen debatir y analizar sobre la información secundaria ya seleccionada y agrupada.

2.4.3.- Universo y muestra

En relación a la muestra utilizada para el análisis de información secundaria, se han utilizado los siguientes documentos, bases de datos e informes:

a) Bases de datos

CASEN (2013). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional

La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN, es realizada por el Ministerio de Desarrollo Social con el objetivo de disponer de información que permita:

- Conocer periódicamente la situación de los hogares y de la población, especialmente de aquella en situación de pobreza y de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, con relación a aspectos demográficos, de educación, de salud, de vivienda, de trabajo e ingresos. En particular, estima la magnitud de la pobreza y la distribución del ingreso, identificar carencias y demandas de la población en las áreas señaladas y evalúa las distintas brechas que separan a los diferentes segmentos sociales y ámbitos territoriales.
- Evaluar el impacto de la política social. Estimar la cobertura, la focalización y la distribución del gasto fiscal de los principales programas sociales de alcance nacional entre los hogares según su nivel de ingreso, para evaluar el impacto de este gasto en el ingreso de los hogares y en la distribución del mismo.

Su objeto de estudio son los hogares que habitan las viviendas particulares que se ubican en el territorio nacional, exceptuando algunas zonas muy alejadas o de difícil acceso, así como las personas que forman parte de esos hogares. Además del

contexto nacional, la Encuesta CASEN considera como dominios de estudio las regiones y sus ámbitos urbano y rural.

La Encuesta CASEN es realizada por el Ministerio de Desarrollo Social desde el año 1985 con una periodicidad bianual o trianual. Hasta ahora, las encuestas aplicadas corresponden a los años 1985, 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2003, 2006, 2009, 2011 y 2013. Para la presente tesis se han considerado los datos del año 2013¹⁴.

Sistema de información de Educación Superior en Chile, Ministerio de Educación

El Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación de Chile surge del mandato establecido en la ley 20.129 el año 2006. El Ministerio de Educación, a través de su División de Educación Superior, desarrollará y mantendrá un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior que contenga los antecedentes necesarios para la adecuada aplicación de las políticas públicas destinadas al sector de Educación Superior; la gestión institucional y la información pública, de manera de lograr una amplia y completa transparencia académica, administrativa y contable de las instituciones de Educación Superior¹⁵.

b) Informes sobre el objeto de estudio

Informe comisión Ingres

Comisión Ingres, Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores, es un servicio público autónomo del Estado de carácter descentralizado, creado en 2005 por la misma ley 20.027, que dio impulso al Crédito con Garantía Estatal como alternativa de ayuda estudiantil.

¹⁴ Toda la información se puede consultar en el siguiente link: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>.

¹⁵ Toda la información se puede consultar en el siguiente link: <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-einvestigadores>.

En su web¹⁶ disponen de una sección de estadísticas y estudios, donde es posible encontrar tendencias y datos de interés acerca del Crédito con Garantía Estatal. También es posible descargar las bases de datos con la evolución de los procesos de postulación, asignación y renovación del CAE desde 2006 y hasta 2015.

Informe de Pasivos Contingentes 2015

Este informe aporta antecedentes sobre los compromisos financieros fiscales de la población chilena, que pueden o no llegar a ser exigibles según ocurran o no ciertos hechos o según si variables subyacentes toman ciertos valores. A la fecha, el informe incluye pasivos contingentes relacionados con las garantías estatales a las pensiones mínimas, por quiebra, concesiones de obras públicas, deudas de empresas públicas, el sistema de financiamiento para estudios superiores, los depósitos, demandas contra el fisco, la situación patrimonial del Banco Central, entre otras materias. Este informe existe como publicación a partir de 2007, pero la DIPRES¹⁷ lo elabora anualmente desde 2002 (hasta esa fecha se incorporaba como capítulo al Informe de Finanzas Públicas).

En relación a las entrevistas activas, estas se aplicaron a dos grupos. En primer lugar, a expertos en el campo temático abordado. En segundo lugar, a 10 estudiantes que financiaron sus estudios universitarios mediante el CAE, todos perteneciente al mismo estudio de grado y a la misma Universidad.

En coherencia con los objetivos de investigación y las dimensiones de contenido abordado, cada grupo representaba una visión concreta del fenómeno de estudio.

Así, el primer grupo estuvo conformado por tres expertos. Estos fueron:

¹⁶ Toda la información se puede consultar en el siguiente link: <http://portal.ingresa.cl/estadisticas-y-estudios/estadisticas/>.

¹⁷ DIPRES, es la dirección de presupuesto del gobierno de Chile. <http://www.dipres.gob.cl/594/w3-channel.html>.

En primer lugar, se entrevistó a un representante institucional de la Universidad del Pacífico de Chile, al que denominaremos Francisco Céspedes.

En segundo lugar, el diputado Giorgio Jackson, un representante político y social quien, a la vez, fue un agente activo en las movilizaciones que llevaron a las reformas del sistema educativo durante los años 2011 y 2012.

En tercer lugar, el economista e investigador Edgardo Cáceres, especialista en temas de financiamiento en Educación Superior.

Con el fin de dar sustento a la fase de análisis de datos secundarios, se han utilizado determinados fragmentos de estas entrevistas o frases claves, los cuales se expresan con la siguiente codificación¹⁸.

Código	Nombre entrevistado	Número página transcripción
11 institucional	Céspedes	1-12
12 político	Jackson	1-14
13 académico	Cáceres	1-10

En relación al segundo grupo de entrevistados conformado por 10 estudiantes que están financiando sus estudios universitarios mediante el crédito CAE, se ha construido todo el capítulo 8 de la presente tesis. Este capítulo presenta determinados fragmentos de las entrevistas que dan sustento al discurso construido. Con este fin de ha utilizado la siguiente codificación¹⁹:

¹⁸ Las transcripciones de las entrevistas pueden consultarse en el anexo 2 de esta tesis.

¹⁹ Las transcripciones de las entrevistas pueden consultarse en el anexo 2 de esta tesis

Código	Carrera	Número página transcripción
Entrevistado 1	Contador Auditor	1-11
Entrevistado 2	Contador Auditor	1-10
Entrevistado 3	Contador Auditor	1-12
Entrevistado 4	Contador Auditor	1-13
Entrevistado 5	Contador Auditor	1-14
Entrevistado 6	Contador Auditor	1-16
Entrevistado 7	Contador Auditor	1-12
Entrevistado 8	Contador Auditor	1-11
Entrevistado 9	Contador Auditor	1-13
Entrevistado 10	Contador Auditor	1-9

2.4.4.- Propuesta de análisis de información

Esta etapa representa una de las más complejas de todo el proceso investigativo y en esta ocasión no fue la excepción. Para González y Latorre (1987), el análisis de datos es:

“La fase de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos, y constituye uno de los momentos más importantes de proceso de investigación, porque implica trabajar con los datos, recopilarlos, organizarlos, sintetizarlos, descubrir que es importante y lo que va a aportar a la investigación” (p. 43).

En esta tesis, seleccionar información implicó un ejercicio complejo, que pudo resultar muy tendencioso. Para evitarlo se hicieron todos los esfuerzos necesarios para intentar mantener la objetividad, la *vehiculación* adecuada y, a la vez, la conexión de las evidencias con los objetivos de investigación planteados.

Rodríguez, *et al.* (1996, citado por Romeu, 2011), plantean la definición del proceso de análisis de los datos como:

“un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (p. 45).

Para la presente tesis, se ha realizado un proceso de triangulación de estrategias de análisis, creando, para el caso de los objetivos 1, 2 y 3, un sólo gran corpus de contenido que, en la línea Denzin (2003) y Scribano y De Sena (2009), permitiera dar cuenta integralmente de las evidencias. En este sentido, el capítulo 7 del análisis y resultado presenta una conglomeración de evidencias, cuya triangulación y *vehiculación* nos ha permitido encontrar las respuestas a nuestras preguntas (Valles, 1997).

El capítulo ocho se ha construido esencialmente a partir de las manifestaciones de los diez estudiantes entrevistados, de forma de construir un discurso que diera luces de la experiencia y trayectoria de los propios involucrados respecto al CAE. En este sentido, han emergido tres categorías de análisis, que –individualmente- han agrupado las manifestaciones de los entrevistados, permitido la creación de tres discursos concretos.

**SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO. PRINCIPALES
ANTECEDENTES CONCEPTUALES E HISTÓRICOS**

CAPITULO 3: FINANCIAMIENTO Y ACCESO A LA EDUCACIÓN TERCIARIA

Al intentar conocer las posibilidades de acceso a un sistema educacional surgen algunas interrogantes: ¿Cómo se manifiesta la desigualdad de acceso en el sistema? Esa es una pregunta típica que surge cuando se piensa en un acercamiento a esta temática. Pero, tras esos cuestionamientos funcionan una serie de dimensiones teóricas y conceptuales que intentan dar cuenta del problema.

Las principales dimensiones desarrolladas son: educación terciaria, equidad de acceso, cohesión social y sistemas de ayudas estudiantiles y créditos.

La primera dimensión, educación terciaria, se relaciona con el sistema que es estudiado. Por lo tanto, se debe incluir un repaso de las formas en que se ha desenvuelto, los alcances que tiene este sistema en Chile y su marco legal. La segunda dimensión hace mención a una idea fuerza, como es lograr una equidad de acceso a la educación terciaria y, por tanto, es una fuente de lucha constante de diversas miradas. Se refiere con esto, principalmente, a los efectos que pueden tener algunas diferencias sociales sobre el acceso a la educación terciaria. La tercera dimensión a revisar es la cohesión social. Este concepto permite ver el efecto que tiene un determinado accionar sobre la sociedad en su conjunto y como afecta a los lazos simbólicos de la sociedad la mantención o eliminación de sus brechas internas entre individuos y clases. Finalmente, la cuarta dimensión aborda desde una perspectiva sociológica la idea del crédito como práctica de organización social.

3.1.- La educación terciaria

El concepto de educación terciaria es una variante utilizada hoy para reemplazar conceptos como Educación Superior y educación post secundaria. La educación terciaria es aquella que incluye diversos tipos de instituciones y programas desde el nivel CINE 5 (clasificación UNESCO²⁰) en adelante. Se habla de los niveles de educación técnica, educación profesional y educación de postgrado.

Las contribuciones de la educación terciaria al desarrollo económico y social de las naciones se dan a través de cuatro misiones principales según el informe de la OECD (2008). Las cuatro misiones son: La formación de capital humano; la construcción de las bases del conocimiento; la disseminación y uso del conocimiento; y la mantención del conocimiento.

Al revisar esas cuatro misiones se puede apreciar como el rol formador de la educación terciaria es el más importante (presente en las cuatro misiones). Junto a la formación se encuentra su rol de depositario del saber acumulado por la sociedad y validado por ésta. Pero la educación terciaria ha pasado por un proceso previo para mostrar esas misiones actuales.

Si miramos el proceso de la educación terciaria a nivel mundial a lo largo de la historia vemos que fue cambiando drásticamente su fisonomía. Si revisamos los principios identitarios, identificados por Brunner (1993), de las instituciones de educación terciaria en la historia, vemos: Su dependencia de autoridades de carácter trascendental (pontífices o emperadores en los primeros tiempos); Derechos especiales a sus miembros; Confieren y examinan grados; Sus miembros forman comunidad o corporación; La enseñanza impartida está clasificada (programas) además de las jerarquías entre disciplinas y métodos.

²⁰ Ver información en el siguiente link: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf.

Si intentamos aplicar estos principios que identifican a la institución de educación terciaria hoy, nos topáramos con algunos casos en que estos no están vigentes completamente.

Si pensamos en las universidades como instituciones (europeas) que llegaron a América en el período de Conquista y Colonia, debemos estar conscientes del gran cambio producido al interior de estas instituciones para adecuarse a los cambios en la sociedad americana. El comienzo de las instituciones de educación terciaria, en especial de la universidad, se remonta a la Europa medieval. La primera institución de la Europa medieval (y primera en la historia occidental al menos) fechada es la de Bolonia en 1150 y sólo cuatro siglos más tarde llega la primera institución fuera del continente europeo al fundarse en 1538, la Universidad en Santo Domingo (República Dominicana).

La primera universidad de Norteamérica se funda en 1663 (Universidad de Harvard), por otra parte, la universidad europea comienza a cambiar paulatinamente a fines del siglo XVII. La aparición de la Universidad de Berlín, que reúne en sí misma la docencia y la investigación en 1810, da comienzo a la etapa moderna de las instituciones de educación terciaria. Este modelo moderno de universidad se difunde a todo el mundo en los siguientes 150 años gracias a la colonización y dominio del mundo europeo y luego norteamericano. Posterior a la segunda guerra mundial, el sistema comienza un explosivo aumento, primero en el centro y luego en las periferias, tanto de aumento de instituciones como de alumnos.

Hasta aquí observamos que la educación terciaria es sinónimo de educación universitaria, ya que no aparecen reseñas de instituciones no universitarias que pudiesen señalarse como parte de la educación terciaria (Brunner, 1993).

La universidad en América Latina es la extensión de dicha institución en la península ibérica, lo que las hace arrastrar los problemas que tenía en autonomía y su menor nivel de internacionalización que otras de la misma época, como Oxford, Bolonia o

París. Las instituciones fundadas desde la de Santo Domingo en adelante en la Colonia, se fundan inspiradas en Salamanca. Con el paso de los siglos la universidad en América Latina ha tenido un fuerte incremento (especialmente desde la segunda mitad del siglo XX), que la sitúa con el 11,2% de la matrícula mundial.

Desde aquella universidad medieval dominada por los hijos de la nobleza y la aristocracia, a la universidad masiva de países como Finlandia, que cubre al 75% o más de los jóvenes en edad de cursar estudios superiores, el cambio ha sido notable.

Según datos de Brunner (1993) sobre ese aumento de estudiantes, a principios del siglo XX existían en América Latina 25.000 estudiantes universitarios para 43 millones de habitantes (cerca a un 0,05% de la población). Sólo tras la segunda guerra mundial se da a nivel mundial (primero en Estados Unidos) el fenómeno explosivo del aumento de instituciones y matrícula en la educación terciaria. Así, pasó América Latina de 250.000 estudiantes en 1950 (diez veces más que a comienzos de siglo) a cerca de 7,8 millones de estudiantes a comienzos de la década del noventa, cifra que en la actualidad se ha triplicado.

3.1.1.- Nuevas temáticas para las instituciones

Desde comienzos del siglo XXI los temas más tratados en la educación terciaria se refieren al proceso de internacionalización, al aumento de los postgrados y pos títulos, a la calidad y la acreditación de las instituciones y programas, a la educación a distancia y al financiamiento del sistema.

El proceso de internacionalización de la educación terciaria se ubica temporalmente en lo que los especialistas del tema denominan como la tercera reforma (principios de este siglo). Algunas de las características distintivas son los estándares internacionales de calidad, el aumento en flujos de movimiento tanto de estudiantes como de profesores. Todo lo anterior impactado por las nuevas tecnologías de la comunicación. El proceso de internacionalización es más fuerte en países como Australia, Nueva Zelanda y el

Reino Unido, donde cerca de un octavo de los alumnos proviene de fuera de sus fronteras.

Tabla 1. Fases de la educación terciaria en América Latina

FASES DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA EN AMÉRICA LATINA			
Modelo de Educación Terciaria	Modelo Político	Objetivos Políticos	Instrumento
Primera Reforma: Autonomía y cogobierno Modelo monopólico público	Lógica Pública Lucha por la autonomía	Búsqueda de fondos. Estado educador	Luchas políticas, alianzas con estudiantes y partidos.
Segunda Reforma: Mercantilización Modelo dual público-privado	Lógica privada Diversificación, lucha por la libertad de mercado. Restricciones a la educación pública	Competencia por los estudiantes. Libertad de enseñanza.	Competitividad basada en la publicidad y en la diferenciación calidad-precio.
Tercera Reforma: Internacionalización Modelo trinario público-privado- internacional	Lógica Nacional. Defensiva. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones de rectores. Nuevo rol del Estado	Búsqueda de regulación pública, nacional e internacional. Incremento de cobertura. La educación como un bien público internacional.	Alianzas internacionales. Educación transfronteriza. Posgrados. Nueva competencia internacional.

Fuente: Brunner, 1993. p. 50.

Las principales tendencias en la educación terciaria hoy son:

- *Masificación.* Hay más de 150 millones de estudiantes de educación terciaria en el mundo con una tasa de crecimiento superior al 5% por año.
- *Diversificación de la oferta.* Aparición de nuevas instituciones de diferente tipo.
- *Estudiantes más heterogéneos.* Mayor participación de la mujer y de estudiantes de mayor edad.

3.1.2.- Financiamiento de la educación terciaria

El financiamiento hace referencia principalmente a la fuente de los recursos utilizados para sostener las instituciones de educación terciaria. Los recursos provienen básicamente de dos fuentes: públicos y privados.

Los recursos públicos son aquellos destinados a la institución desde el Estado con el fin de financiar su mantención. Los recursos públicos pueden ser otorgados en cantidades fijas o variables. Los recursos privados pueden ser otorgados por un particular de cualquier índole o ser producto del cobro por aranceles y otras tasas. Las instituciones pueden tener un financiamiento privado, público o mixto. En la actualidad en Chile las instituciones tienen financiamiento privado o financiamiento mixto.

A juicio de Armanet (2001), el financiamiento de la educación terciaria se ve afectado por la masificación en alumnos del sistema y por el aumento del costo por estudiante. El financiamiento es un área de suma importancia a la hora de revisar los resultados que muestra un sistema de educación terciaria en calidad, eficiencia y equidad.

3.1.2.1- Tendencias en el financiamiento de la educación terciaria

A nivel mundial es posible detectar algunas tendencias sobre el financiamiento de la educación terciaria. Se destacan, por ejemplo, las siguientes tendencias por la OECD en su informe de educación terciaria del 2007:

- El gasto por estudiante de educación terciaria varía significativamente entre países. Los gastos más altos están en países como Estados Unidos y Suiza.
- En la mayoría de los países el gasto por estudiante en educación terciaria en el período de mediados de la década de 1990 a mediados de la década del 2000 se ha mantenido o ha aumentado.
- El gasto público por estudiante cayó en muchos países en el período comprendido entre los años de 1994 y 2004.

- El gasto privado en educación terciaria varía grandemente entre países. Sin embargo, en el período 1994-2004 tuvo un incremento en numerosos países.

Como se dijo antes, el financiamiento de la educación terciaria puede ser con recursos públicos o privados. Las tendencias anteriores indican que el peso es cada vez mayor para los recursos privados en el financiamiento en diversos países (Chile es uno de los que más se han enfocado en esa tendencia de financiamiento). El peso del financiamiento, a pesar del aumento de los recursos privados, sigue siendo más importante en recursos públicos en casi todo el mundo y Chile es un caso de estudio al poseer una estructura de financiamiento marcadamente privada.

3.1.3.- Intervención del Estado

Cuando se pregunta ¿por qué los Estados intervienen y financian o subsidian la educación terciaria? La respuesta apunta a dos consideraciones principales. Por una parte, están las fallas de mercado que obligarían la intervención estatal y, por otra, la necesidad de asegurar equidad en el sistema.

La eficiencia competitiva que considera la economía en el concepto de Óptimo de Pareto (En Reyes-Blanco y Franklin-Sam, 2014) puede no estar presente en la realidad en seis circunstancias que se aglutinan en la idea de fallas de mercado. La justificación de la intervención estatal se basa principalmente en la existencia de las fallas de mercado. Las seis circunstancias en las cuales el mercado no es eficiente en sentido de Pareto son:

Fallo de la competencia

El fallo de competencia hace referencia a la falta de competidores, la existencia de barreras de entrada o salida, altos costos de transporte, existencia de monopolios u otros problemas similares para un mercado determinado.

Bienes públicos

Bienes que no son suministrados por el mercado o que, si lo fuesen, lo haría en menor cantidad que la demandada. En el consumo de un bien público no es posible la exclusión. La necesidad de brindarlos obliga al Estado a intervenir y participar en su producción.

Externalidades

En grandes rasgos se trata de consecuencias no esperadas de la acción. Estas consecuencias pueden significar un coste o un beneficio para otro. En el caso de implicar un beneficio para otro no hay recompensa de por medio y, en el caso de implicar un coste para otro, no hay una compensación.

Mercados incompletos

En el caso de bienes que son producidos deficitariamente por los privados, a pesar de que el costo de producirlos es menor que la disposición a pagar de los consumidores, se está en presencia de un mercado incompleto.

Fallos de información

En algunos casos, los consumidores poseen información incompleta y el mercado puede estar brindando información que debe ser completada por la acción estatal.

Desempleo, inflación y el desequilibrio

El desempleo es un síntoma de un problema en un mercado que se manifiesta en la imposibilidad de lograr el pleno empleo. Lo mismo sucede con la inflación y los desequilibrios financieros de un país.

Todas estas circunstancias pueden estar mezcladas en un caso concreto. Si pensamos en el mercado de la educación terciaria, su funcionamiento nos muestra lo siguiente:

Primero, que la oferta está a cargo de las instituciones y la demanda por servicios educacionales proviene de los estudiantes presentes y futuros. Segundo, que la cantidad de instituciones existentes hoy indica que la *falla de competitividad* no es un problema de nuestro sistema de educación terciaria. Tercero, que la educación terciaria no presenta las características de un *bien público* tal como es definido. Cuarto, que las externalidades si son una característica presente en la educación terciaria y son la base de algunas miradas económicas al tema. Finalmente, otra característica que está presente en el mercado de la educación terciaria es la falla de información que tienen los estudiantes a la hora de tomar su decisión.

El Estado de Chile, actualmente, interviene en la oferta, regulando el sistema y la propiedad de algunas instituciones. En la relación a la demanda por educación terciaria, lo hace financiando los costos de arancel y matrícula para algunos estudiantes que se determina como no capaces de asumir el costo, a través de becas y créditos estudiantiles. Las formas en que los Estados intervienen dan lugar a una variada gama de instrumentos de ayuda estudiantil en el mundo.

3.1.4.- Tipos de instrumentos de ayuda estudiantil

Los instrumentos de ayuda estudiantil pueden ser transferencias de recursos no retornables o préstamos que el estudiante debe ir devolviendo en un plazo predefinido y a tasas preferenciales de interés. Otra diferencia entre instrumentos de ayuda estudiantil se puede dar según el origen de los recursos en donde una opción es que provengan del sector público y otra del sector privado.

3.1.4.1.- Instrumentos de ayuda estudiantil más utilizados a nivel mundial

Para los casos en que un país desarrolla sistemas en los cuales la educación terciaria es pagada se hace necesaria a su vez la implementación de ayudas estudiantiles que beneficien a aquellos que no se encuentran en condiciones de pagar sus costos de estudio. En la literatura encontramos una serie de instrumentos utilizados en distintos países. Los principales instrumentos son becas, créditos, impuesto de graduación y *work study*.

Becas: Las becas se caracterizan por un traspaso inmediato del valor total o parcial del arancel y/o matrícula para el alumno beneficiado. Este traspaso puede ser al estudiante o a la institución de educación terciaria en la que estos se matriculan. Una vez que el estudiante recibe estos recursos no debe devolverlos, por tanto, no son reembolsables.

Créditos: El crédito como herramienta de ayuda estudiantil consiste en un traspaso de recurso a los estudiantes para que cubran gastos de aranceles, matrícula u otros. Pero, a diferencia de las becas, estos recursos deben ser reembolsados a futuro de diversas maneras, según la modalidad del crédito.

Impuestos de Graduación: El impuesto de graduación es utilizado en algunos países como Australia y consiste en cargar tributariamente a los estudiantes de educación terciaria de una carga mayor a futuro y así financiar la educación terciaria. La obligación tributaria es habitualmente de por vida para los beneficiados de este sistema y va acorde a los ingresos que estos reciben en sus carreras profesionales.

Work study: El sistema de *work study* consiste en el traspaso de recursos a los estudiantes para sus costos de estudio a cambio de actividades de trabajo. En este sistema los estudiantes no deben rembolsar los recursos otorgados ya que el trabajo realizado los cubre.

3.2.- Concepto de equidad de acceso

El concepto de equidad se asocia en el discurso político, habitualmente, a la noción de igualdad. La igualdad como concepto hace referencia a que dos entes deban ser iguales entre sí. Sin embargo, eso plantea la dificultad de definir ¿quiénes son iguales? y ¿en qué son iguales?

Siguiendo la idea de Bobbio (1993) sobre las teorías sociales en que prima la noción de igualdad *versus* la que prima la noción de libertad, es posible apreciar como en unas el predominio es el de una visión individual (libertad) por sobre las que privilegian una visión grupal (igualdad). La igualdad se suele asociar a la justicia en muchas de sus cualidades. Precisamente Bobbio (1993) remite al pensamiento aristotélico dos significados de la noción de justicia: el primero, referido a la legalidad y el segundo, precisamente a la igualdad. Esta relación entre igualdad y justicia permite definir que lo justo no es necesariamente igual, donde la justicia y la igualdad se conjugan o revisten una importancia mayor es en las relaciones entre diversos grupos sociales. En la aplicación de la justicia se debe distinguir entre una igualdad justa y otra, de una igualdad injusta. Además, se aprecian numerosos criterios de aplicación de la justicia, entre los que se destaca el del ámbito escolar: mérito.

Para escapar de la diversa aplicación de justicia según sea el criterio, Bobbio (1993) recurre a la *regla de justicia* como una opción más objetiva. La *regla de justicia* indica que los iguales deben ser tratados de manera igual y los desiguales de manera desigual.

La idea de igualdad puede ser vista desde lo cuantitativo al señalar cuán iguales son dos elementos. Esta posibilidad de cuantificación, en el término igualdad, no es aplicable a la equidad. En la equidad lo central es un juicio moral sobre lo que es considerado justo, aunque se hable de más equitativo o menos equitativo. De ahí su relación más profunda con la noción de justicia.

En el plano educacional, la equidad suele entenderse como la provisión justa de la educación en una determinada sociedad. El foco de la equidad puede estar puesto sobre el acceso a la educación, su calidad, la permanencia de los estudiantes en los sistemas escolares o los resultados obtenidos del proceso educacional. Para nuestro interés, el foco se centra sobre el acceso y la equidad de acceso, en especial el caso de la educación terciaria.

Para revisar el caso de la equidad de acceso a la educación terciaria será de utilidad aplicar la regla de justicia desarrollada previamente. Para ello debemos preguntarnos por ¿quiénes son iguales? Iguales deben ser los estudiantes que postulan a ingresar al sistema en cualquiera de sus modalidades. La segunda pregunta que debemos hacer es ¿iguales en qué? La respuesta es que deben ser iguales en oportunidades de acceso. No deben existir variables de ningún tipo que favorezcan a algún grupo por sobre otro a la hora de acceder al sistema. En el sentido anterior es posible apreciar que los estudiantes que postulan para ingresar a la educación terciaria no son iguales y se diferencian principalmente por el nivel socioeconómico de su familia de origen. Por lo anterior, una política de acceso a la educación terciaria con pretensión de justicia debiese aplicar la regla de justicia y tratar de manera desigual a los desiguales.

Sin duda, todos los estadios educativos (Latorre, González y Espinoza, 2008) son fuente de inequidades en sociedades como la chilena. Hay problemas de equidad en el acceso, la permanencia, el logro y los resultados. El estadio de acceso define la posibilidad de incorporación al sistema, es el momento de entrada por el cual los postulantes ingresan a la educación terciaria que, en Chile, se ejemplifica en la rendición de la PSU o en la matrícula directa de otras instituciones. El estadio de permanencia se da en el progreso al interior del sistema (evaluaciones formales). El estadio de logro se refiere a las calificaciones obtenidas en las evaluaciones. Por último, el estadio de resultados es el impacto global del proceso educativo y su transformación en empleabilidad, un determinado nivel de ingreso o el acceso a redes sociales de poder.

La definición del foco del estudio sobre la equidad de acceso se debe a su carácter de puerta o portal al mundo de la educación terciaria. Mejorías en la equidad de los otros estadios, si bien son necesarias, pasan de una u otra manera por la mejora de ingreso al sistema. Las diferencias que se marcan en la entrada se traspasan a los estadios posteriores, permeando así las formas de relación entre grupos en los estadios posteriores.

El principio de igualdad de oportunidades entre quienes demanden por educación terciaria es, siguiendo los planteamientos de Bobbio (1993) antes mencionados, la aplicación práctica de la regla de justicia a un caso en que hay individuos compitiendo por algún tipo de objetivo. La igualdad de oportunidades pasa a ser importante en este escenario al entender la sociedad de la manera en que se acerca la economía. Esto es como una gran competencia por bienes escasos, ya que juega un rol de "justicia" a la hora de legitimar el estado material en que se desarrolla la existencia. La igualdad de oportunidades juega el rol de situar en el mismo punto de partida a los participantes en la competición por los bienes escasos. En palabras de Bobbio (1993):

"Sería superfluo añadir que el modo en que han de considerarse iguales las posiciones de partida, o las condiciones sociales y materiales que permitan considerar iguales a los competidores, son cosas que varían de sociedad a sociedad. Basta con plantearse preguntas como las siguientes: ¿es suficiente el libre acceso a escuelas iguales? Pero, ¿qué escuelas, de qué grado, hasta qué edad? Ya que a la escuela se accede desde la vida familiar, ¿no será necesario igualar las condiciones familiares en que uno se encuentra viviendo desde su nacimiento? ¿Dónde parar? No es superfluo, en cambio, reclamar la atención sobre el hecho de que, precisamente al objeto de situar individuos desiguales por nacimiento, puede ser necesario favorecer a los más desposeídos y desfavorecer a los más acomodados, es decir, introducir artificialmente, o bien imperativamente, discriminaciones de otro modo no existentes, como sucede por lo demás en algunas competiciones deportivas en que a los competidores menos experimentados se les concede una cierta ventaja respecto de los que lo son más. De tal modo, una desigualdad se convierte en instrumento de igualdad, por el simple motivo que corrige una desigualdad precedente; de modo que la nueva igualdad es el resultado de la nivelación de dos desigualdades" (p. 45).

La búsqueda de la igualdad parece ser un factor común a muchas luchas políticas a lo largo de los últimos tres siglos. Lo fue en las luchas de la mujer y sus reivindicaciones durante gran parte del siglo XX y lo que va del siglo actual; lo fue en las luchas por abolir las diferencias raciales en todo el mundo y; tal vez donde más cuesta, ha sido en las luchas sociales para combatir las diferencias de clase desde los postulados de Marx en adelante.

Si la igualdad es un fin perseguido por la humanidad en muchas de sus visiones políticas, ¿qué papel juega la equidad?, ¿cómo se conectan estas dos concepciones? Al ser la igualdad un fin, la equidad puede transformarse en un instrumento en la búsqueda de igualdad. Lo paradójico es que al buscar igualdad y aplicar acciones que impliquen equidad, es decir rectificar desigualdades con una desigualdad inversa, se es necesariamente desigual durante un determinado período. Prueba de ello es que muchas de las acciones desarrolladas tanto en la lucha de la mujer, como en contra del racismo, incorporan las llamadas acciones afirmativas –las que discriminan positivamente al grupo que está en desventaja. Sin embargo, en las luchas sociales es más difícil encontrar estas acciones. La equidad la entenderemos entonces como una acción política encaminada a corregir una desigualdad previa en busca de igualdad.

La exclusión social en cualquier ámbito es atentatoria contra la idea de justicia social (o equidad en los términos anteriores). La idea de justicia social en que se sustenta la equidad debe ser puesta bajo la igualdad de oportunidades y capacidades para que todo individuo logre metas similares a las de quienes tomen las mismas decisiones.

3.2.1.- Tipos de equidad de acceso

La equidad de acceso puede entenderse desde una mirada financiera o académica. La primera se refiere al rol de los recursos para costear la educación terciaria de los individuos. La segunda, a los requisitos de carácter académico que se imponen a los individuos para ingresar al sistema de educación terciaria. El proceso de selección académica es previo y, por tanto, las inequidades que se dan en dicho momento son de

más difícil solución. Las ayudas estudiantiles son acciones encaminadas a solucionar el problema de equidad de acceso financiero. Por tanto, se considera que, para lograr avanzar en la equidad de acceso, hay que centrarse en el tema de equidad académica a la par de mantener acciones como las ayudas estudiantiles enfocadas en la equidad financiera.

La equidad es uno de los aspectos más importantes en la justificación de la intervención estatal en la educación terciaria. La equidad se diferencia de la eficiencia como valor u objetivo de las políticas públicas. La equidad no es solamente el uso eficiente de recursos, sino más bien, es un concepto ligado a los resultados de un proceso. La equidad puede, en último caso, ser vista como un fin de las políticas y la eficiencia sólo como un indicador de la cantidad de recursos usados para alcanzar cierto nivel de equidad y así, poder comparar distintas alternativas que obtengan dicho nivel de equidad. Si el sistema de educación terciaria sólo se centra en un principio de eficiencia, tendrá problemas de funcionamiento y validación social al no ser equitativo.

La equidad de acceso a la educación terciaria puede tomar muchas dimensiones. Puede ser tanto territorial como social²¹ o puede incorporar otras variables como el género o la raza. Hay una serie de indicadores que es posible revisar para tener una visión sobre los avances en equidad de acceso a la educación terciaria. Por ejemplo, las compensaciones territoriales o los efectos redistributivos deben ser revisados para evaluar lo avanzado en las últimas décadas. Otro punto que es necesario recordar es que, la equidad de acceso en el caso de las ayudas estudiantiles es aplicable sólo a quienes logran ingresar a la educación terciaria. Lo anterior alude a que, en el caso de instituciones que utilizan la PSU como indicador de ingreso, no es posible lograr corregir la inequidad de aquellos que no acceden a esas instituciones a causa de los malos resultados que muestran los establecimientos de educación media, tanto municipales como particulares subvencionados.

²¹ Dejaremos en negativo -inequidad- la condición de no acceso a la educación terciaria.

3.3.- Cohesión social como objetivo social

La cohesión social es un concepto ampliamente usado en el marco de los trabajos desarrollados por la CEPAL en esta década. El concepto en sí se suele asemejar y confundir con los conceptos de equidad, inclusión social y bienestar (CEPAL, 2007a). La importancia de este concepto se da por la importancia que otorga a la educación como elemento vital para generar vínculos sólidos en la sociedad, que permitan la convivencia entre los individuos y el funcionamiento social de las instituciones.

Una de las primeras definiciones que busca acotar el concepto de cohesión social la señala como:

“El efecto combinado del nivel de brechas de bienestar entre individuos y entre grupos, los mecanismos que integran a los individuos y grupos a la dinámica social y el sentido de adhesión y pertenencia a la sociedad por parte de ellos” (CEPAL, 2007a, p. 16).

En ese primer esfuerzo de acercamiento al tema se acentúa la idea de distancias que están tras el concepto, al incorporar el nivel de brechas que puede presentar una sociedad.

Una segunda definición se da desde el trabajo sociológico:

“Cohesión social como el grado de consenso de los miembros de un grupo social sobre la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común” (CEPAL, 2007a, p. 16).

Esta segunda definición se acerca a una visión más interna, en la cual el proceso de “ser parte” pasa a primer plano en lo relativo a la cohesión.

3.3.1.- La perspectiva de Durkheim

El concepto de cohesión social en el trabajo de la CEPAL se reconoce en la tradición de pensamiento sociológico de Emile Durkheim (1987). El principal aporte que toman de la obra de este autor es su concepción de la estructura social mirada como solidaridad entre individuos. A menor división social del trabajo se genera una mayor vinculación entre los individuos, lo que se produce debido a la solidaridad mecánica que se basa, principalmente, en las semejanzas de los individuos. En el caso en que la división social del trabajo aumente en la sociedad, producto de la modernización, las diferencias aumentan entre los individuos y la solidaridad que mantiene unida a la sociedad es la solidaridad orgánica. La solidaridad orgánica implica obligaciones al individuo al deber asumir ciertas responsabilidades producto de su dependencia de la sociedad. La cohesión social en este esquema es parte de la solidaridad social. La referencia es a los valores y creencias que mantienen unida a una sociedad y en ese plano, la cohesión muestra la potencia de dicha unión.

Las definiciones sobre cohesión social anteriores, además del desarrollo de algunas ideas de Durkheim (1987), permiten ver dos caras de la cohesión social. Por un lado, está el tema de la efectividad de los vínculos sociales y por otro, las motivaciones y comportamientos que tienen los individuos en la sociedad.

En la conceptualización de la CEPAL, la cohesión social tiene tres componentes principales que son las distancias, los mecanismos institucionales de inclusión-exclusión y el sentido de pertenencia. A su vez cada componente cuenta con una serie de dimensiones.

Tabla 2. Componentes y dimensiones de la cohesión social

COMPONENTE			
	Distancias	Mecanismos institucionales de inclusión/exclusión	Sentido de pertenencia
Dimensiones	Pobreza e ingresos	Sistema democrático	Multiculturalismo y no discriminación
	Empleo	Estado de derecho	Capital social y participación
	Acceso a la protección social	i) Lucha anti corrupción	Valores pro-sociales y solidaridad
	Consumo de bienes y acceso a servicios básicos	i) Justicia y seguridad humana	Expectativas de futuro y movilidad social
	Acceso a la educación	Operación del mercado	
	Acceso a la salud	Políticas públicas	
	Acceso a nuevas tecnologías		

Fuente: Citado en CEPAL, 2007b. p. 30.

Tres dimensiones son de interés para esta investigación: acceso a la educación, políticas públicas y expectativas de futuro y movilidad social. La dimensión acceso a la educación pertenece al componente distancias o diferencias entre grupos. Estas distancias demuestran exclusión social en los casos de mayor distancia y cuándo los indicadores respectivos se mantienen constantes a lo largo del tiempo (CEPAL, 2007 b).

Se considera que acceder a la educación es importante, en especial en los países no desarrollados pues existe una estrecha relación entre educación, inclusión y cohesión. A mayor equidad de oportunidades educacionales la evidencia señala que disminuye la reproducción de las desigualdades en el mercado laboral y en la participación ciudadana.

La dimensión de políticas públicas pertenece al componente de mecanismos institucionales de inclusión-exclusión. Su importancia radica en la necesidad de establecer un esquema de políticas sociales basada en la garantía universal de derechos y en la promoción de la inclusión social.

La dimensión expectativa de futuro y de movilidad social es parte del componente sentido de pertenencia. Estas expectativas son parte esencial de una sociedad que le dé importancia a la igualdad de oportunidades y a la cohesión social.

3.4.- El crédito como práctica de organización social. Perspectiva general

Para Harvey (2010), Wallerstein (2010) y Graeber (2012), las transformaciones históricas sucedidas en el período de las décadas de 1970-1980 serán estudiadas por los historiadores como *una época revolucionaria*. Según esta interpretación, madura un proceso histórico iniciado en la época de post guerra, en el cual se bifurca el proceso de desarrollo capitalista en fenómenos que hasta el día de hoy se observan sus efectos en la economía mundial (Aglietta, 2001). Tales fenómenos principales, a causa de la crisis de desocupación, inflación y crecimiento a nivel macro (Arrighi, 2014), fueron dos: el ataque contra la organización de los trabajadores y la dirección económica de las finanzas con el crédito como coordinador social general del sistema a nivel mundial (Harvey, 2010; Lapavitzas, 2009; Montgomerie, 2014). Ambas están relacionadas. Esta serie de factores influye directamente en el endeudamiento, generando: a) mayor liquidez para el ofrecimiento de créditos; b) segmentación de las instituciones oferentes de crédito, donde los hogares de más bajos ingresos tienen acceso a los créditos más caros del mercado (avances en efectivo, créditos de casas comerciales, etc.); c) bajo valor del trabajo y, por último, d) endeudamiento como sustituto de los bajos salarios (Wilkis, 2014).

De esta forma, se relativiza la interpretación de la movilización estudiantil en un marco de *aspiracionalismo* y meritocracia, por ser un país de *ingreso medio* que, producto del alto crecimiento del PIB durante las últimas décadas, ha generado una perspectiva de

bienestar económico y ha provocado el crecimiento de una amplia clase media (Barozet y Fierro, 2009; Ruiz y Boccardo, 2011) –más exigente respecto a la movilidad individual que prometía la economía de mercado y el aumento de la calificación y las credenciales de la fuerza de trabajo. Esta visión desconoce que la inclusión fue por medio de un creciente endeudamiento por parte de los hogares, ingresando generaciones completas con una enorme mochila de deuda antes de producir ingresos en el mundo del trabajo (Ruiz y Sáez, 2012).

Tal como lo plantea Montgomerie (2013) para el caso de los estudiantes estadounidenses:

“Los altos niveles de deuda en las primeras etapas de la vida laboral, a menudo son aceptadas acríticamente como una necesidad para comenzar la creación de activos y participaciones de riqueza a largo plazo. El crecimiento de los niveles de deuda en general desde 2001, sobre todo en comparación con los niveles de ingreso, sugiere que el endeudamiento amenaza –no ayuda- a la seguridad financiera a largo plazo” (p. 877)²².

Para el caso de Chile, esto provocó un conflicto material evidente, pues los hogares para evitar la pobreza hipotecaban su fuerza de trabajo futura para obtener credenciales que les permitirían el tan anhelado ascenso social. En consecuencia, las demandas del movimiento estudiantil, tradicionalmente asociadas al malestar de las clases medias, comienzan a organizarse en torno al lucro y la deuda educativa, empujadas sobre todo por estudiantes de CFTs, IPs y universidades privadas (Ruiz y Sáez, 2012). Este endeudamiento está lejos de ser una simple relación de intercambio entre oferentes y demandantes de crédito que firman un contrato comercial para poder comprar una credencial. Incluso, si se aceptara la ideología de que la educación es mercancía y bien de consumo, este endeudamiento va un poco más lejos que simplemente *pagar por un servicio*. Dos Santos (2009) y Lapavitzas (2009) lo denominan expropiación financiera.

²² Traducción propia del siguiente texto “*High debt levels in the early stages of working life are often accepted uncritically as a necessity to begin building assets and long-term wealth holdings. Growth in overall debt levels since 2001, especially compared to income levels, suggests that indebtedness is threatening – not aiding – long-term financial security*”.

¿Por qué expropiación financiera? Porque permite extraer beneficios financieros para la parte acreedora a partir de la expropiación de los salarios reales de los hogares deudores. Esto bajo dos condiciones fundamentales: Primero, la precarización laboral y salarial (OIT, 2013, 2015). Segundo, la privatización de servicios sociales asociado a derechos sociales, como la salud, educación, pensiones y vivienda (Lapavitzas, 2009; Montgomerie, 2013; Wilkis, 2014).

La relación expropiadora se basa en que los mecanismos institucionales han privilegiado el acceso, vía consumo y deuda, a servicios sociales que el Estado proveía de forma gratuita y que permitía acrecentar los salarios reales de los hogares. A su vez, hoy prácticamente siete de cada diez trabajadores, obtiene menos de \$450 mil líquidos según NESI 2014 (Durán y Kremerman, 2015), entretejiéndose, de este modo, la posibilidad de establecer la obligación de endeudarse de forma institucionalizada.

Esto implica aumento del gasto de los hogares por el aumento de las necesidades de consumo (educación, salud, pensiones, vivienda) y una contención de los ingresos reales. Si se compara el *peak* de promedio salarial que se tuvo el 2013 (el más alto desde 1997) en relación a los últimos 20 años, esto implica un aumento real de sólo 3% (Durán, 2015); mientras el PIB en igual período creció en un 90%. Es decir, el aumento salarial de 2010-2014 se relaciona más con una recuperación de la década pérdida del 2000-2009, que con alzas salariales significativas.

Tal es así que, un informe de la OCDE (2014)²³ titulado *Society at a Glance*, señala que el 27,8% de las personas declaran que los ingresos no les alcanzan para comprar comida. En el caso de los países de la Unión Europea este dato es de un 9,8%. Esto es, a pesar del crecimiento exponencial del PIB, de la ocupación e incluso de los salarios durante los últimos cinco años, la historia da cuenta de que son totalmente insuficientes para evitar que la deuda sea el complemento de los salarios y cubran lo que los bajos niveles salariales no logran cubrir.

²³ Ver información en el siguiente sitio web: <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2014-SocietyAtAGlance2014.pdf>.

En la actualidad el 62% del RDI²⁵ de los hogares corresponden a deuda. Además, en el 50% de los hogares que registran menores ingresos del trabajo, el 45% del gasto mensual corresponde a pagos de servicios de la deuda, intereses, comisiones, etc. Durante el segundo semestre de 2013 y el primero de 2014, el crecimiento del consumo fue más alto que el crecimiento del PIB y la inversión. Por otro lado, el crecimiento de la deuda de los hogares fue más alto que todos los anteriores, sosteniendo el rendimiento económico del país durante ese tiempo (Banco Central, 2013). De esta forma, para el 2014, el 38% de las colocaciones totales de los bancos correspondía a créditos a personas (SBIF, 2014), que en los últimos 5 años aumentó casi en la misma proporción que durante los 14 años anteriores.

Los hogares, de esta forma, mantienen una relación de sujeción con el acreedor, lo que Maurizio Lazzarato (2013) ha denominado *economía de la deuda*. Las lógicas financieras capturan a las lógicas de reproducción social de los hogares, estableciendo un mecanismo disciplinador para ellos y altas tasas de rentabilidad para el sector financiero. La economía de la deuda, emerge de esta forma como una apuesta para el futuro, que requiere generar certidumbre para el acreedor. Pero desde la otra parte de esta particular relación, el deudor es un hogar con necesidades. En la medida que ese hogar vaya aumentando su carga financiera de pagos mensuales al servicio de la deuda (interés, comisiones, etc.) va disminuyendo su capacidad actual de resolver las necesidades de su hogar. En la actualidad, el 38% de los gastos mensuales de un hogar chileno se destinan al pago de la carga financiera mensual (EFH, 2014), siendo el porcentaje más alto de los países que se tienen registro en la OCDE, seguido de Holanda con un 18,1%, Dinamarca con un 17,2% y Noruega con un 16,3%.

Es decir, de cada cien pesos que un hogar chileno genera en el presente, utiliza cuarenta para pagar deudas pasadas, restringiendo su consumo en el presente y el futuro (sólo seis de cada diez pesos lo podrá utilizar para el consumo actual y futuro). Por lo tanto, en la medida que sea más alto el flujo de pago de deuda, más se hipoteca la reproducción futura del hogar y se establecen conductas *anticipables* que permitan al hogar poder

²⁵ Es la proporción de la deuda en relación al ingreso disponible anual. Es un indicador de stock de deuda.

cumplir sus obligaciones, tales como: restricción del gasto, sujeción laboral, horas extras, aceptación de bonos y de condiciones de empleo precarias. En relación a esta certidumbre, la deuda opera como un mecanismo subjetivo de sujeción, genera culpa, conciencia de responsabilidad y angustia. Todas percepciones asociadas a que es el individuo deudor el único culpable.

De esta forma, la deuda permite que las instituciones financieras dispongan de antemano del futuro. Establece una técnica *securitaria* de gobierno tendiente a reducir la incertidumbre de conducta de los gobernados por medio de la expropiación financiera que se sostiene en bajos salarios, derechos sociales privatizados y un Estado que, en complementariedad con el sector financiero, permite establecer los mecanismos institucionales apropiados para tal expropiación (Harvey, 2010).

En este sentido, el Crédito con Aval del Estado (CAE), ha resultado ser un mecanismo perfecto de endeudamiento para mercantilizar y gobernar la vida del estudiantado.

CAPÍTULO 4: PANORAMA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Para comprender la aparición de un instrumento de ayuda estudiantil como el Crédito con Garantía Estatal, es una buena opción recapitular y ver las grandes modificaciones al sistema de educación terciaria en Chile avanzando, un paso más, hacia la incorporación de las problemáticas sociales que se esconden tras el cambio en la oferta y la demanda del sistema.

Al revisar el rol que ha jugado el Estado chileno en la Educación Superior desde la década del cincuenta en adelante, es apreciable la oscilación de su accionar. El Estado chileno pasó de una política en la cual todo dependía de su capacidad, a una política en que se ha reducido a una pequeña expresión en el mundo de la educación terciaria. Las principales acciones que desarrolla hoy son principalmente de tipo regulatorio, como acreditación de carreras o IES, instrumentos de financiamiento, formas de acceso al sistema y mantención de las IES que administra. A menudo, el tema regulatorio parece llevarse gran parte de los esfuerzos de quienes observan la educación terciaria.

En el presente capítulo analizaremos las principales transformaciones acaecidas en el sistema educativo chileno en los últimos años en base a siete dimensiones. En primer lugar, en relación al aumento de la demanda de parte de la población. En segundo lugar, en relación al aumento de egresados de enseñanza media (ESO y Bachillerato). En tercer lugar, en relación a la esperanza de movilidad social. En cuarto lugar, respecto al retorno de la escolaridad. En quinto lugar en relación a la definición del tipo de institución de educación terciaria en Chile. En sexto lugar, en relación al aumento de las instituciones de Educación Superior. Y, en séptimo lugar, en relación a las ayudas estudiantiles existentes desde el Estado.

4.1.- Aumento de la demanda

La masificación de la educación terciaria se relaciona de manera muy directa con el proceso de universalización de la educación secundaria en nuestro país y con la esperanza de movilidad social que se asocia a la educación terciaria (Hernández y Paredes, 2007). El primer proceso se enmarca en las políticas educacionales desarrolladas por el Estado chileno destinadas al aumento de la cobertura de la educación media. El segundo, en las particularidades de la estructura económica y social de países como los latinoamericanos. Para una mayor clarificación es necesario revisar ambos procesos con el fin de conocer las diferencias que arrojan las políticas educacionales que ampliaron la cobertura de la educación media y la tensión por lograr estudios superiores ante la brecha de salarios marcada por los estudios superiores como nivel educacional. Los más de 800.000 estudiantes de Educación Superior inscritos en el año 2009 demuestran la potencia del aumento en la demanda del sector.

4.2.- Aumento de egresados de enseñanza media

Las políticas de ampliación de la cobertura para la educación media permitieron que un número cada vez mayor de jóvenes cumpliera el requisito de tener el último curso aprobado de secundaria para poder aspirar a la educación terciaria. Desde los años sesenta comienza un proceso de fuerte aumento en la cobertura de educación secundaria, que finaliza con la modificación constitucional de obligatoriedad de los doce años de estudio en la presente década.

El aumento ha generado el desafío, a los Estados, de enfrentar al mismo tiempo más exigencia por educación de los sectores más postergados de la sociedad (aquellos históricamente excluidos de la educación terciaria) y nuevas exigencias por parte de los sectores ya integrados al mundo de la educación terciaria. Esto puede verse en el accionar del Estado chileno el que, por un lado, está intentando masificar la educación pre escolar o retener a los estudiantes de educación media en el aula y, por otra parte, dar becas para estudios de postgrado en el extranjero. Las primeras son demandas de

acceso, mientras las segundas son más bien de reforma, calidad o nuevos servicios (Tedesco y López, 2002).

La educación primaria está resuelta en cuanto cobertura en nuestro país y el desafío que persiste es un acceso equitativo a la calidad de ésta. En la educación secundaria, una vez que el tema de la cobertura ha comenzado un rápido acercamiento a la cobertura universal, las temáticas de debate se han circunscrito a la reforma curricular y problemas de calidad asociados al sistema de propiedad de los establecimientos.

4.3.- Esperanza de movilidad social (el imán de mejores ingresos)

Muchos autores de diversas disciplinas que estudian la educación terciaria señalan que el ingreso a la educación terciaria, en especial a la educación universitaria, sería un vehículo de movilidad social (Hernández y Paredes, 2007). A juicio de Meller (2000), en Chile el diferencial de calidad en educación lo enfrenta todo niño al ingresar al proceso educativo. Sin embargo, los deseos de lograr mejores ingresos a través de logros educacionales se debe al diferencial de salarios según el nivel educacional logrado por las personas. Para ejemplificar esta diferencia utiliza un cuadro publicado por el BID en 1998 que define el perfil de ingresos a través de la vida para un chileno promedio según su nivel educacional. Estas cifras han marcado un aumento en la tendencia a premiar mayores niveles de educación en los últimos diez años.

Tabla 3. Niveles de educación e ingresos (en euros) a lo largo de la trayectoria vital

AÑOS DE VIDA			
Años de educación	25	40	55
Analfabeto (0)	150	150	170
Educación Primaria (6 años)	180	180	200
Educación Secundaria (12 años)	300	300	400
Educación Terciaria (+ de 12 años)	800	900	1000

Fuente: Meller, 2000. p.56

Se puede apreciar que uno de los principales elementos motivadores de continuar la Educación Superior o terciaria en Chile está dado por el alto retorno que significa en aumento de salarios. Como antecesor a este producto, salario, tenemos que el egresado de educación secundaria logra doblar el salario del analfabeto. Se puede colegir que el terminar los estudios universitarios permite alejarse de niveles de ingresos bajos, lo que estaría permitiendo obtener una mejora en el nivel de vida. Se tiende a explicar o justificar que la imperante desigualdad del ingreso está inserta por los retornos educacionales, ya que en algunas investigaciones de la última década a nivel latinoamericano (Contreras y Gallegos, 2007) están señalando que el retorno de la escolaridad ha permanecido constante en el período de fines de los noventa a mediados de la década actual.

4.4.- Retorno de la escolaridad

Antecedentes revisados hacen énfasis que al estudiar el tema salarial destaca la baja en los retornos de las educaciones primaria y secundaria y un aumento en el retorno de la educación terciaria. Es decir, se mantiene el anhelo de ingreso a educación terciaria para, entre otros componentes, lograr un mayor nivel de ingresos o recompensa.

Chile es parte integrante de aquellos países latinoamericanos donde se verifica un aumento del retorno por educación, situándose en el primer lugar del grupo comparado por Contreras y Gallegos (2007).

Tabla 4. Retorno de la educación en países de América Latina

País	Año inicial	Año final	Primaria		Secundaria		Terciaria	
			Año inicial	Año final	Año inicial	Año final	Año inicial	Año final
Argentina	1997	2004	0,06	0,05	0,12	0,10	0,15	0,13
Brasil	1990	2003	0,16	0,11	0,21	0,17	0,25	0,25
Colombia	1990	2002	0,12	0,05	0,12	0,10	0,16	0,13
México	1989	2004	0,07	0,05	0,15	0,11	0,15	0,17
Chile	1990	2003	0,08	0,09	0,15	0,13	0,22	0,24

Fuente: Contreras y Gallegos, 2007. P.23

Se puede inferir que la baja en el retorno obtenido en el nivel básico o primario es inversamente proporcional al que se puede acceder con la educación terciaria. Es decir, la baja del retorno en el nivel educacional primario es común a la mayoría de los países comparados, con la excepción de Panamá, Nicaragua y Chile. En el caso del nivel de educación secundario, la baja en el retorno es igualmente mayoritaria con la excepción de Guatemala y Costa Rica. En el nivel educacional terciario la tendencia es el alza del retorno de este nivel en los salarios, con la excepción de Argentina, Brasil, Colombia y Honduras.

Tabla 5. Indicadores de retorno de la escolaridad en países de América latina

País	Año inicial	Año final	Varianza del logaritmo natural del salario por hora (Lnw)	Contribución de la escolaridad en la desigualdad de derechos (Sj)	Retorno escolaridad	Desviación escolaridad	Correlación (escolaridad, Lnw)
Argentina	1997	2004	0,43	0,24	0,11	3,67	0,40
Brasil	1990	2003	0,73	0,46	0,17	4,14	0,55
Colombia	1990	2002	0,60	0,42	0,11	4,69	0,62
México	1989	2004	0,56	0,31	0,14	4,15	0,41
Chile	1990	2003	0,58	0,48	0,18	3,77	0,55

Fuente: Contreras y Gallegos, 2007. p.23

Las variables que usan los autores se derivan de la ecuación que definió Mincer (1974) para cuantificar el capital humano. Mincer (1974) deriva su ecuación de los supuestos de la maximización privada de las utilidades de los individuos. Estos autores utilizan las siguientes variables:

Varianza del logaritmo natural del salario por hora: Esta variable es de desigualdad y da una señal sobre la distribución de ingresos en un país.

Contribución de la escolaridad en la desigualdad de salarios: Con esta variable pretenden conocer cómo afecta la escolaridad en la distribución salarial.

Retorno escolaridad: Esta variable sirve para conocer la diferencia en el salario que se estima por cada año más de educación formal aprobado.

Desviación estándar escolaridad: La desviación estándar de los años de escolaridad en un país da una señal de la distribución de la escolaridad en el mismo.

Correlación entre la varianza del logaritmo natural salario y la escolaridad: Esta variable muestra cómo se relacionan la escolaridad y la distribución salarial en el país.

En el modelo elaborado por Contreras y Gallegos (2007) se incluyen variables como la varianza del logaritmo natural del salario por hora (que nos señala la dispersión de salarios), la contribución de la escolaridad en la desigualdad de salarios, el retorno de la escolaridad, la desviación de la escolaridad y la correlación entre el logaritmo natural del salario por hora y la escolaridad. Chile se encuentra sobre el promedio de los países comparados en la contribución de la escolaridad a la desigualdad de salarios (sólo es superado por Guatemala) y posee el retorno más alto a la escolaridad del grupo de países del estudio.

4.5.- Definición del tipo de institución de educación terciaria en Chile: Situación de la oferta

La diversidad de instituciones existentes permite una serie de clasificaciones a partir de criterios variados. Los criterios más importantes para clasificar las instituciones son la misión institucional que define el tipo de institución entre universidades y las instituciones no universitarias (IP y CFT). Otro criterio de importancia es el que divide las instituciones según su administrador y un tercero, de mucha utilidad en nuestro país, es el que separa las instituciones según su pertenencia al CRUCH, ya que esta pertenencia define el acceso al financiamiento público.

4.6.- Aumento de instituciones de Educación Superior

Este aumento de matrícula va de la mano con el aumento de la oferta, el cuál evolucionó de un sistema con sólo ocho universidades hasta 1980, a uno con más de sesenta universidades y más de cien instituciones de educación terciaria no universitaria. Este aumento es producto de la reforma aplicada en 1981 por la Dictadura militar. La política seguida fue dejar que el sector privado pudiese afrontar la creciente demanda en el sector. El sector privado cumplió en el aumento de la oferta, pero los problemas de equidad de acceso y calidad de las instituciones se agravaron en el proceso.

El proceso chileno no escapa a la tendencia mundial de traspasar al sector privado de forma creciente (con excepciones a nivel mundial) la oferta por educación terciaria. Este gran cambio en la oferta se hace patente especialmente al analizar el caso de las nuevas instituciones que no reciben el aporte fiscal directo del Estado, tratándose de las instituciones privadas que accedieron al mercado de la educación terciaria tras la reforma del año 1981.

Sólo después del año 2005 vemos una tendencia a la baja en las Universidades respecto de la matrícula total en la educación terciaria. La diferencia entre las matrículas que van a instituciones universitarias y no universitarias muestra el fuerte vínculo con la movilidad social existente en Chile en ese tipo específico de estudios superiores. Otra de las razones estaría basada en los nuevos accesos a ayudas estudiantiles para este tipo de estudios, en los últimos años.

Para los CFT el cambio es similar. A comienzos de la década de los noventa existían más de ciento sesenta centros de formación técnica y en el 2007 sólo cien. Lo mismo puede decirse para los institutos profesionales, los cuales pasaron a ser cuarenta y cuatro el 2007 luego de pasar los setenta, a mediados de los noventa. Para las universidades el proceso es similar, bajando de más de setenta a comienzos de los noventa a sesenta y uno, el 2007.

El fenómeno de los últimos años ya no es la aparición de nuevas instituciones, sino la aparición de numerosas sedes de las ya existentes tanto en Santiago como en regiones.

4.7.- Ayudas estudiantiles: Instrumentos aplicados en Chile

En Chile coexisten una serie de instrumentos de financiamiento estudiantil. Para describir su funcionamiento serán ordenados según sean becas o créditos:

4.7.1- Créditos para el financiamiento de los estudios

Dentro de las ayudas y aportes promovidas por el sistema educativo, se encuentran dos opciones que cuentan con una gran tradición y demanda. Estas son el Fondo Solidario de Crédito Universitario y el Crédito CORFO.

a) Fondo Solidario de Crédito Universitario

El propósito del fondo solidario es ayudar a cubrir los pagos arancelarios a los estudiantes que no posean los recursos suficientes para ello. El fondo funciona con recursos destinados desde el presupuesto público y con recursos del cobro a los estudiantes que recibieron el crédito y han comenzado a pagar. Este fondo está disponible para las Universidades del CRUCH. Sólo sus alumnos pueden postular a esta ayuda para cubrir sus pagos de arancel.

Este crédito se instauró en 1981 y consiste en dar facilidades de pago a los alumnos que no poseían recursos para pagar su arancel en las universidades que reciben el aporte fiscal directo. En la década del noventa, este sistema fue modificado (ahí pasa a ser el fondo) y se busca mejorar el retorno a través de los pagos. En las condiciones de pago, el tema principal es hacer efectiva la devolución de los recursos recibidos por los alumnos, lo que ha generado un problema para las instituciones ya que no tienen la capacidad para lograr el retorno de dichos recursos. Desde el año 2000 se observa una

mejoría en la recuperación de los créditos gracias a la aplicación de nuevas formas de cobro y repactaciones. El fondo solidario exige un puntaje PSU promedio, mínimo de 475 puntos.

Los requisitos para la obtención del crédito hasta el año 2010 eran los siguientes²⁷: Ser chileno/a. Haber llenado y enviado adecuadamente el formulario de postulación en el sitio web creado para tal efecto²⁸. Pertenecer a los cuatro primeros quintiles de ingreso socioeconómico. Obtener un puntaje promedio en la PSU igual o superior a 475 puntos (pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas). Matricularse en primer año en alguna carrera regular de las 25 universidades del Consejo de Rectores.

b) Crédito CORFO

El crédito CORFO aparece como una alternativa de financiamiento, en la cual el Estado, a través de CORFO, le entrega a la banca privada recursos para ser entregados a los estudiantes que la banca estima adecuados. La exigencia de avales calificados por el sistema bancario es una de las mayores trabas de este sistema de crédito. Los estudiantes deben encontrar a una persona que cumpla con los requisitos del sistema financiero y dicho aval no debe ser castigado por el sistema (en listas DICOM, por ejemplo) mientras el estudiante cursa sus estudios, debido a que es causal de no renovación del crédito.

4.7.2.- Becas estatales para el financiamiento de estudios de Educación Superior

En paralelo al fondo solidario se creó desde principios de la década de los noventa un sistema de becas que complementara la creciente demanda por recursos no cubierta por el fondo. Hay diversas modalidades de becas en funcionamiento hoy. En el período posterior a 1990 los beneficiarios de becas han tenido un gran aumento (quintuplicándose, por ejemplo, entre 1990 y 2002). La beca más importante es la Beca

²⁷ Los requisitos de las ayudas estudiantiles son tomados de la guía de becas y créditos del MINEDUC, 2010.

²⁸ www.becasycreditos.cl.

Bicentenario, ex MINEDUC, la cual está destinada sólo a las universidades del Consejo de Rectores.

La Beca Bicentenario es para estudiantes de escasos recursos que hayan tenido un buen rendimiento académico y que se matriculen en una carrera regular de alguna de las universidades del Consejo de Rectores, o también llamadas universidades tradicionales. Financia el total del arancel de referencia de una carrera universitaria. Entre sus beneficios, este financia el monto del arancel de referencia anual de la carrera. Para obtenerla hay que cumplir una serie de requisitos que pueden ser consultados en su sitio web²⁹.

Además de esta beca, existen otras seis becas que permiten el financiamiento total o parcial de los estudios universitario en Chile. Estas son:

a) *Beca de excelencia académica*

Se trata de una beca que financia la totalidad o parte de una carrera hasta \$1.150.000 (1.700 euros) para alumnos que estudian en universidades y hasta \$500.000 (800 euros) a los alumnos de institutos profesionales o de centros de formación técnica (CFT). Se dirige a quienes están en el 10% superior de notas de cada establecimiento de educación media del país, ya sea municipal o particular subvencionado (concertado) y que pertenezcan a los primeros cuatro quintiles de ingreso.

Esta beca es compatible con cualquiera de las becas de arancel por un monto máximo de \$1.150.000 (1.700 euros) para el caso de universidades. Puede complementarse con el Fondo Solidario de Crédito Universitario y con el Crédito con Garantía del Estado hasta un monto máximo determinado por el arancel de referencia de la carrera respectiva. Para obtener esta beca hay que cumplir una serie de requisitos complementarios que pueden ser consultados en su sitio web³⁰.

²⁹ Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/beca-bicentenario-5> (Consultado el 23/09/2017).

³⁰ Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/beca-excelencia-academica-5> (Consultado el 23/09/2017).

b) *Beca puntaje Prueba de Selección Universitaria*

Esta beca se complementa con los sistemas de crédito y financia hasta \$1.150.000 (1.700 euros) del arancel. Se dirige a jóvenes que obtienen puntajes nacionales o regionales más altos en alguna de las pruebas de selección, que estén dentro de los primeros cuatro quintiles de ingreso y provienen de establecimientos de dependencia municipal, particular subvencionada o de administración delegada. Es, además, una beca compatible con cualquiera de las becas de arancel por un monto máximo de \$1.150.000, (1.700 euros), pudiendo complementarse con el Fondo Solidario de Crédito Universitario y con el Crédito con Garantía del Estado hasta un monto máximo determinado por el arancel de referencia de la carrera respectiva. Para obtener esta beca hay que cumplir una serie de requisitos complementarios que pueden ser consultados en su sitio web³¹.

c) *Beca Nuevo Milenio*

Financia la totalidad o parte del arancel de una carrera hasta \$500.000 (800 euros) en un CFT o instituto profesional. Para matricularse en carreras técnicas se exige un promedio igual o superior a 5.0 y para matricularse en carreras profesionales un promedio igual o superior a 5.5.

La Beca Nuevo Milenio está destinada a estudiantes que hayan egresado de establecimientos de enseñanza media municipalizados, particulares subvencionados o corporaciones de administración delegada (no importa el año de egreso) y que se matriculen en primer año en una carrera conducente al título de Técnico de Nivel Superior en las instituciones elegibles, determinadas por el Ministerio de Educación, o en carreras profesionales acreditadas e impartidas por institutos profesionales. Se postula en el mes de marzo. Para obtener esta beca hay que cumplir una serie de requisitos complementarios que pueden ser consultados en su sitio web³².

³¹ Recuperado de: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-puntaje-psu-bpsu> (Consultado el 23/09/2017).

³² Recuperado de: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-nuevo-milenio-bnm>

d) *Beca Vocación de Profesor*

Esta beca financia la totalidad o parte de un arancel hasta \$1.150.000 (1.700 euros), es compatible con los sistemas de crédito y se orienta hacia los postulantes de carreras de pedagogía.

La Beca para estudiantes destacados que ingresen a pedagogía está destinada a alumnos que se matriculen en alguna institución de Educación Superior reconocida por el Ministerio de Educación, que hayan obtenido buenos resultados en la enseñanza media y en la PSU y que quieran estudiar una carrera de pedagogía.

La beca se hace efectiva una vez que el alumno se ha matriculado en una carrera regular de pedagogía en una institución de Educación Superior reconocida por el Ministerio de Educación. Se excluyen los programas de licenciatura, los programas a distancia y programas especiales de titulación. Para obtener esta beca hay que cumplir una serie de requisitos complementarios que pueden ser consultados en su sitio web³³.

e) *Beca Hijos de Profesionales de la Educación*

Esta beca financia la totalidad o parte del arancel de la carrera a estudiar hasta los \$500.000 (800 euros) y es compatible con otras becas de arancel hasta el \$1.150.000 (1.700 euros). Está dirigida a hijos de profesionales o asistentes de la educación.

Esta beca está destinada a estudiantes hijos/as de profesionales y del personal asistente de la educación, que se matriculen en primer año en las universidades del Consejo de Rectores, en universidades privadas, institutos profesionales o centros de

(Consultado el 23/09/2017).

³³ Recuperado de: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-vocacion-de-profesor-pedagogias-bvp-pedagogia> (Consultado el 23/09/2017).

formación técnica con plena autonomía. Para obtener esta beca hay que cumplir una serie de requisitos complementarios que pueden ser consultados en su sitio web³⁴.

f) *Beca Juan Gómez Millas*

Financia la totalidad o parte de una carrera hasta \$1.150.000 (1.700 euros). Es compatible con el sistema de crédito con garantía estatal hasta el monto del arancel de referencia. Se dirige a quienes están dentro de los primeros dos quintiles de ingreso y provienen de establecimientos de dependencia municipal, particular subvencionada o de administración delegada.

La beca Juan Gómez Millas está destinada a estudiantes egresados de la enseñanza media que tengan una situación socioeconómica deficitaria y que eligen seguir estudios superiores en alguna institución de Educación Superior tradicional o privada acreditada por la CNA. Para obtener esta beca hay que cumplir una serie de requisitos complementarios que pueden ser consultados en su sitio web³⁵.

³⁴ Recuperado de: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-para-hijos-de-profesionales-de-la-educacion-bhp> (Consultado el 23/09/2017).

³⁵ Recuperado de: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-juan-gomez-millas-bjgm> (Consultado el 23/09/2017).

**CAPÍTULO 5. RESEÑA HISTÓRICA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN
TERCIARIA CHILENO Y SUS POLÍTICAS DE AYUDA ESTUDIANTIL**

Uno de los primeros antecedentes históricos de educación terciaria en Chile es la fundación de la Universidad de Santo Tomás en 1622, la cual estuvo en funcionamiento hasta 1747, aunque con una escasa variedad de posibilidades de estudio. Otra institución de la época colonial es la Universidad de San Francisco Javier, fundada por los Jesuitas en 1623 y con funcionamiento hasta la expulsión de la orden en 1767.

La primera institución de educación terciaria fuera de la labor religiosa, como las dos anteriores, es la Real Universidad de San Felipe, inaugurada en 1747 y con funcionamiento hasta 1813. Por algún tiempo esta Universidad se mantuvo funcionando en el Instituto Nacional, para luego ser reformulada y refundada en 1843 como la Universidad de Chile, vigente hasta hoy. La primera universidad privada del país surge en 1888 tras la fundación de la Universidad Católica por instancia del Obispo de Santiago. Imitando dicha acción aparece en 1928 la Universidad Católica de Valparaíso y en 1956 la Universidad Católica del Norte.

Otras universidades aparecen debido a las necesidades que demuestra la sociedad civil, la primera de estas es la Universidad de Concepción, fundada en 1919. Un caso similar es el de la Universidad Austral, que surge en Valdivia en 1954. En 1931, y en base a los deseos del multimillonario porteño Federico Santa María, se funda la Universidad Técnica Federico Santa María en Valparaíso con un enfoque principalmente técnico en sus opciones de estudio. En 1952 el Estado de Chile crea la segunda institución estatal universitaria, fundando la Universidad Técnica del Estado. Hasta aquí la historia de la educación terciaria es principalmente universitaria, ya que son algunas de estas instituciones las que crean opciones técnicas en sus aulas.

Gran parte del desarrollo descrito anteriormente se da bajo la lógica del desarrollo hacia adentro, propio de la época de finales de la década del treinta hasta principios de los setenta. Con la llegada de la Dictadura a Chile comenzaron algunos cambios en el sistema de educación terciaria nacional. En primer lugar, se prohibieron algunas disciplinas de las ciencias sociales, lo que generó su traslado a centros de investigación particulares y, por otro lado, hubo un descenso en la cobertura del

sistema, el cuál cayó más de tres puntos desde 1973 (11,8%) a comienzos de los ochenta (7,5%).

Considerando los antecedentes anteriores es que, a continuación, presentamos en este capítulo un esbozo histórico de lo que ha sido la configuración del sistema educativo terciario en Chile, además de su lógica de funcionamiento, en cuatro grandes apartados. Primero, analizando la reforma de los años 1980-1981. Segundo, analizando los principales cambios que se dieron producto de esta reforma. En tercer lugar, se analiza el denominado *Nuevo eje: Del Estado a los privados como centro del sistema de educación terciaria*. Y finalmente, en cuarto lugar, se profundiza en la situación del financiamiento educativo en Chile en la actualidad.

5.1.- La reforma de los años 1980-1981

En 1981 se realizó una gran transformación en el sistema de educación terciaria. Implicó grandes cambios en la existencia de nuevas instituciones de educación terciaria, en el financiamiento del sistema, en la cobertura y en la calidad del mismo. De esos cambios hay que destacar la aparición de instituciones no universitarias en el sistema, como son los institutos profesionales y los centros de formación técnica; el nacimiento de becas y créditos estudiantiles producto del cambio en el financiamiento que obligaba al cobro de aranceles y la segmentación social paulatina del sistema.

El tema de la educación terciaria fue abordado por la dictadura militar en vista de la necesidad de expansión de la matrícula, ya que esta había caído en cerca del 30% desde 1974 a 1980 (Bernasconi y Rojas, 2004), además de dar una mayor diversificación al sistema y reducir el costo público del sistema de educación terciaria. Para ello, se pretendía incorporar la competencia entre instituciones del sistema para buscar recursos de financiamiento.

El primer punto que llama la atención es la aparición de nuevos actores privados que ingresan como oferentes en el sistema, ya sea en las instituciones no universitarias o

en nuevas universidades. La reforma abrió la posibilidad de ingreso a nuevos actores que estuviesen dispuestos a competir en el sistema de educación terciaria. Un segundo punto de atención es el traspaso en el financiamiento desde el Estado a los privados.

Sin embargo, la transformación no sólo se limitó a las nuevas instituciones que apareciesen de la iniciativa privada, sino que también abarcó a las instituciones existentes antes de la reforma. En dicha acción de reforma se mezcla la lógica de buscar la eficiencia de dichas instituciones, con un afán de controlar la actividad política que en ellas se alojaba. Además, se modificaron las relaciones internas de las instituciones tanto en el régimen de trabajo para funcionarios y académicos.

Siguiendo a Bernasconi y Rojas (2004) los principales objetivos que guiaron esta reforma fueron:

Primero, la libertad de enseñanza, que se ejemplifica en la apertura a nuevos actores para la instalación de instituciones de educación terciaria. Segundo, la determinación legal de los títulos propiamente universitarios: abogado, arquitecto, bioquímico, cirujano dentista, ingeniero agrónomo, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, médico veterinario, psicólogo y químico farmacéutico. Tercero, el incentivo a la calidad académica a través del AFI. Cuarto, la subsidiariedad del Estado. Quinto, la participación privada. Y sexto, la coordinación del sistema a través de la competencia.

Brunner (1993) ve en la reforma de 1980 un paso de coordinación desde el modelo benefactor del Estado a un modelo mixto en que se mezcla el modelo benefactor estatal con elementos de mercado. A su vez, llama la atención de este autor la falta de algunos elementos claves del modelo de mercado (como lo aplica USA, por ejemplo) como los sistemas de acreditación y los niveles de planificación del sistema.

En 1989 se proclama la LOCE (Ley orgánica constitucional de enseñanza) la cual consolida todos los cambios ocurridos desde 1980 y se centra en la idea de la libertad de enseñanza en la educación, lo que se tradujo en un nuevo impulso para la creación

de nuevas instituciones. Para González y Aedo (2004), esta legislación se traduce en cuatro medidas principales:

Primero, las oportunidades para abrir nuevas instituciones en el sector privado. Segundo, la reducción del gasto público en educación. Tercero, la incorporación de criterios de autofinanciamiento y de eficiencia interna en las universidades del CRUCH. Y cuarto, subdivisión de las universidades nacionales estatales en sus sedes regionales autonomizándolas.

La principal transformación detrás de estas medidas sería el paso de un sistema de educación terciaria que presta un servicio a la sociedad a otro sistema que responde a demandas individuales (González y Aedo, 2004).

Con posterioridad a 1989 se ha procedido a nuevas reformas al sistema como la acreditación de instituciones y programas, la derogación de la LOCE y su cambio por la LGE (Ley General de Educación). La derogación de la LOCE es una lucha contra la consolidación del sistema educacional organizado en la dictadura.

En Chile hoy, la oferta de educación terciaria se compone de tres tipos de instituciones (IES) según la certificación académica o el tipo de dependencia. Las Instituciones de educación terciaria pueden ser, entonces, universidades (con o sin aporte estatal), institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Tanto las universidades sin aporte estatal, como los CFT y los IP aparecen tras la reforma realizada en 1981.

Un tema que ha surgido con fuerza en la última década es la calidad de la educación brindada. Este tema se ha colocado en la agenda a través del proceso de acreditación y las reformas a la LOCE, recurrentes en toda manifestación estudiantil, que apuntan a asegurar calidad.

5.2.- Principales cambios producto de la reforma

Los cambios realizados en esta reforma macro de la educación en Chile fueron los que se detallan a continuación.

Primer cambio: Mayor apertura a los privados para ofrecer educación terciaria

Si bien, la apertura al sector privado a la creación de instituciones de educación terciaria en Chile parte en 1888 con la fundación de la Universidad Católica –a la que sigue un número de instituciones privadas anteriores a 1981 de propiedad privada, pero que reciben aportes públicos- la gran mayoría de las instituciones de origen privado nacieron gracias a esta reforma.

La idea detrás de la medida es una mayor eficiencia en los recursos usados por el Estado, al permitirle a los privados asumir el costo de las instituciones de educación terciaria. A su vez, las nuevas instituciones ampliaron la base de carreras y otros programas académicos que se ofertaron a los estudiantes.

Las características de los privados que accedieron a la creación de instituciones van de grupos de ex académicos de instituciones tradicionales, grupos vinculados a iglesias o grupos de fe a empresarios de la educación.

Segundo cambio: Nuevo tipo de financiamiento

Uno de los principales cambios efectuados en la reforma de 1981 fue la transformación del financiamiento de la educación terciaria en Chile. Este cambio implicó el traspaso del costo desde los contribuyentes a los estudiantes para financiar sus estudios a través del cobro de matrículas y aranceles. El nuevo sistema de educación terciaria surgió tras 1981. Incorporaba tres fuentes de financiamiento para las instituciones: el aporte fiscal directo, el aporte fiscal indirecto y los aranceles. Estos instrumentos de financiamiento no estaban dispuestos para todas las instituciones existentes.

Tercer cambio: Masificación

El sistema tuvo un gran cambio tras la reforma de comienzos de los ochenta, ya sea desde los alumnos con un fuerte incremento de la matrícula, como desde las instituciones con una gran aparición de nuevos actores desde entonces.

La matrícula en educación terciaria ha superado los 800.000 alumnos matriculados el 2009 y hace 19 años era menos de una tercera parte. El crecimiento por el lado de la oferta se manifiesta en todos los tipos de instituciones de educación terciaria, las cuales también crecieron pasando de 8, antes de la reforma de 1981, a más de 179 en la actualidad.

La matrícula de educación terciaria entre 1990 y el 2009 se ha casi triplicado, pero la evolución en la matrícula total para los distintos tipos de instituciones ha sido variable. El primer caso a destacar es el de los institutos profesionales (IP) que recibían aporte estatal, los que desaparecieron como tales. Los IP sin aporte estatal pasaron, en el período, de un 14% de la matrícula total al 22%, mostrando un sostenido avance (a excepción del período 1990-1995). Los centros de formación técnica (CFT), por el contrario, han mostrado un descenso importante en el período 1990-2007, bajando de un 32% de la matrícula total a sólo el 12%. Sin embargo, este descenso, se ve un pequeño cambio en la tendencia entre el año 2006 y 2007, en donde se ve un 25% de aumento en la matrícula entre ambos años.

5.3.- Nuevo eje: Del Estado a los privados como centro del sistema de educación terciaria

La educación terciaria en Chile, en especial su evolución histórica, desde sus inicios estuvo ligada fuertemente al Estado (como oferente y encargado de proveer los recursos para el funcionamiento de las instituciones). Antes de las reformas realizadas en 1981 existían en Chile sólo ocho Universidades. De estas, sólo dos eran estatales y el resto privadas que recibían un aporte estatal para su funcionamiento. El cambio

involucró la entrada de actores privados a la educación terciaria con el consiguiente aumento en la oferta educacional.

Hasta la reforma de 1981 las universidades se financiaban a través de un aporte global directo incluido en el presupuesto de la nación. El sistema de educación terciaria tenía como objetivo responder a las demandas del país en su conjunto a través de la formación de los profesionales, que requería un desarrollo basado en la industrialización y la sustitución de importaciones. Con el quiebre de este modelo de desarrollo a comienzos de los años setenta (1973), cambiará el enfoque de las instituciones de educación terciaria. En cuanto a la formación técnica, esta se canalizaba a través de las universidades llegando en algunos casos a representar gran parte de su matrícula (por ejemplo, la Universidad Técnica Federico Santa María).

Brunner (1993) señala la existencia de tres tipos de coordinación para los sistemas de educación terciaria:

Primero, una *mayor incidencia de los dispositivos político administrativos*: En donde el financiamiento y la dependencia es predominantemente pública. Son casos cercanos al tipo ideal. Entre estos destacan los países europeos continentales como Francia, Austria, Italia, Alemania. La calidad de las instituciones es homogénea y los académicos son funcionarios públicos. Últimamente, se han desarrollado los sistemas de control del sistema en busca de una mayor eficiencia de los recursos utilizados.

Segundo, una *preponderancia de la coordinación académica*: Este tipo de coordinación es el caso británico. Hay una incidencia fuerte del sector público, pero las instituciones son de carácter privado. Desde la década de los ochenta comienza un proceso de mayor control de calidad de las instituciones.

Tercero, un *modelo de mercado predominante*: Aquí la asignación de recursos es realizada principalmente por el mercado. Es el modelo usual de Estados Unidos de Norteamérica, en donde es amplia la diferenciación interna del sistema.

5.4.- Situación del financiamiento educativo en Chile

Uno de los principales cambios efectuados con la reforma de 1981 fue la transformación del financiamiento de la educación terciaria en Chile. Este cambio implicó el traspaso del costo desde los contribuyentes a los estudiantes para financiar sus estudios, a través del cobro de matrículas y aranceles. Este traspaso implicó la necesidad, para los estudiantes, de buscar fuentes de financiamiento que cubran los costos de su educación. El nuevo sistema de educación terciaria, surgido tras 1981, incorporaba tres fuentes de financiamiento para las instituciones: El aporte fiscal directo (AFD), el aporte fiscal indirecto (AFI) y los aranceles (Tabla 6).

Los nuevos instrumentos de financiamiento eran diferentes según el tipo de institución. Dicho cambio fue un brusco paso de un financiamiento público con centro en la oferta, a un financiamiento cada vez más privado, en dónde los recursos públicos apuntan a subsidiar la demanda. Este punto ha sido central en todo movimiento estudiantil de protesta contra el sistema educacional chileno y se ha ido acentuando la crítica al rol de los sostenedores privados de instituciones, tanto en la educación terciaria como en los niveles básico y medio.

Tabla 6. Tipo de financiamiento según tipo de institución

TIPO DE IES	AFD	AFI	ARANCELES	FDI
Universidades CRUCH	Sí	Sí	Sí	Sí
Universidades no CRUCH	NO	Sí	Sí	Sí
IP	NO	Sí	Sí	Sí
CFT	NO	Sí	Sí	Sí

Fuente: Información de MINEDUC, 2015. p.18

5.4.1.- Aporte Fiscal Directo (AFD)

El aporte fiscal directo (AFD) consiste en recursos públicos asignados a las instituciones de educación terciaria con consignación en la ley de presupuestos del sector público (como lo era antes de la reforma de 1981). Este aporte es recibido por las instituciones pertenecientes al Consejo de rectores (CRUCH) y tiene como criterio

el aporte histórico que recibían dichas instituciones. Es uno de los ítems de ingreso más importante (el más importante en recursos) para las instituciones que reciben aporte estatal y se basa, en parte, en la distribución anterior a la reforma de 1981 entre las distintas instituciones educacionales. Sin embargo, este ingreso para las instituciones ha mostrado poco crecimiento en comparación con el aumento de la matrícula en el mismo período. Si las matrículas han aumentado de manera significativa, no ha sucedido lo mismo con la evolución del aporte fiscal directo, el cual muestra una tendencia al estancamiento desde el 2002 a la fecha.

Con el tiempo el AFD se incorporó un 5% de redistribución por indicadores de desempeño, el cual ha sido criticado como un incentivo perverso desde algunas instituciones, ya que muchos indicadores que son utilizados en su cálculo no son de resultados sino de insumos como el número de alumnos o de jornadas académicas. Los criterios utilizados para la asignación del 5% del AFD son:

- N.º de alumnos/N.º de carreras (pregrado): 1%.
- N.º de alumnos/N.º de profesores (jornada completa equivalente, JCE): 15%.
- N.º de profesores JCE con posgrado/N.º de profesores JCE: 24%.
- N.º de proyectos de investigación y desarrollo (concursos oficiales)/N.º de profesores JCE: 25%.
- N.º de publicaciones indexadas/ N.º de profesores JCE: 35%.

Lo que busca el MINEDUC con esta selección de indicadores es la eficiencia docente, la calidad del profesorado y la actividad de investigación.

El AFD era, antes de las reformas, el ingreso central de las instituciones de educación terciaria (Méndez, 1996) y su proyección en el tiempo mostró, tras una reforma realizada en 1987, una baja importante en comparación a lo planeado en el momento de su instalación.

5.4.2.- Aporte Fiscal Indirecto (AFI)

El aporte fiscal indirecto (AFI) es una suma de recursos públicos que se asigna a las instituciones de educación terciaria según la cantidad de alumnos matriculados que están entre los mejores puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU). Se estimaba, en su puesta en funcionamiento, una paulatina ascensión en los montos involucrados para el sistema de educación terciaria.

El AFI incorpora un factor según la carrera de matrícula del estudiante portador del aporte, siendo las carreras del área salud (Medicina y Odontología) las que contemplaban el mayor factor (2.5). Una de las principales críticas a este tipo de financiamiento es su regresividad, ya que los alumnos de mayores puntajes son a su vez (en la mayoría de los casos) los de mayores ingresos. En particular, al interior de los alumnos que generan AFI (27.500 mejores puntajes) hay ya una diferencia en el monto asignado, según tramos en los puntajes, lo que genera aun mayor diferencia.

5.4.3.- Fondos concursables

Otra fuente de recursos son los fondos concursables de investigación que se han establecido desde la década del noventa en adelante. La mayoría de estos fondos están destinados a financiar proyectos de investigación con recursos FONDECYT. Estos recursos se han ido históricamente a tres universidades (Universidad de Chile, Universidad Católica y Universidad de Concepción), las cuales concentran sobre el 60% del fondo. Otros fondos que operan en esta área son los FONDEF y los FONDAP. Los primeros son un fondo de fomento a la I+D y los segundos, fondos para investigar en temas declarados prioritarios.

También existe una fuente de recursos proveniente de fondos concursables que persiguen una mejora en la gestión institucional. Entre ellos se encuentran el Fondo de Desarrollo Institucional y el programa MECESUP. Estos fondos están disponibles para las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) y, en parte, para algunos

institutos profesionales y centros de formación técnica. El Fondo de Desarrollo Institucional se ha destinado a financiar proyectos de mejoramiento académico. En el transcurso de los últimos diez años, este fondo, ha ido descendiendo en importancia frente al MECESUP.

El programa MECESUP cuenta con recursos provenientes del Banco Mundial y se concentra en el fomento de la calidad. Para cumplir dicho objetivo se mueve en cuatro componentes (PNUD): El aseguramiento de la calidad; el fondo competitivo (mejoramiento de servicios docentes); fomento institucional; y formación de técnicos de nivel superior (acreditación de carreras técnicas).

5.4.4.- Aranceles y ayudas estudiantiles

Los aranceles consisten en el cobro de la docencia y el beneficio de la formación profesional a los estudiantes, o sus familias, y sostenedores. El cobro de aranceles recopila recursos, tanto de forma directa de los estudiantes como también de forma indirecta, desde las ayudas estudiantiles otorgadas por el Estado y privados, que vienen a cubrir los costos arancelarios de los estudiantes que no posean la liquidez necesaria para cubrir el costo de sus estudios.

5.5.- Evolución de los distintos instrumentos de financiamiento en Chile

Al pasar los años, la importancia de cada forma de financiamiento ha ido variando para los distintos tipos de institución de Educación Superior. El peso de las ayudas estudiantiles ha ido en aumento, mientras que el AFI ha ido perdiendo importancia (una caída del 13% real, según datos del informe PNUD del año 2006) bajo la idea de mayor equidad en el sistema. El AFI destina recursos a aquellas instituciones con alumnos de mayores ingresos y, al considerar el sesgo en los puntajes según dependencia de los establecimientos de educación media, se entrega recursos a instituciones que aglutinan a los estudiantes de mayores recursos económicos.

El aporte fiscal directo también va perdiendo su fuerza en la fórmula de financiamiento de las universidades públicas ante el avance de las ayudas estudiantiles y los fondos concursables. Las universidades que reciben aporte estatal han debido buscar formas para generar recursos, tanto en la venta de servicios como en los cobros a los estudiantes. El aporte de recursos desde el sector privado en la educación terciaria representa gran parte de los recursos totales del sistema. Una de las razones para esta importancia se deriva del alto costo de los aranceles en Chile, los que estarían entre los más caros del mundo detrás de países como Corea, USA y Nueva Zelanda. En estudios previos (Salas y Aranda, 2004) se señala que los aranceles aumentaron un 47% en términos reales entre el año 1995 y el 2002.

El mayor crecimiento en el valor de los aranceles lo tendrían las universidades del Consejo de Rectores y, en particular, las ubicadas en la región metropolitana (62%) por sobre las de regiones (38%). Entre las causas de dicha diferencia de valores entre Santiago y regiones se señala el menor posicionamiento de las universidades regionales (por lo tanto, menor prestigio y menor atracción de estudiantes en el grupo de mejores puntajes) y el tipo de carreras ofrecidas mayormente por las universidades regionales, que es primordialmente de bajo costo (tiza y pizarrón).

5.6.- Evolución y cambio en el sistema de financiamiento

El nuevo enfoque para las instituciones de educación terciaria pasa por responder ahora las demandas individuales y no ya a las demandas del país que se industrializaba desde el Estado. En el mundo, el proceso de financiamiento va encaminado en numerosos países a traspasar el costo del sistema de educación terciaria a la esfera privada, proceso que ha sido denominado *mercadización* por Brunner (2006). Con un modelo de desarrollo basado en la capacidad del sector privado de insertarse en los mercados mundiales, las instituciones de educación terciaria enfrentan grandes modificaciones en su marco de funcionamiento. En sólo diez años el panorama de la educación terciaria en Chile estaba transformado radicalmente.

La participación de los privados se manifiesta en el aumento de las instituciones que no reciben aporte fiscal directo, las cuales no existían antes de 1981. Por otra parte, la autonomía de las sedes regionales de las universidades del Estado aumentaron el número de las instituciones universitarias que reciben aporte estatal.

Parte importante del cambio ocurrido viene de las presiones de una mayor demanda por educación (aumento de egresados de la educación media y la búsqueda de la movilidad social asociada a la educación terciaria). Pero esta mayor demanda cuantitativa va acompañada de mayores demandas cualitativas hacia las instituciones de educación terciaria como una mayor calidad o una mayor equidad de acceso. Este nuevo sistema de educación terciaria combina la oferta pública existente con una oferta privada creciente de nuevas instituciones.

Desde la cifra inicial de ocho universidades en 1980 pasamos a sesenta vigentes el año 2010, además hay cuarenta y cuatro institutos profesionales y setenta y tres centros de formación técnica. Estas instituciones deben competir entre sí por prestigio, formándose un sistema de doble vinculación en que se conectan dos mercados a la vez. Por un lado, un mercado de alumnos destacados por los cuales las instituciones deben competir y por otro, un mercado de instituciones con un determinado prestigio o estatus por el cual los alumnos compiten buscando ingreso. Lo singular de esa relación está dado por el hecho de que los alumnos destacados que buscan instituciones de prestigio son a la vez el principal insumo de aquellas instituciones. Esto se reflejaría en que los alumnos destacados reciben en muchos sistemas de educación terciaria un trato preferente en cuanto cobro de aranceles u otros. Eso se manifiesta en las continuas ofertas, rebajas y becas que ofrecen las instituciones privadas que no reciben aportes estatales directos a los estudiantes según su ponderación en la Prueba de Selección Universitaria.

Hay una fuerte relación en el traspaso de financiamiento desde el Estado a los particulares con la ampliación de la matrícula en instituciones de educación terciaria privadas (no tradicionales). Un mayor número de alumnos ha significado, en el caso de estas instituciones, una estrategia de supervivencia que se ha reflejado, en algunos casos, en una política de abrir sus puertas y flexibilizar las trabas de rendimiento académico que exhibe el sistema a su ingreso en las instituciones tradicionales, como es el requisito de puntajes mínimos de postulación.

El estancamiento del aporte fiscal directo muestra una política de Estado de transferir cada vez, mayormente, los costos de la educación terciaria a los privados. Dicha decisión queda manifiesta al revisar el gasto público en educación terciaria (como porcentaje del gasto total destinado a IES con dependencia estatal como son las universidades del CRUCH en Chile) en comparación con otros sistemas de educación terciaria, tanto del continente como del resto del mundo. Es clara aquí la mayor preponderancia que va asumiendo la coordinación de mercado para el sistema de educación terciaria y el Estado va retrocediendo en su rol de financiamiento del sistema.

El financiamiento del sistema de educación terciaria muestra la base sobre la cual se van construyendo las reglas del juego para el funcionamiento de las instituciones y las aspiraciones de quiénes pretenden acceder al sistema. En el caso chileno, la importancia del financiamiento privado es una de las más altas del mundo y se debe, principalmente, a la importancia del cobro de aranceles a los estudiantes.

A la hora de analizar diversos escenarios nacionales de educación terciaria, se ha situado a Chile como un país con un alto porcentaje de matriculados en instituciones privadas y con un alto porcentaje de financiamiento privado. El gasto privado en educación terciaria es superior en el caso chileno al gasto público (ver Tabla 7).

Tabla 7. Gasto público por tipo de IES

País	Gasto público directo en IES públicas	Gasto público directo en IES privadas	Transferencias y pagos indirectos al sector privado
Argentina	96,2	3,4	0,4
Brasil	88,1	Na	11,9
Chile	37,2	33,3	29,5
México	94,9		5,1
Uruguay	100	NA	
España	90,5	1,6	7,9
Portugal	92,8	Na	7,2
Australia	65,2		34,8
Corea	70,4	26,1	3,5
Gran Bretaña	Na	76,1	23,9

Fuente: Elaboración propia en base al Informe CINDA³⁶, 2009.

Chile muestra que un 37,2% del gasto destinado a educación terciaria va a las IES estatales. Una gran cantidad de recursos se destinan tanto a IES privadas que reciben aporte estatal (33,3%), como otra parte importante a transferencias o pagos indirectos a privados (29,5%). Esto resalta al compararlo con países latinoamericanos como Argentina, Brasil, México y Uruguay, ya que destinan desde el 88% hacia arriba de sus recursos a las instituciones estatales.

5.7.- Equidad de acceso: una aproximación al caso chileno

Uno de los mejores acercamientos al tema de la equidad de acceso a la educación terciaria lo realizó Ann Matear (2006) al revisar las principales barreras a un acceso equitativo a la educación terciaria en Chile. El carácter de las modificaciones en la educación terciaria ha sido a su juicio un modelo de estudio a nivel internacional³⁷.

³⁶ El Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) ejecutó durante el año 2009 un proyecto con el propósito de analizar los antecedentes, situación y perspectivas de la Educación Superior Educación Superior en Iberoamérica. En el contexto de este proyecto se efectuaron dieciséis informes nacionales sobre los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, España, México, Panamá, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela y un informe global sobre la Educación Superior Educación Superior en Iberoamérica que utilizó tanto los estudios nacionales como la literatura más reciente y significativa sobre el tema.

³⁷ Las citas pertenecen al texto de Ann Mattear (2006), "Barriers to equitable access: Higher education policy and practice in Chile since 1990".

“Desde el retorno de la democracia en 1990, Chile ha sido frecuentemente considerado como un estudio de caso para las reformas educacionales, porque de su intento por reconciliar un mercado que provea servicios públicos con una ocupación por la equidad y la justicia social al interior de un Estado moderno” (p. 23).

Matear (2006) resalta el aspecto discursivo del Estado chileno que proclama las ideas de equidad y justicia social en el acceso a la educación terciaria.

“Los sucesivos gobiernos han tomado la visión en donde el acceso a la educación terciaria pueda depender solamente del criterio académico y que ningún grupo social o individuo pueda ser excluido de la educación terciaria por razones de clase social, género, raza o etnicidad” (p. 23).

De la misma manera, señala que el Estado se define en el tema sobre la base del mérito académico, el cual se mide en las pruebas de acceso en este caso, al señalar que es el criterio académico el único que debe primar en el acceso a la educación terciaria.

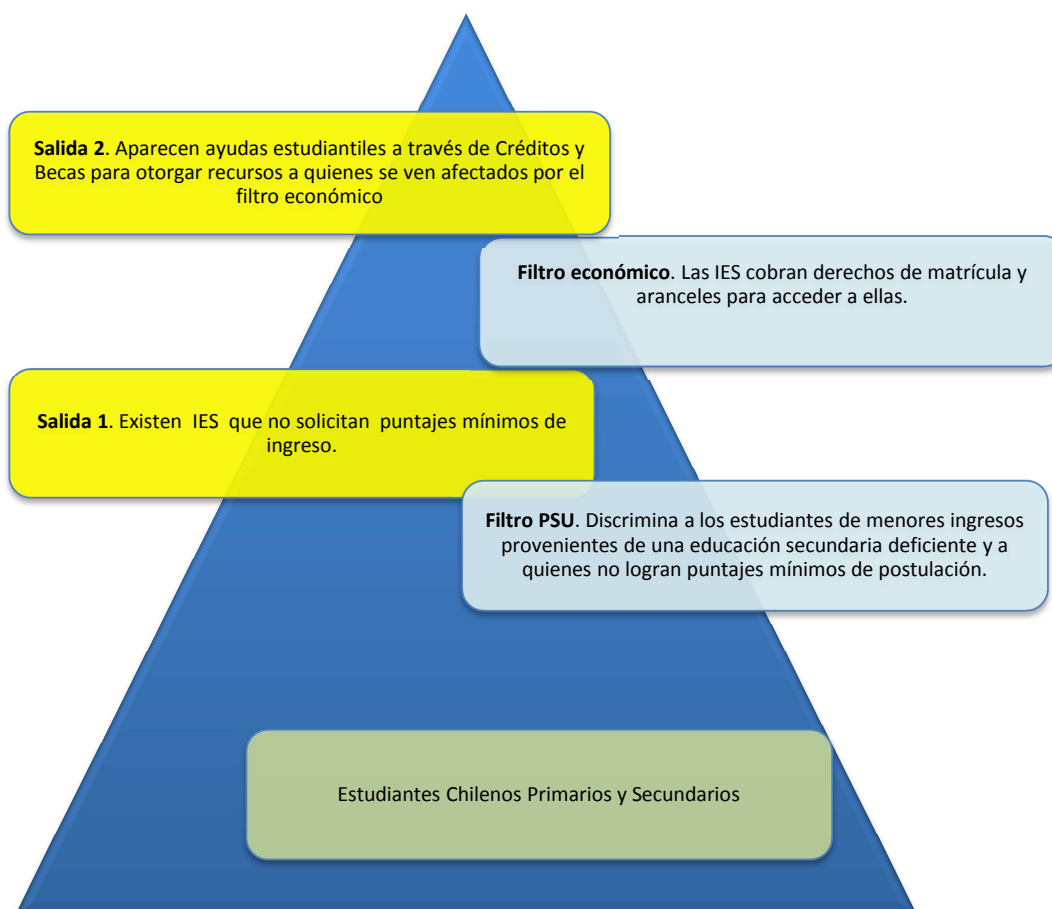
“Apoyados por el Banco Mundial, los esfuerzos se han centrado en remover las barreras financieras para acceder al sistema reformando los créditos y becas estudiantiles y mejoras significativas al fondo estudiantil que beneficiará a estudiantes a futuro” (p. 24).

Por otra parte, el esfuerzo de los últimos años va encaminado a resolver el tema de los recursos para quienes están en condiciones de asegurar su ingreso al sistema. Para Matear (2006), más allá de contar con el objetivo de promover el acceso con equidad a la educación terciaria, las barreras resultantes de las reformas establecidas entre 1980 y 1981 crearon un mercado de educación terciaria, fomentaron la competencia entre instituciones por alumnos y fondos de financiamiento y guiaron la proliferación de nuevas instituciones y se dividió la provisión universitaria en la lógica público/privada. Las reformas realizadas entre 1980 y 1981, y ratificadas en 1989, a la educación terciaria serían el marco de este gran cambio de enfoque de la política desarrollada por el Estado chileno.

5.8.- Crédito con Garantía Estatal. Emergencia y formalización legal del proceso. Ley 20.027³⁸

El sistema de crédito con garantía estatal fue establecido por la ley 20.027 y se publicó en junio del 2005. Esta ayuda estudiantil beneficia a los jóvenes que estudian en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos y acreditados. Este sistema de crédito intenta superar las limitaciones que poseen los otros tipos de ayudas estudiantiles que funcionan en paralelo. A juicio del Banco Mundial (2011), esta ayuda estudiantil se inspira en ser una ayuda para estudiantes con probado mérito académico que no cuentan con recursos para pagar por su educación.

Figura 1. Esquema de acceso a las IES y filtros que alteran la equidad de acceso



³⁸ En base a la ley publicada en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=239034>.

La Figura 1 intenta mostrar las ayudas estudiantiles como mecanismos que operan sobre el segundo filtro. Son herramientas para superar la barrera económica que enfrentan los estudiantes en su intento de acceso a la educación terciaria.

El Crédito con Aval del Estado es un sistema en que al menos participan cinco actores bien definidos³⁹.

En primer lugar, Ingesa: Comisión encargada de la administración del sistema de Crédito con Aval del Estado. Se trata de un organismo autónomo del Estado que se crea en la Ley 20.027. En segundo lugar, el Ministerio de Hacienda, que es quién determina la cantidad de recursos con que se garantizarán los créditos del sistema. En tercer lugar, las entidades financieras, que participan brindando los créditos y garantizando parte de estos mientras los alumnos se encuentren estudiando. En cuarto lugar, las IES (Instituciones de Educación Superior) que participan como garantes de parte de los recursos del sistema y como los receptores de los alumnos. En quinto lugar, el estudiantado, que son los beneficiarios de los créditos.

Figura 2. Entorno de Ingesa



³⁹ En base al informe del Banco Mundial del año 2010.

La ley 20.027 es la base legal que da vida al CAE. Una de las primeras acciones que establece la normativa es la creación de la Comisión Administradora del Crédito que tiene como misión y objetivo:

“...definir y evaluar políticas para el desarrollo e implementación de instrumentos de financiamiento para estudios de Educación Superior; celebrar los convenios con entidades públicas o privadas, nacionales o extranjeras, necesarios para su puesta en marcha, y administrar el sistema de créditos de Educación Superior con garantía estatal” (p. 44).

El Estado hace una serie de imposiciones a la hora de garantizar los créditos que se otorgan a los estudiantes. Entre ellas se destaca un tope del 90% del capital del crédito, más sus intereses. Además, se establece un monto máximo que se financia para cada carrera lo que se actualiza para cada año. También, existen otro grupo de normativas que rigen sobre el crédito como, por ejemplo: El Reglamento del sistema de Créditos con Garantía del Estado (a partir del 24/05/2011), que incorpora modificaciones a los reglamentos anteriores. La Ley 20.330 (Fomento al servicio de jóvenes en comunas con menores niveles de desarrollo). El Reglamento ley 20.330. El Decreto 909 (para aplicación de la ley 20.330 y su respectivo reglamento). El Estatuto Orgánico del Consejo de Rectores. Las Normas sobre universidades. institutos profesionales y centros de formación técnica Y finalmente la Ley General de Educación.

5.8.1.- Comisión Ingresos

Esta comisión es la encargada del funcionamiento del crédito y nace conjuntamente con esta herramienta. Su conformación está fijada en la Ley 20.027 y la componen: El Ministro de Educación (presidente). Vicepresidente de CORFO. Tesorero General de la República de Chile. El Director de Presupuesto del Ministerio de Hacienda. Un representante de las universidades CRUCH. Un representante de las universidades privadas. Un representante de los IP y los CFT.

Los tres principales objetivos de la comisión son: En primer lugar, diseñar e implementar instrumentos con los cuales financiar la Educación Superior. En segundo lugar, buscar los acuerdos necesarios con entidades públicas, privadas, nacionales o internacionales para lanzar dichos instrumentos y apalancar para ellos recursos públicos y privados. En tercer lugar, administrar el sistema de créditos avalados por el Estado.

Dichos objetivos centrales se relacionan con la puesta en marcha y la administración del sistema. Junto a dichos objetivos centrales, existen los siguientes objetivos específicos para la comisión Ingres, entre los que destacan: Regular el sistema de créditos avalados por el Estado. Seleccionar a los alumnos que se beneficiarán de dichos créditos (en adelante los beneficiarios). Requerir la provisión de garantías por parte de las IES, quienes son responsables del préstamo de sus alumnos frente a los dueños de los préstamos. Determinar la tasa de interés anual. Licitación de las nóminas de créditos en el sistema financiero. Adquirir los créditos que los bancos vendan al Estado. Titularizar los créditos cuando lo consideren necesario. Desarrollar e implementar sistemas de gestión de la información. Difundir estos beneficios y este programa entre los actuales y futuros interesados.

Los objetivos anteriores muestran una amplia gama de tareas que debe desarrollar la comisión. Junto a tareas de administración y coordinación se ubican obligaciones de regulación del sistema y selección de beneficiarios las que, a simple vista, representan una carga de trabajo estimable.

5.8.2.- ¿Qué es el Crédito con Aval del Estado?

Según lo define la comisión Ingres, el Crédito con Aval del Estado es lo que sigue:

“Es un beneficio del Estado que se otorga a estudiantes que acrediten mérito académico y que necesitan financiamiento para iniciar o continuar una carrera en instituciones de Educación Superior acreditadas que formen parte del Sistema de Crédito con Garantía Estatal” (Ingres, 2010, p. 23).

Actualmente, hay alrededor de noventa instituciones de Educación Superior participando del sistema del CAE, entre universidades del Consejo de Rectores, universidades privadas, institutos profesionales, centros de formación técnica y escuelas matrices de las Fuerzas Armadas.

El CAE busca ser una opción que facilite el acceso universal a la Educación Superior en Chile. Prueba de ello es lo expedito de obtener, respecto a otro tipo de créditos bancarios. Sin embargo, más allá de esta realidad, para distintos analistas se trata de una estrategia “medianoplacista”, ya que hipoteca la planificación económica de sus beneficiarios a mediano y largo plazo.

A partir de lo expuesto por Kremerman y Páez (2016) a continuación se exponen algunas de las principales características del CAE.

En primer lugar, no requiere avales familiares. El crédito es otorgado por el sistema financiero con el respaldo de dos garantes o avales: La institución, mientras estudias (por el riesgo de deserción académica) y el Estado, hasta que hayas pagado por completo el crédito después de egresar.

En segundo lugar, no se pueden exigir otras garantías como, por ejemplo, avales familiares. La garantía no significa condonación de la deuda. El responsable del pago del crédito es siempre el estudiante.

En tercer lugar, se asigna para todos los años que dure la carrera. El CAE cubre la malla curricular completa de la carrera. Para el financiamiento no se debe postular cada año, sino que la renovación es automática en la medida que así lo disponga el beneficiario al momento de matricularse en un nuevo curso.

En cuarto lugar, el beneficiario determina el monto del crédito que solicitará anualmente en función de sus necesidades. Se puede pedir el 100% del arancel de referencia de la carrera; un monto específico superior a \$200.000 anual e inferior al Arancel de

Referencia respectivo; y un monto cero, si por uno o más años de tu carrera, el beneficiario no necesita financiamiento.

En quinto lugar, el beneficiario puede hacer un cambio de carrera o institución sin perder el crédito. El cambio se contabilizará sólo si efectivamente se utiliza el financiamiento en el nuevo plan de estudios.

En sexto lugar, el CAE busca favorecer la continuidad de estudios. Desde una carrera técnica a una carrera profesional o universitaria, mientras sea en la misma área de conocimiento. En tal caso, el banco no cobrará el crédito sino hasta que el beneficiario egrese de la segunda carrera.

En séptimo lugar, el CAE se otorga en UF, con una tasa de interés fija del 2%, que está subsidiada por el Estado.

En octavo lugar, no hay obligación de pagar mientras estudias. El cobro del crédito se inicia dieciocho meses después del egreso, fecha notificada por tu institución a Comisión Ingresos, o bien, cumplidos dos años consecutivos sin matrícula. En tal caso, se declara la deserción académica y el cobro de la deuda se hace efectivo en el mes de noviembre del segundo año sin matrícula informada.

En noveno lugar, la deuda se paga en un máximo de 10, 15 o 20 años, dependiendo del monto total adeudado. Una vez iniciado el cobro, es posible reducir el plazo, realizando prepagos (pagos anticipados) de, a lo menos, el 10% del total adeudado (incluyendo comisiones e intereses). Este crédito se paga en cuotas escalonadas en tres tramos para créditos que tienen un plazo de pago de 10 años o menos y de cuatro tramos, tratándose de créditos de 15 y 20 años. Esto quiere decir que el deudor tendrá cuotas más pequeñas en sus primeros años de trabajo, las que irán aumentando de valor hacia el final del calendario de pago.

En décimo lugar, el beneficiario puede solicitar el beneficio se extiende por seis meses, período que puede ser renovado con una nueva solicitud las veces que sea necesario.

En décimo primer lugar, es posible solicitar la suspensión del cobro en caso de cesantía o desempleo o por estudios de postgrado en el extranjero. La suspensión se extiende por seis meses, período que puede ser renovado con una nueva solicitud las veces que sea necesario.

Finalmente, en décimo segundo lugar, el crédito incluye un seguro de desgravamen e invalidez sin costo para el estudiante.

Además de estas características, existen un conjunto de requisitos exigidos a los estudiantes para ser beneficiarios, que pueden ser consultados en su página web⁴¹. Por último, mencionar que la garantía solicitada es a su vez de doble fuente al provenir tanto del Estado como de la institución en que se matricula el alumno.

5.8.3.- IES participantes en el CAE

Desde su apertura el número de instituciones participantes en el CAE ha ido aumentando año a año. El año 2010 el sistema registraba 71 instituciones en las cuales sus alumnos eran potenciales receptores del CAE. Un año después (2011) el sistema pasó a 83 instituciones, registrando con eso el alza de instituciones más importante tras su primer año de funcionamiento.

Tabla 11. IES participantes por año

AÑO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Número de IES participantes	40	51	59	65	71	83	80	82	80	81

Fuente: Ingres, 2015. p.45

En relación a las instituciones educativas, para obtener la garantía del Estado estas deben al menos una IES reconocida por el Estado y ser autónoma. Además, debe

⁴¹ Recuperado de: <http://www.creditopregrado.cl/gif/home/> (Consultado el 26/09/2017).

seleccionar a los alumnos de primer año según el puntaje obtenido en la PSU, cuando corresponda. Encontrarse acreditadas según el sistema de aseguramiento de la calidad que establece la Ley. Finalmente que participen de la Comisión Administradora del Sistema de Créditos para estudios superiores, y que utilicen el Aporte Fiscal Indirecto sólo con fines de desarrollo institucional.

TERCERA PARTE. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

**CAPÍTULO 6. DATOS EMPÍRICOS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL
CRÉDITO CON AVAL DEL ESTADO**

En el presente capítulo se exponen los principales resultados del proceso de análisis de información secundaria y bibliográfica realizados con el fin de conocer el funcionamiento del Crédito con Aval del Estado. La información obtenida fue complementada con realización de tres entrevistas a informantes claves del problema de investigación abordado. Este grupo de entrevistados estuvo conformado por tres expertos. Estos fueron:

En primer lugar, se entrevistó a un representante institucional de la Universidad del Pacífico de Chile, al que denominaremos Francisco Céspedes. En segundo lugar, el diputado Giorgio Jackson, un representante político y social y, a la vez, fue un agente activo en las movilizaciones que llevaron a las reformas del sistema educativo durante los años 2011 y 2012. En tercer lugar, el economista e investigador Edgardo Cáceres, especialista en temas de financiamiento en Educación Superior.

El capítulo está organizado en base a cuatro dimensiones centrales que han emergido en base a la información analizada. En primer lugar, la privatización y mercantilización de la Educación Superior. En segundo lugar, el proceso de endeudar al estudiantado con fines de mercantilización. En tercer lugar, el proceso de endeudamiento de la población buscado con el fin de gobernar. Y finalmente, en cuarto lugar, se analiza el impacto del CAE en las familias con integrantes beneficiarios.

6.1.- Privatización y mercantilización de la Educación Superior

A comienzos de los años setenta en Chile existían sólo ocho universidades con sedes regionales que impartían educación profesional y técnica. El 80% del financiamiento de estos establecimientos provenía del Estado a través de la ley de presupuesto y leyes especiales. Los estudiantes no debían pagar por la educación recibida y sólo cancelaban cuotas de mantención diferenciadas, de acuerdo a la capacidad de pago de cada estudiante para costear gastos de materiales y alimentación. Estas cuotas se conocían como “Cuotas de Solidaridad”. En el año 1973 la cobertura llegó a alcanzar a 140.000 estudiantes (Toro-Blanco, 2002).

En los primeros años de la Dictadura cívico-militar, las universidades fueron intervenidas y se comenzó a gestar una revolución en el sistema de Educación Superior chileno (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008). Tal como sucedió en la educación escolar, salud y pensiones, se redujo ostensiblemente el aporte del Estado a los establecimientos públicos y se propició el surgimiento de instituciones privadas a todo nivel. Es decir, Chile adoptó un modelo de Estado subsidiario entregando a privados.

Tal como se describe, se puede afirmar que al término de la dictadura, además de las ocho universidades tradicionales, surgieron doce universidades derivadas de las públicas; veintiséis privadas y un sinnúmero de institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica privados (CFT). Sin embargo, en 1990 luego de diecisiete años la matrícula total creció sólo en un poco más de 100.000 estudiantes (Kremerman, 2008).

El Estado disminuye progresivamente su aporte a las instituciones y el sistema antiguo de financiamiento se reemplaza por otro que incorpora tres pilares (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008):

Primero, un Aporte Fiscal Directo (AFD) para las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores (tradicionales y derivadas); Segundo, un Aporte Fiscal Indirecto

(AFI) para todas las instituciones que capten a los alumnos de mejor rendimiento en la prueba de admisión; Tercero, un Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) que financia proyectos individuales de los docentes (Kremerman, 2008).

Por otro lado, cada alumno tendría que pagar su arancel y aquellos que acrediten bajos ingresos y se matriculen en alguna de las universidades del Consejo de Rectores, tendrían que optar a un Crédito Fiscal Universitario el cual, a partir de 1987, comenzó a ser administrado por cada universidad. Es el momento en que la política del subsidio a la demanda comienza a recorrer el camino para convertirse, en años posteriores, en la columna central del sistema de financiamiento de la Educación Superior.

La situación, al día de hoy, ha cambiado en cierta medida. Distintos movimientos sociales y un agotamiento explícito del modelo han permitido que se planteen nuevas ideas e iniciativas de gestión, las cuales se han ido plasmando en proyectos de ley e iniciativas parlamentarias que se discuten o están prontas a iniciar su trámite legislativo. En esta línea el diputado Giorgio Jackson destaca la visibilización social de las demandas sobre el mejoramiento de la Educación Superior en Chile:

“Hoy en Chile afortunadamente podemos discutir sobre aspectos como la gratuidad en la Educación Superior, vale decir, transitar desde las becas, los créditos y los aranceles hacia aportes basales para los establecimientos públicos que permitan desmercantilizar [sic] y superar la particular y autoritaria definición de la educación como bien de consumo” (12 político, Jackson: 2).

Desde 1990 al año 2005, se sucedieron tres gobiernos de la Concertación⁴³, los cuales comienzan a incorporar una serie de modificaciones al sistema de Educación Superior, pero a partir de la filosofía y el modelo heredado de la dictadura militar. En relación al financiamiento a las instituciones, al AFD, AFI y FONDECYT⁴⁴ se agregaron el Fondo de

⁴³ Coalición de partidos políticos chilenos que gobernó durante los años 1990 a 2009. Estuvo conformados por partidos de centro izquierda (Partido Socialista, Partido por la Democracia, Partido Radical, Partido Demócrata Cristiano).

⁴⁴ El Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, tiene por objetivo estimular y promover el desarrollo de investigación científica y tecnológica básica. Es el principal fondo de este tipo en el país. Creado en 1981, ha financiado más de 16 mil proyectos de investigación cuyos impactos han

Desarrollo Institucional, el Fondo Competitivo para el Mejoramiento de la Calidad y Desempeño de la Educación Superior (MECESUP) y otros programas CONICYT.

En el período en estudio, la composición entre las distintas partidas que forman parte del presupuesto de Educación Superior presenta cambios. En 1990 el AFD representaba el 56,2% del total, las ayudas estudiantiles (becas y créditos) un 25,6% y el AFI un 18,2%. Más allá de esto, según Cáceres, la mayoría de estas iniciativas abordan la problemática de la educación y la ciencia de manera periférica:

“La mayoría de los fondos creados en materia científica y educativa en los gobiernos de la concertación, si bien llenaron un vacío completo que existía desde la dictadura en estos temas, nunca dejaron de ser soluciones periféricas y sustantivamente residuales” (13 académico, Cáceres: 2).

En el año 2005, luego de quince años de gobiernos post dictatoriales, la Educación Superior chilena se ordenaba de la siguiente manera: veinticinco universidades del Consejo de Rectores (dieciséis de ellas estatales), treinta y seis universidades privadas, cuarenta y siete institutos profesionales y ciento once centros de formación técnica. La matrícula total llegaba a 663.679 estudiantes, de los cuales sólo 25,8% correspondía a los planteles estatales que recibían, en promedio, un 20% de financiamiento por parte del fisco vía Aporte Fiscal Directo e Indirecto y algunos fondos institucionales. En relación al presupuesto en Educación Superior, el subsidio a la demanda (becas y créditos) representaba un 34,1% del gasto total.

De esta forma, se constituía un sistema mayoritariamente privatizado y mercantilizado. Sin embargo, con la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE) el año 2005, en el Gobierno de Ricardo Lagos y con Sergio Bitar como Ministro de Educación, se estructura la estocada final a la gobernanza del sistema de Educación Superior chileno y se consolida el endeudamiento como el medio para acceder al soñado título universitario o técnico.

Desde el año 2006, el Estado de Chile será garante de créditos entregados por la banca a todos los alumnos que estudien en establecimientos acreditados, sin importar su propiedad. Esto, a juicio de Jackson, aceleró la privatización y la mercantilización del sistema a niveles casi irreversibles y sin parangón a nivel comparado.

“La excusa utilizada para tomar tal decisión se atribuyó a la escasez de recursos estatales y a la importancia de aumentar el acceso a la Educación Superior” (12 político, Jackson: 2).

6.2.- Endeudar para mercantilizar

El año 2015, ya se registraban 1.232.791 estudiantes en la Educación Superior, un aumento de 569.112 alumnos con respecto al 2005. El 70% de este aumento se había concentrado en sólo veinte instituciones, tal como se observa en la Tabla 8. Así, mientras dichos establecimientos el año 2005 representaban un 32% de la matrícula total, hoy prácticamente concentran la mitad de la matrícula del país, con más de 600 mil estudiantes. Se trata de las instituciones que pertenecen a los siguientes grupos educacionales:

- i) Laureate International (Universidad Andrés Bello, las Américas, Viña del Mar e Instituto Profesional AIEP);
- ii) Santo Tomás (Universidad, IP y CFT);
- iii) INACAP (Universidad, IP y CFT);
- iv) Pontificia Universidad Católica (Universidad, IP y CFT DUOC UC).

Adicionalmente, en este listado, se encuentran aquellas universidades investigadas por lucro, tales como la Universidad San Sebastián, Autónoma, Central, del Desarrollo, entre otras. Al respecto Cáceres manifestó:

“El problema del incremento de las instituciones de Educación Superior, es que se hicieron de manera compulsiva y no reflexiva. Ahora vemos las consecuencias. Sobre todo, en materia de lucro y lo que es peor, calidad” (13 académico, Cáceres: 3).

Precisamente, es en estas instituciones donde se concentra el 66,5% de los alumnos que acceden al CAE y 67,4% de los recursos que por esta vía ha recibido desde el año 2006 todo el sistema de Educación Superior chileno, lo que equivale a más de \$2,3 billones (millones de millones). Sólo el grupo *Laureate International*, ha recibido casi \$600 mil millones a través del CAE.

Por otro lado, la matrícula de los establecimientos estatales sólo aumenta 17.321 alumnos y su participación en el total se reduce a sólo 15,3%, convirtiéndose en un apéndice del sistema de Educación Superior. Esto se puede apreciar en la Tabla 8.

Tabla 8. Evolución matrícula, beneficiarios CAE y recursos recibidos vía CAE para algunas instituciones de Educación Superior

Institución	Matrícula 2005	Matrícula 2015	Aumento Matrícula en N°	Aumento Matrícula en %	Beneficiarios CAE 2006 a 2015 (Créditos Nuevos y Renovantes)	% Beneficiarios CAE Total	Recursos recibidos vía CAE (millones de \$ de 2015)	% Recursos CAE Total
Universidad Andrés Bello	20.861	47.414	26.553	127,3%	147.221	6,7%	312.040	9,1%
Universidad de Las Américas	21.461	26.407	4.946	23,0%	79.458	3,6%	150.165	4,4%
Universidad Viña del Mar	4.427	8.403	3.976	89,8%	25.631	1,2%	50.556	1,5%
IP AIEP	9.740	94.444	84.704	869,7%	79.941	3,7%	75.963	2,2%
Grupo Laureate	56.489	176.668	120.179	212,7%	332.251	15,2%	588.725	17,1%
Universidad Santo Tomás	12.141	30.204	18.063	148,8%	152.740	7,0%	282.272	8,2%
IP Santo Tomás	6.592	23.261	16.669	252,9%	66.210	3,0%	69.123	2,0%
CFT Santo Tomás	12.561	38.359	25.798	205,4%	110.512	5,0%	92.624	2,7%
Grupo Santo Tomás	31.294	91.824	60.530	193,4%	329.462	15,1%	444.019	12,9%
Universidad Tecnológica de Chile INACAP	1.548	35.178	33.630	2172,5%	62.670	2,9%	87.828	2,6%
IP INACAP	22.735	37.168	14.433	63,5%	83.028	3,8%	114.319	3,3%
CFT INACAP	13.986	50.598	36.612	261,8%	101.162	4,6%	115.970	3,4%
Grupo INACAP	38.269	122.944	84.675	221,3%	246.860	11,3%	318.117	9,3%
Pontificia Universidad Católica de Chile	21.290	30.271	8.981	42,2%	27.526	1,3%	56.499	1,6%
IP DUOC UC*	27.038	85.766	58.728	217,2%	223.741	10,2%	330.670	9,6%
CFT DUOC UC*	2.698	7.801	5.103	189,1%	19.149	0,9%	22.810	0,7%
Grupo Pontificia Universidad Católica	51.026	123.838	72.812	142,7%	270.416	12,4%	409.978	11,9%
Universidad San Sebastián	9.663	28.715	19.052	197,2%	108.288	4,9%	221.102	6,4%
Universidad Autónoma	8.099	20.563	12.464	153,9%	96.402	4,4%	186.447	5,4%
Universidad Central	6.697	13.381	6.684	99,8%	34.520	1,6%	68.058	2,0%
Universidad del Desarrollo	7.366	16.864	9.498	128,9%	14.301	0,7%	33.587	1,0%
Universidad Pedro de Valdivia	1.449	7.305	5.856	404,1%	11.693	0,5%	22.338	0,6%
Universidad SEK	861	4.434	3.573	415,0%	7.218	0,3%	13.127	0,4%
Universidad UNIACC	2.448	3.718	1.270	51,9%	4.814	0,2%	10.075	0,3%
Universidades investigadas por Lucro**	36.583	94.980	58.397	1451%	277.236	12,7%	554.734	16,1%
Total 20 Instituciones	213.661	610.254	396.593	185,6%	1.456.225	66,5%	2.315.573	67,4%
% Total Educación Superior	32%	50%	70%					

Fuente: Creación propia en base a datos de Comisión Ingreso (2011) y Sistema de Información Educación Superior * Son parte de la Fundación DUOC UC de la Pontificia Universidad Católica ** Sólo falta Universidad del Mar que dejó de funcionar. Todas las universidades parte del Grupo Laureate, también son investigadas por lucro.

6.3.- Endeudar para gobernar

Originalmente, los alumnos antes de la existencia del CAE, enfrentaron el crédito CORFO, antecesor del CAE, que tenía una tasa de interés real promedio de 9% anual. Este tipo de crédito reemplazado por el CAE con una tasa de interés real anual de 5,8% promedio. No obstante, a raíz de las movilizaciones estudiantiles ocurridas durante el Gobierno de Sebastián Piñera⁴⁵, se redujo al 2% y se paga sólo si el alumno (dieciocho meses después del egreso) está generando ingresos, con un tope de 10% de su remuneración mensual.

Es necesario destacar que, en pleno periodo de protestas estudiantiles –motivadas por el alto costo del CAE y, además, exigiendo un rol más activo del Estado en el financiamiento de la Educación Superior- hubo voces de economistas que se manifestaron contrarios a las demandas estudiantiles, como también a la propuesta que realizó el gobierno de Sebastián Piñera –cuyo fin era aminorar las protestas callejeras y luego disminuir la futura carga financiera de los estudiantes.

El economista de la Universidad de Chile José Miguel Cruz⁴⁶ señalaba en plena etapa álgida de las protestas el año 2011:

“... reducir los intereses de este préstamo tendrá un costo para el fisco de unos US\$600 millones, considerando que deberá subsidiar la diferencia en la tasa adjudicada a los bancos (5,6% este año y alrededor de 6% en los ejercicios previos) para un total de 110 mil estudiantes que lo han solicitado hasta ahora. "Es una respuesta cara", dice, hay opciones más económicas y eficientes”

Finalmente, el Gobierno de Piñera envió al congreso, a fines 2011, el proyecto de ley que reducía la tasa de interés del crédito con aval estatal (CAE) de 5,6% a 2%, una

⁴⁵ Entre los años 2010 y 2014.

⁴⁶ Entrevista en diario *La Segunda* (06 de septiembre de 2011), “Experto sobre crédito con aval estatal: ‘Bajar la tasa de interés a 2% es caro e injusto’”, extraído desde página web: <http://www.lasegunda.com/Noticias/Economia/2011/09/678924/experto-sobre-credito-con-aval-estatal-bajar-la-tasa-de-interes-a-2-es-car-o-e-injusto>.

medida que el director del Centro de Finanzas de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile, José Miguel Cruz (2011), consideró "cara e injusta".

Sin duda, la observación del economista Cruz distaba en demasía de las peticiones de los gremios de estudiantes organizados en la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH, los cuales ya se habían reunido con el presidente y habían aceptado como propuesta la baja de la tasa de interés del CAE del 6% (promedio) al 2%. Cruz hace mención a la deuda que absorberá el Estado, además de la recompra de cartera que será de US\$ 600 millones y esos recursos se podrían invertir en otros conceptos dentro de la educación como, por ejemplo, asegurar gratuidad para los quintiles de la población de más bajos ingresos.

Cruz (2011) opinaba que, si era oneroso para el Estado asumir la diferencia en la tasa de interés, también lo seguirá siendo la recompra de cartera: "...efectivamente el Estado pagó sobrepuestos muy altos -de hasta el 65%-, pero que eso ya es pasado, porque en la última licitación el sobrepuesto fue del 6%".

A la vez, Cruz (2011) afirma y adhiere a la crítica generalizada en cuanto a incentivar a la banca a trabajar en el nicho de la Educación Superior y señala: "Se quería entregar un dulce para que fuera atractivo desde el inicio y la decisión fue entregarles flujos inmediatos a los bancos". Lo anterior se explica admitiendo que, en el caso específico del CAE, es un costo muy alto a pagar por el Estado para un crédito que cuenta con una garantía del Estado que alcanza al 90%.

Siguiendo con la temática y habiendo respaldado las entrevistas con lo mencionado por el economista, para el representante de la Universidad del Pacífico las mejores condiciones de mercado para el alumno-consumidor se hacen realidad sólo si se cumplen ciertos requisitos que en la práctica no son tan sencillos de cumplir (como pagar al día). Tal como manifiesta el representante de la Universidad del Pacífico:

“Los estudiantes en general no son inicialmente conscientes de que contraen una deuda importante que conlleva una responsabilidad y compromiso no menor” (11 institucional, Céspedes: 2).

El flujo del CAE funciona de la siguiente manera: Los alumnos matriculados en establecimientos acreditados, postulan a través de la Comisión Ingresos y cumpliendo requisitos básicos se les asigna el crédito por un monto máximo equivalente al arancel de referencia de la carrera que cursará. La Comisión Ingresos licita el total de créditos aprobados a los bancos (ya que supuestamente el Estado chileno no tiene tal magnitud de recursos). Por otra parte, hay que tener presente que los bancos que ganan la licitación son los que ofrecen la mejor oferta económica, la cual básicamente se reduce a dos variables. Primero, al porcentaje de créditos que el fisco les debe comprar una vez que fueron entregados a las distintas instituciones de la Educación Superior, lo que ha constituido hasta el día de hoy un negocio perfecto y sin riesgo para el banco. Segundo, al alto porcentaje de recarga o sobreprecio que el fisco debe pagarles a los bancos por estas compras.

Este proceso genera muchas controversias, tal como lo expresa el Diputado Jackson:

“Lo que resulta incomprensible es ¿por qué el fisco debe comprar los créditos a la banca y, adicionalmente, pagar un sobreprecio por ellos? Más allá de que los creadores del CAE y los bancos digan que, para asegurar la rentabilidad del negocio, el Estado debe subsidiar el sistema, ¿acaso controlamos cuántos créditos debe comprar el fisco cada año y cuál debe ser el porcentaje de sobreprecio?” (12 político, Jackson: 4).

Lo paradójico, siguiendo la lógica del diputado Jackson, es que el Estado –además de ser garante para la banca- siga utilizando este tipo de crédito con la excusa que la banca no tenía interés en financiar la Educación Superior si no se les ofrecía –además de la garantía del Estado- un porcentaje de recompra de la cartera de clientes (alumnos) a un sobreprecio que les resultase conveniente. En palabras del ex Ministro de Educación en el Gobierno de Ricardo Lagos, Sergio Bitar. “para justificar la distracción de recursos financieros que la banca pudo haber utilizado en financiar proyectos con una más alta rentabilidad” (2005 p. 2).

Originalmente, se establecía que debía ser un 25% de recompra y a una tasa del 6% respectivamente⁴⁷. Según los bancos y las autoridades que crearon el CAE, una tasa real de 5,8% no era un negocio rentable para la banca:

“la banca en Chile acostumbra a obtener una rentabilidad sobre patrimonio superior al 15% y sus dueños estructuran sus costos para mantener estas tasas de ganancia. Por tanto, había que subsidiarlos para que ingresaran al negocio vía compra de créditos y sobreprecio” (13 académico, Cáceres: 2).

“Aún más, cuando el Gobierno de Piñera decide bajar la tasa de interés que enfrentarán los alumnos-consumidores-deudores al 2% real, el fisco tuvo que considerar más recursos y una nueva glosa presupuestaria (ley N.º 20.634) para subsidiar a la banca” (13 académico, Cáceres: 2).

De esta forma, entre el año 2006 y 2015 el negocio funcionó de la siguiente manera:

- Según la información entregada por la Dirección del Presupuestos (DIPRES), la Comisión Ingresos ha aprobado 2.185.870 Créditos con Aval del Estado para alumnos nuevos y para quienes renuevan año a año en la medida que avanzan en sus carreras.
- Estos créditos fueron licitados y, a lo largo de este período, los bancos que se adjudicaron las licitaciones cursaron créditos por un monto equivalente a 134,2 millones de UF.

De acuerdo a Guzmán y Riquelme (2011), al año 2011 el fisco ya había comprado 913.899 créditos a los bancos –equivalentes a 62,19 millones de UF-, lo que representa un 41,8% y un 46,3% del total respectivamente, porcentajes muy superiores al 25% que se sugería originalmente. Los créditos comprados por el fisco, sin embargo, fueron adquiridos por un valor final de 79,78 millones de UF. Vale decir, se pagó un sobreprecio o recarga a los bancos de casi 17 millones de UF.

⁴⁷ Ver información en el sitio web: <http://goo.gl/O2cX6f>.

Tabla 9. Créditos con Aval del Estado (CAE) cursados por los bancos y comprados por el fisco entre 2006 y 2015

Año	N° de Créditos* cursados por los Bancos	Monto de Créditos cursados en UF	N° de Créditos comprados por el Fisco a los Bancos	Monto de créditos comprados por el Fisco en UF	Valor pagado por créditos comprados por el Fisco en UF (incluida recarga)	Recarga pagada a los Bancos en UF
2006	21.327	1.346.949	3.882	257.251	368.342	111.091
2007	54.458	2.872.628	8.878	434.190	576.717	142.527
2008	91.056	4.348.726	18.555	1.018.645	1.282.652	264.007
2009	150.532	8.136.562	63.338	3.772.857	5.397.605	1.624.748
2010	216.367	13.982.887	91.167	6.173.714	8.474.857	2.301.143
2011	274.342	17.517.351	111.998	8.245.274	10.430.762	2.185.488
2012	316.316	19.750.892	139.258	9.448.760	11.984.407	2.535.647
2013	340.717	21.534.423	145.331	9.990.865	12.813.528	2.822.663
2014	356.589	22.307.588	162.540	11.720.479	14.350.002	2.629.523
2015	364.166	22.406.201	168.952	11.129.686	14.106.280	2.976.594
Total	2.185.870	134.204.207	913.899	62.191.720	79.785.153	17.593.431

Fuente: Creación propia en base a datos entregados por Informe de Pasivos Contingentes, 2015, Dipres / * Créditos licitados cada año y renovados de años anteriores.

Este sobreprecio equivale a un 28,3%, cuatro veces más que el 6% que se requería originalmente (ver Tabla 9).

En la actual discusión presupuestaria la base argumentativa de los críticos de este sistema de financiamiento encuentran su principal argumento en la recompra; ya que es difícil mantener una postura, la del Estado, señalando la inexistencia de recursos económicos cuando se mantiene una recompra a una tasa de castigo del 25% que va en directo beneficio de la banca.

Según información proporcionada por la Comisión Ingresos a través de la ley de transparencia, y llevando todos los montos a pesos de diciembre de 2015, se puede observar que entre 2006 y 2015, los bancos entregaron \$3,44 billones, por motivo del CAE, a las distintas instituciones de la Educación Superior, de los cuales \$1,65 billones ya fueron comprados por el fisco y recuperados por los bancos (lo que equivale a un 48,1% del total).

El sobreprecio pagado por el fisco a los bancos fue de \$452.691 millones, vale decir, un 27,4% de recarga. Ambos porcentajes son levemente distintos a los publicados por DIPRES (1,8 puntos porcentuales más y 0,9 puntos porcentuales menos

respectivamente). Además, sólo cinco bancos se han adjudicado el 95% de los créditos: Scotiabank, Corpbanca, Estado, Itaú y BCI.

“A todas luces, se trata de un tremendo negocio para los bancos y no para todos los bancos, sino sólo algunos. A todas luces, se está haciendo un tremendo negocio con la Educación Superior en Chile” (12 político, Jackson: 7).

En relación a los porcentajes de recompra, los Bancos Corpbanca, Itaú y Scotiabank, presentan más del 50% de los créditos entregados que ya han sido adquiridos por el fisco y, en cuanto al recargo, destaca el BCI, el cual recibió un considerable sobreprecio de 55,5% por los créditos que el fisco le compró (ver Tabla 10). Tales niveles de recompra y recarga ya habían generado una señal de alarma en la Contraloría General de la República que emitió, en el año 2012, un contundente y crítico informe⁴⁸ luego de auditar a la Comisión Ingresas, considerando los datos observados entre 2006 y 2011.

Tabla 10. Monto de Créditos con Aval del Estado entregados por los bancos y comprados por el fisco entre 2006 y 2015, en millones de pesos de diciembre de 2015

Banco	Monto de Créditos entregados	Monto de Créditos comprados por el Fisco a los Bancos	Monto de Recargo pagado a los Bancos*	% de Recompra	% de Recargo
Scotiabank	\$ 1.000.788	\$ 517.575	\$ 160.828	51,7%	31,1%
Estado	\$ 884.754	\$ 360.606	\$ 117.024	40,8%	32,5%
Corpbanca	\$ 756.466	\$ 425.447	\$ 44.057	56,2%	10,4%
Itaú	\$ 377.592	\$ 195.121	\$ 57.177	51,7%	29,3%
BCI	\$ 257.106	\$ 110.833	\$ 61.553	43,1%	55,5%
Falabella	\$ 91.687	\$ 11.934	\$ 707	13,0%	5,9%
Santander	\$ 68.532	\$ 33.277	\$ 11.344	48,6%	34,1%
Total	\$ 3.436.924	\$ 1.654.792	\$ 452.691	48,1%	27,4%

Fuente: En Kremerman, M. y Páez, A. (2016). En base a datos solicitados por Ley de Transparencia a la Comisión Ingresas / * Por Servicio de Administración de Cartera y Subsidio de Tasa. p. 44

Al revisar la información, se puede concluir que dentro de los 15 establecimientos que más han recibido recursos entre 2006 y 2015 se observan niveles de recompra del fisco a los bancos que entregaron los créditos, que fluctúan entre 67,3% para aquellos que

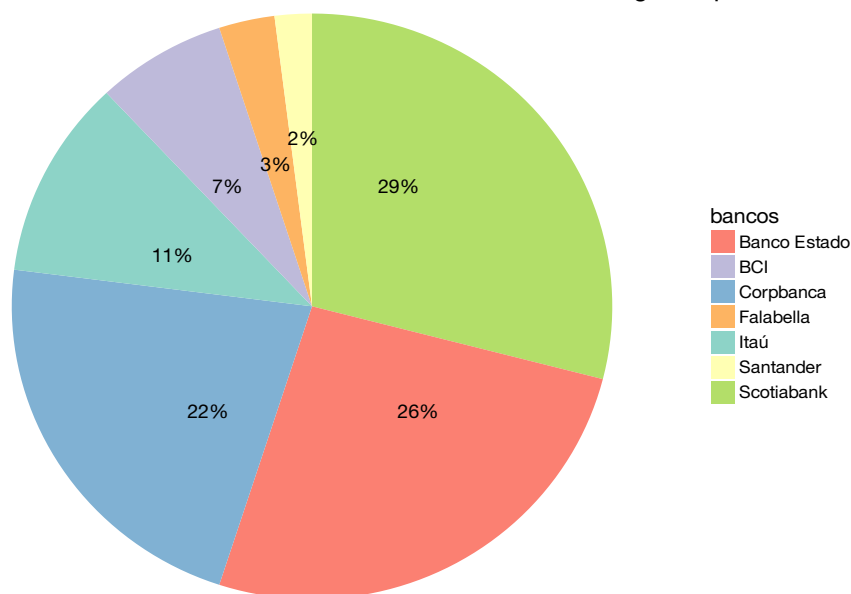
⁴⁸ Ver más información en el siguiente link: http://ciperchile.cl/pdfs/11-2013/CAE/INFORME_FINAL_175-2012_COMISION_INGRESA.pdf.

cursan o cursaron carreras en la Universidad Autónoma, hasta 25,1% para el caso del CFT del grupo Santo Tomás.

“Resulta llamativo que exista tanto interés de los bancos por deshacerse de los créditos entregados a estudiantes de universidades privadas como Las Américas, San Sebastián o Autónoma” (13 académico, Cáceres: 5).

Al parecer lo mencionado por Cáceres podría estar relacionado con el riesgo que representan los titulares (alumnos) de tales instrumentos de deuda, como también, y es más criticable aún, que los bancos demuestren un mayor interés en vender las carteras de clientes que estudian carreras con menor tasa de recuperación o ingreso mensual del futuro profesional como, por ejemplo, las pedagogías y las carreras de artes y ciencias sociales. El Gráfico 1 hace visible la distribución de la cartera de clientes, estudiantes financiados por la banca, donde paradójicamente el Banco del Estado, que actúa como entidad comercial ocupa el segundo lugar en colocaciones de CAE.

Gráfico 1. Distribución de los \$3,44 billones entregados por CAE entre 2006 y 2015 según banco



Fuente: Creación propia en base a datos Comisión Ingresos.

Otro análisis pertinente es el representado en la Tabla 11 que hace mención al alto porcentaje de créditos que el Estado ha comprado a la banca y se puede entender

como una forma de minimizar el riesgo de pérdida que pueda afectar a las instituciones financieras. Se ubica en primer lugar la Universidad Autónoma que, en principio y a la fecha de análisis de datos, su principal nicho comercial era el nivel de ingresos medio y medio bajo representado por estudiantes que en su mayoría debe acudir al CAE para financiar su permanencia en la Educación Superior.

Tabla 11. Porcentaje de créditos comprados por el fisco, según instituciones que más recursos han recibido por CAE entre 2006 y 2015

IES	% recompra créditos
Universidad Autónoma	67,3%
Universidad de Las Américas	63,4%
Universidad San Sebastián	59,7%
Universidad Mayor	59,4%
Universidad Diego Portales	54,4%
Universidad Santo Tomás	53,1%
Universidad Tecnológica de Chile INACAP	49,2%
Universidad Andrés Bello	48,7%
Instituto Profesional de Chile	45,9%
Instituto Profesional INACAP	36,7%
Instituto Profesional Santo Tomás	36,6%
Instituto Profesional AIEP	36,3%
CFT INACAP	30,6%
Instituto Profesional DOUC	30,1%
CFT Santo Tomás	25,1%

Fuente: : Kremerman, M. y Páez, A. (2016). Ddatos solicitados por Ley de Transparencia a la Comisión INGRESA. p. 78

Es necesario señalar algunos aspectos que dan a entender de mejor forma la permanencia del CAE. Si bien en Chile la ley señala explícitamente que las IES son corporaciones privadas sin fines de lucro, en la vida real no es así. Por ejemplo, en la Tabla 11 se identifican las corporaciones privadas que mayores beneficios obtienen, el análisis de propiedad de las corporaciones visibiliza a personas y grupos de poder que detrás de ellas están:

- Universidad Autónoma: Teodoro Ribera, dueño y ex ministro del gobierno de Sebastián Piñera.
- Universidades de las Américas, Andrés Bello y Viña del Mar e Instituto Profesional AIEP, cuyo dueño es el grupo de inversión de EE UU *Laureate International Universities* que ha nombrado en su directorio a conocidos representantes políticos de gobierno y oposición con el fin de mantener el *statu*

quo actual –que implica tener una recompra promedio de los créditos por parte del Estado superior al 55%.

- Las restantes universidades pertenecen a conocidos grupos económicos nacionales que han emprendido en la educación como una nueva y rentable unidad de negocios.

Adicionalmente, si se ordenan de mayor a menor a todas las IES según el porcentaje de recompra de créditos, lideran la Universidad UNIACC y SEK. También aparece la Universidad Pedro de Valdivia con un registro superior al 65%. Todas estas universidades son investigadas por lucro. Las mencionadas están sin acreditación en el sistema educacional, sin embargo, conservan la autonomía para funcionar como IES.

“Lo que puedes ver es que varias de las universidades que aglutinan a la mayor cantidad de estudiantes que financian su educación con el CAE son investigadas por ejecutar iniciativas que van exclusivamente en la búsqueda de lucro, además, ofrecen una educación de cuestionada calidad y no investigan” (13 académico, Cáceres: 4).

En relación a los montos asignados vía ley de presupuesto para comprar los créditos y pagar sobrepagos, estableciendo un máximo permitido de garantías estatales, se observa el siguiente panorama: mientras el 2006, en la partida de Educación Superior se gastaron \$9.470 millones para adquisición de activos financieros (CAE) –lo que representaba un 2,4% del presupuesto total-, el año 2015 se gastaron \$415.951 millones, más \$8.936 millones para subsidiar los cambios que se hicieron el 2012 bajo la glosa presupuestaria aplicación ley N.º 20.634, lo que en conjunto representa un 30,3% del presupuesto total de la partida Educación Superior.

En la ley de presupuesto 2016 los montos asignados para el CAE correspondían a \$598.122 millones para adquisición de activos financieros y \$11.965 millones para costear los nuevos subsidios a la banca, lo que en conjunto representa un 35,2% del presupuesto total para la partida de Educación Superior. Si consideramos también las

becas, se puede concluir que el 50,2% del presupuesto de Educación Superior está destinado al financiamiento bajo la lógica del subsidio a la demanda.

De esta forma, con la extensión indiscriminada del CAE, los alumnos se han transformado en verdaderos rehenes del sistema, por más que las autoridades, los bancos y las instituciones beneficiadas (cuando abogan por la mantención y la extensión de este crédito) argumenten que ha sido fundamental para aumentar la cobertura de la Educación Superior chilena y evitar la discriminación para acceder a financiamiento en aquellos alumnos que cuentan con insuficientes ingresos. Lo anterior es independiente si estudian en un establecimiento público o privado. No obstante, según Cáceres:

“En términos de gobernanza, se privatizó y mercantilizó aún más el sistema de Educación Superior, se estableció un lucrativo nicho de negocio para la Banca asistido por el Estado y se implementó un dispositivo de control social y vital sobre el presente y futuro de muchos estudiantes a través de la deuda” (13 académico, Cáceres: 5).

Tabla 12. Instituciones de Educación Superior que presentan los mayores % de CAE comprados por el fisco, entre 2006 y 2015

IES	% Recompra créditos
Universidad SEK	69,8%
Universidad Autónoma	67,3%
Universidad Pedro de Valdivia	65,2%
Universidad de Las Américas	63,4%
Universidad Iberoamericana de Ciencia y Tecnología	62,5%
Instituto Profesional Escuela Moderna de Música*	62,0%
Universidad Bernardo O'Higgins	61,3%
Universidad del Desarrollo	60,7%
Universidad Adventista de Chile	60,2%
Instituto Profesional CIISA	59,9%
Universidad San Sebastián	59,7%
Universidad Viña del Mar	59,6%
Universidad Mayor	59,4%
Universidad Finis Terrae	59,2%

Fuente: En Kremerman, M. y Páez, A. (2016). En base a datos solicitados por Ley de Transparencia a la Comisión Ingresos/ * También es parte del grupo Laureate International.

Para este investigador llama la atención la pasividad que ha tenido la autoridad, (Estado) en corregir esta situación, que en una simple evaluación aparece como anómala. Es posible entonces señalar que el Estado es el principal cliente del sistema

CAE, tiene buen comportamiento con sus acreedores lo cual les permite mantenerse con seguridad en este nicho de negocios.

No deja de sorprender que para el Estado de Chile el mayor gasto en Educación Superior se destine a la recompra de cartera a la banca privada, más que a financiar la educación pública o entregar los fondos al estudiante directamente con una tasa de interés cero, más reajuste del IPC.

Nos encontramos con la paradoja que el Estado invierte más del 50% del presupuesto en Educación Superior en cubrir los compromisos con la banca producto del CAE e invierte menos de la mitad para ir en mejora de la educación y asegurar la gratuidad para los estudiantes provenientes de los quintiles de ingresos más bajos. Chile es el único país OCDE con esta modalidad de financiamiento para la Educación Superior.

Las consecuencias de este proceso son esperables. Mientras, a diciembre de 2015, en Chile se registran 3,9 millones de deudores morosos, un 22% (casi uno de cada cuatro) corresponde a jóvenes entre 18 y 29 años, según la Universidad San Sebastián a partir de los resultados del registro de deuda DICOM-Equifax. El monto promedio de la deuda morosa para el tramo entre 25 y 29 años es de \$859.018. Por otro lado, para el Instituto Nacional de la Juventud, INJUV⁴⁹ (2011), 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.

Finalmente, según los datos entregados por la Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras (SBIF), si consideramos todos los créditos otorgados por la Banca (CAE, CORFO o a través de recursos propios) para financiar la Educación Superior, mientras en marzo de 2010 se registraban en torno a 270 mil jóvenes endeudados por un monto total de \$894 mil millones (\$0,89 billones), en septiembre de 2015 ya se ha llegado a casi 700 mil jóvenes endeudados por un monto total de \$2,76

⁴⁹ Ver mayor información en el siguiente link: http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/resultadossondeo03.pdf.

billones (millones de millones). Vale decir, la deuda total se ha triplicado en un poco más de cinco años. El CAE explica el 85% de la deuda total. Según el diputado Jackson esto resulta insostenible.

“Que el CAE, que es una iniciativa pública, explique gran parte de la deuda que acarrearán los jóvenes profesionales, te demuestra la propia perversión del modelo. Se está hipotecando gran parte del futuro de ellos” (12 político, Jackson: 3).

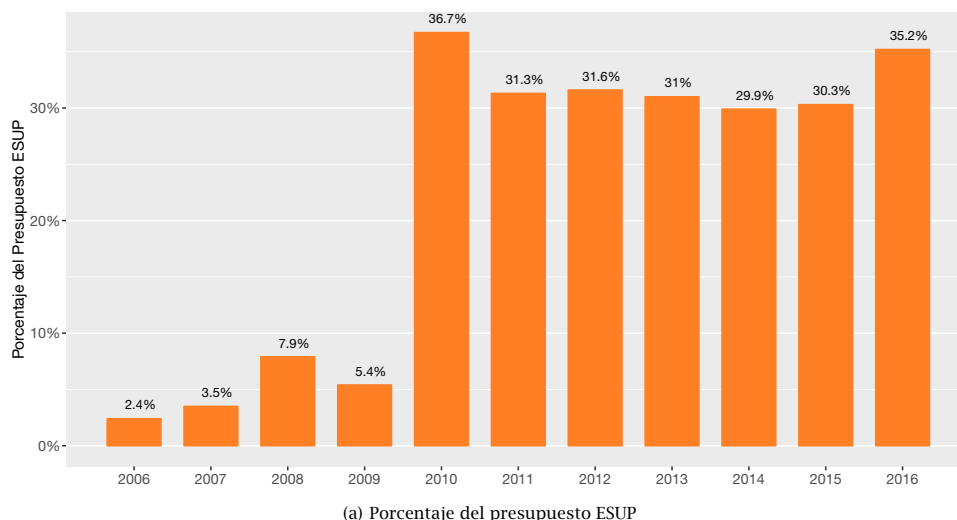
Es tan insostenible que el mismo diputado Jackson señalaba:

“De seguir aumentando el préstamo CAE, aumentará la morosidad de los estudiantes hasta que lleguemos a un momento que las protestas callejeras de las federaciones ya no serán por educación gratuita; sino que serán por la condonación de deudas y la eliminación de los informes comerciales por impagos” (12 político, Jackson: 33).

Se desprende del discurso del entrevistado una situación que ya ocurre y que las futuras demandas estudiantiles serán por la eliminación del CAE, el aumento de la gratuidad, el aseguramiento de presupuesto para las universidades públicas y para aquellas que comprobadamente cumplan con no lucrar con los recursos fiscales.

Es interesante mencionar que al ser el CAE un préstamo con garantía estatal, si un alto porcentaje de estudiantes entra a insolvencia económica y se declara en morosidad, implicará que el Estado deberá cubrir la deuda con las instituciones financieras una vez agotados los recursos con las IES. Es decir, el simple análisis confirma la inconveniencia de la permanencia de la banca en el mercado de la educación. Si el estudiante es incobrable, significa que la banca se paga con el aval entregado por el Estado.

Gráfico 2a. Presupuesto ejecutado para el CAE en millones de pesos y como % del presupuesto total de la partida de Educación Superior

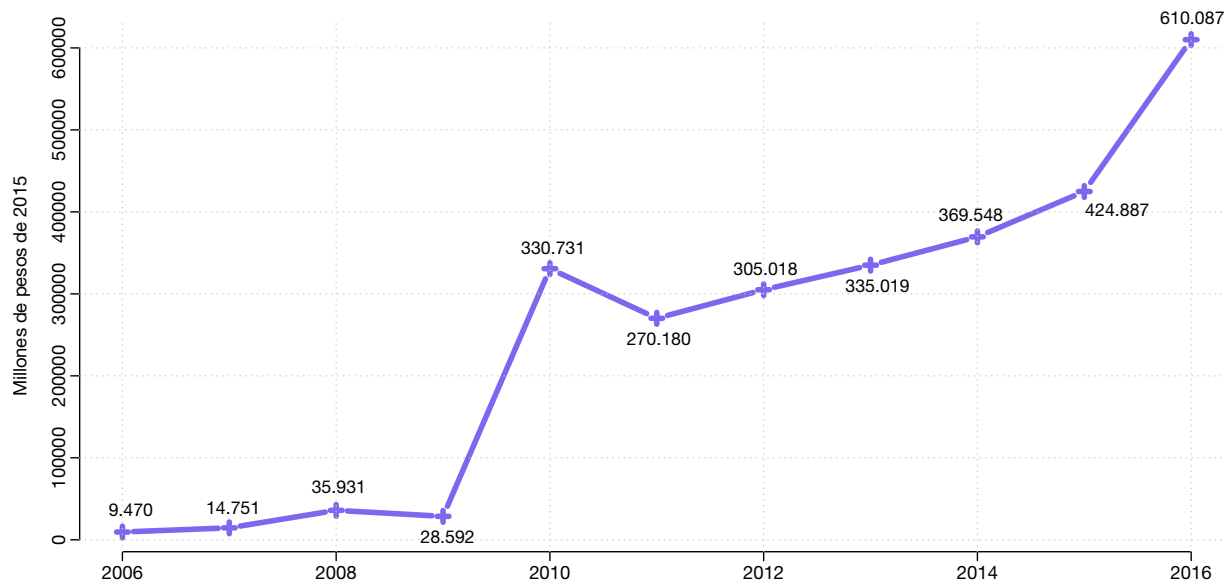


Fuente: Microdatos, CASEN, 2013.p.44

En el Gráfico 2a se aprecia el porcentaje destinado por el Estado en la partida de educación del presupuesto de cada año. Su fin es cubrir las demandas de la banca para mantener el pago del CAE. En el análisis de la partida se observa que el 35,2% de recursos entregados al CAE es superior al 29,5%, cuya finalidad era financiar gratuidad a los quintiles de más bajos ingresos.

Se desprende del Grafico 2 que el aporte al CAE es un 19,3% superior al monto destinado a la gratuidad. Con esa diferencia en manos del Estado se podría financiar un alto porcentaje de alumnos con gratuidad.

Gráfico 2b. Presupuesto ejecutado para el CAE en millones de pesos y como % del presupuesto total de la partida de Educación Superior



(b) Presupuesto ejecutado en millones de pesos

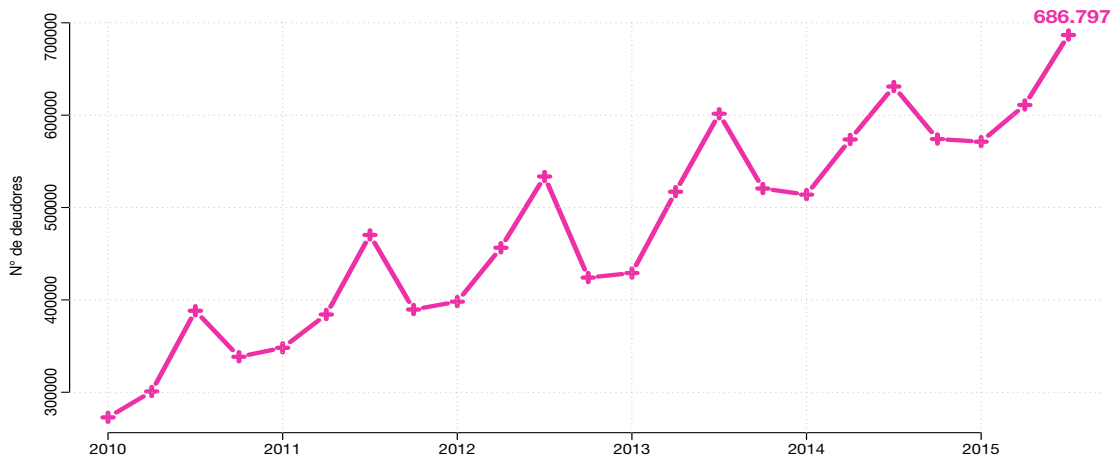
Fuente: Microdatos, CASEN, 2013.p. 45.

Para complementar el análisis de las partidas en pesos que están involucradas en la temática CAE, es menester visualizar la cantidad de alumnos que incrementan cada año la deuda al hacer uso de este préstamo. En el Gráfico 2b se observa un aumento sostenido en los años 2014 al 2016. Lo llamativo de esta situación es que hubo cambio de Gobierno. Asumió Michelle Bachelet quien en sus promesas de campaña hizo énfasis en el término del CAE y la introducción de la gratuidad en la Educación Superior.

Las estadísticas señalan que se avanzó en gratuidad. Al año 2016 se esperaba que alrededor de 130,000 estudiantes tendrían altas probabilidades de ingresar a la gratuidad no importando la propiedad de la IES, el presupuesto en educación contemplaba una importante partida para cumplir este objetivo. En cuanto al término del CAE, las cifras dicen lo contrario. Se registra un significativo aumento que hace difícil presagiar en el corto plazo su término.

Gráfico 3. Evolución deudores bancarios según créditos para Educación Superior y monto total deuda (2010-2015)

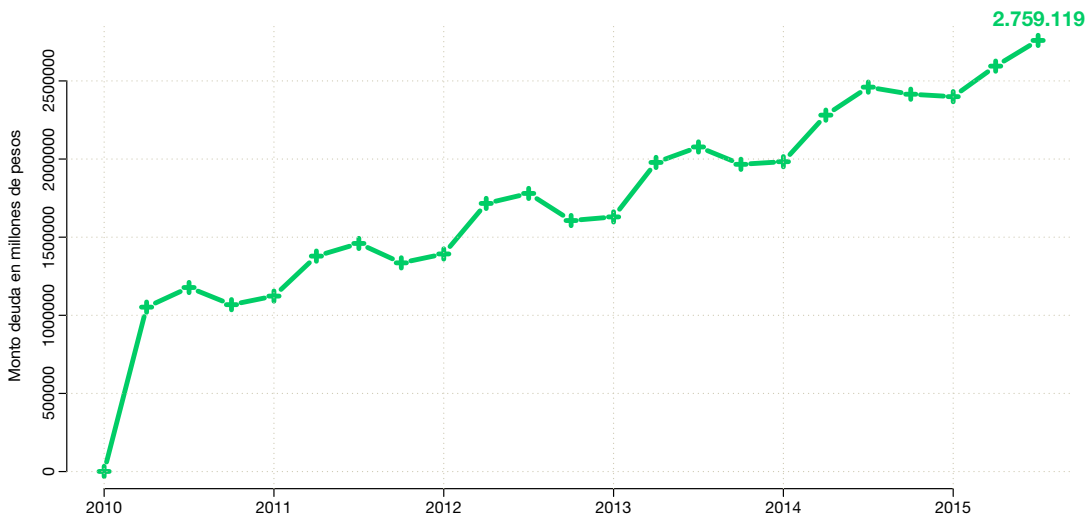
3.a. Número de deudores



(a) Número de deudores

Fuente: Microdatos, CASEN, 2013.p.45

3.b. Monto en millones de pesos



(b) Monto en millones de pesos

Fuente: Microdatos, CASEN, 2013.p.46

Los Gráficos 3a y 3b representan dos importantes variables. Por un lado, un alza sostenida de los montos involucrados en este tipo de préstamo. Por otro lado, el aumento de estudiantes que recurren a este instrumento para financiar su educación

superior. Este aumento significará que el Estado, por lo menos, deberá proveer o provisionar recursos por quince años para hacer frente a potenciales morosidades, distrayendo así recursos que podrían tener como destino la gratuidad o bien el reforzamiento de la calidad de la Educación Superior.

6.4.- Impacto del CAE en las familias con integrantes beneficiarios

Para analizar los hogares de procedencia de los estudiantes que actualmente están matriculados en la Educación Superior, el instrumento que se ha utilizado ha sido la encuesta CASEN 2013, que consulta la tenencia de crédito sólo a quienes estudian en la actualidad. Por lo tanto, no se incluye el total de personas que están pagando o debiendo el crédito a nivel histórico. De todas maneras, se pueden obtener interesantes datos descriptivos al respecto.

Como se puede apreciar en el Gráfico 4, en el 40% de los hogares de más bajos ingresos (dos primeros quintiles), cerca del 70% estudia con crédito o combinando crédito con beca. Siendo el Crédito con Aval del Estado (CAE) preponderante en todos los segmentos de la población, aunque con mayor peso para el caso de los tres primeros quintiles. A su vez, se observa que sólo en el quintil de más altos ingresos tanto los créditos como las becas dejan de ser relevantes (ver Gráfico3).

De esta forma, si bien tener sólo CAE, proporcionalmente, es transversal al 80% de los estudiantes de más bajos ingresos, el cambio sustantivo se observa en la importancia de los estudiantes que combinan financiamiento de crédito con becas o sólo tienen becas, que para el quintil de más bajos ingresos corresponde al 22,5% de los estudiantes. Según el representante institucional de la Universidad del Pacífico, la mayoría de los estudiantes de esta universidad financia sus estudios universitarios íntegramente con el crédito CAE.

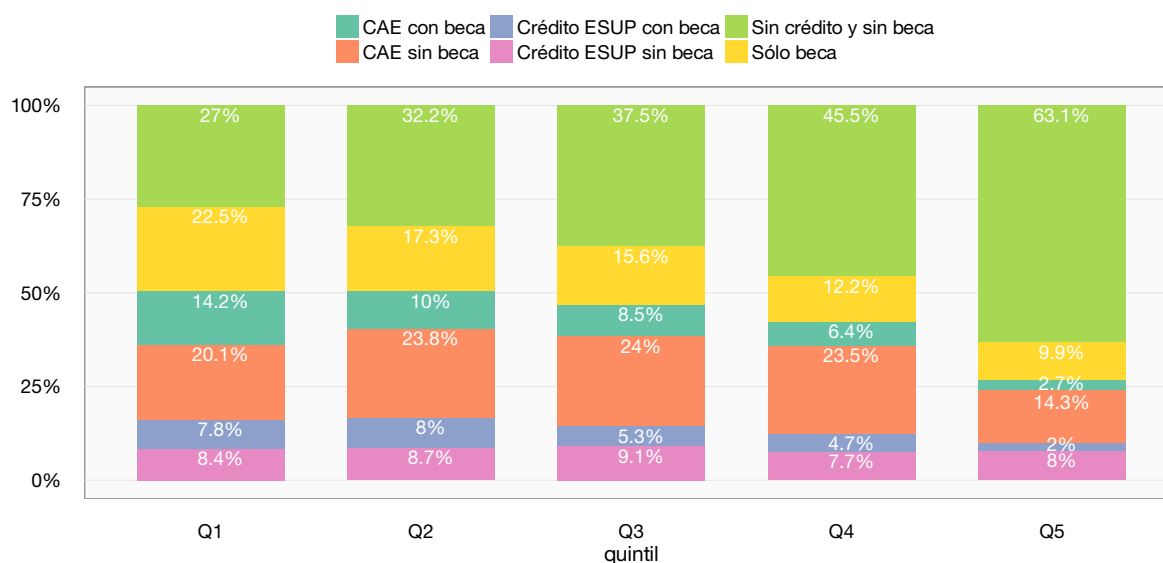
Por otro lado, se puede observar en el Gráfico 5, en relación a la estructura de los hogares que tienen CAE, existe un 8,6% que no tiene producción de ingresos

remunerados en su interior, pues están compuestos sólo por inactivos y/o desocupados. Los hogares que tienen CAE, a su vez, tienen la menor proporción de hogares con sólo ocupados, con un 42,1%, y la mayor proporción de hogares con ocupados y desocupados. A juicio del diputado Jackson:

“Son hogares con alta presión para que el miembro del hogar con CAE se inserte laboralmente y produzca ingresos, patrón similar a quienes tienen otros créditos y los hogares que tienen sólo becas” (12 político, Jackson: 10).

En estos últimos hogares se concentra la mayor proporción que sólo registran inactivos y/o desocupados, con un 11,1%(ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución de estudiantes de Educación Superior que actualmente estudian según quintiles autónomos de ingreso y tipo de crédito en Educación Superior



Fuente: Microdatos, CASEN, 2013.p.46

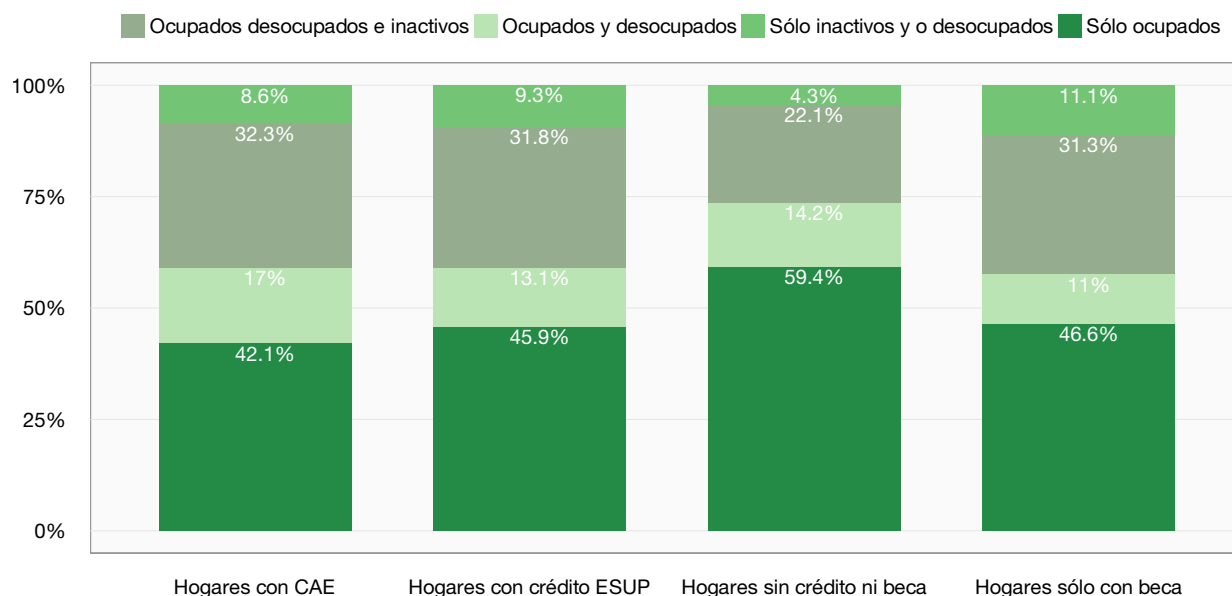
Esta mayor presión por ingresar a trabajar, dada la composición de los hogares de los estudiantes que tienen CAE, se expresa en una mayor tasa de desocupación para este grupo. Junto a los estudiantes que tienen otros créditos en Educación Superior, son quienes mayor presión ejercen sobre el mundo del trabajo para insertarse

laboralmente. En la misma línea de Climent (2015), Cáceres sostiene que el modelo incrementa la precariedad laboral, develando cierta perversión:

“Se trata de profesionales condenados a generar recursos con cierta inmediatez, lo que hace subyugar sus intereses personales y vocaciones ante esta necesidad (13 académico, Cáceres: 5)”.

Si bien, los estudiantes que no tienen ni crédito ni beca son quienes más trabajan, proporcionalmente, son quienes menos presionan por hacerlo también (Gráfico 5). A su vez, este grupo tiene los ingresos per cápita del trabajo más altos según hogar de procedencia, por tanto, su presión por generar ingresos es menor que quienes tienen CAE (ver Tabla 13).

Gráfico 5. Distribución del crédito en ESUP según tipo de hogar



Fuente: Microdatos, CASEN, 2013.p. 47

Una forma de ejemplificar la presión por la producción de ingresos, es que el estudiante que está trabajando y tiene CAE tiene menor promedio de ingresos per cápita del trabajo del hogar donde vive, que los que trabajan sin crédito o con crédito ESUP de otro tipo. Por lo tanto, comparativamente mantiene mayores necesidades de producción de ingresos quienes, estudiando y trabajan, tienen el CAE, en relación a quienes tienen otro crédito, sólo beca o no tienen ni crédito ni beca (ver Tabla 13).

De esta forma la generación de ingresos del estudiante que tiene CAE pasa a ser central para la reproducción del hogar. Específicamente, al analizar los ingresos de los estudiantes que trabajan por tipo de crédito, quienes tienen el CAE, tiene en promedio menores ingresos de la ocupación principal, que aquellos que tienen otro tipo de crédito o no tienen crédito (ver Gráfico 6). Lo mismo ocurre con la mediana de ingresos, que es más baja en el caso de quienes tienen CAE *versus* otro tipo de crédito o aquellos que no tienen crédito. Ante esta realidad, Céspedes manifiesta:

“Los estudiantes tienen la presión de encontrar cualquier tipo de trabajo que les permita no sólo pagar la deuda contraída, sino que, además, puedan hacerlo rápida. Sino, es impensado planificar, comprarte una casa, auto, etc...ni casarte” (11Institucional, Céspedes: 3).

Tabla 13. Indicadores de inserción laboral de quienes actualmente estudian

	Tasa de Participación	Tasa de Ocupación	Tasa de Desocupación
Crédito ESUP	29,6%	24,0%	19,1%
CAE	31,4%	24,9%	20,9%
Sólo Beca	31,6%	26,1%	17,3%
Sin crédito ni beca	45,2%	39,8%	12,0%
Total	37,2%	31,4%	15,6%

Fuente: Microdatos, CASEN, 2013. p. 34

La Tabla 13 delata una encubierta realidad que ya se menciona en el análisis previo. Además de tener la obligación de “trabajar en lo que sea” para cubrir la deuda, el estudiante CAE tiene una menor tasa de ocupación y la respuesta es que provienen de los quintiles de ingresos más bajos, con mala base de escolaridad y que estudió una profesión sin mayor análisis de oferta laboral. La realidad dice que estudió porque existía el CAE. Era una real posibilidad de acceso a la Educación Superior y se podía hacer el esfuerzo para aspirar a movilidad social sin mediar en las habilidades y conocimientos previos que implicaban asumir el reto de estudios superiores. Otra respuesta la podemos encontrar en estudios que están relacionados con los

indicadores de retención, titulación y deserción que registran las IES y que inciden directamente en la creciente morosidad que registra este instrumento financiero.

Tabla 14. Ingresos per cápita del trabajo en el hogar según condición de actividad económica de quienes actualmente estudian

	Crédito ESUP		CAE		Sólo beca		Sin crédito y sin beca		Total	
	media	mediana	media	mediana	media	mediana	media	mediana	media	mediana
ocupado	\$323.307	\$216.667	\$238.839	\$186.667	\$333.098	\$170.000	\$425.777	\$243.104	\$269.836	\$161.111
desocupado	\$175.239	\$146.000	\$172.470	\$140.000	\$113.594	\$63.333	\$303.594	\$226.000	\$129.621	\$80.000
inactivo	\$177.078	\$109.958	\$155.773	\$112.500	\$159.579	\$101.667	\$295.897	\$171.667	\$125.821	\$80.000

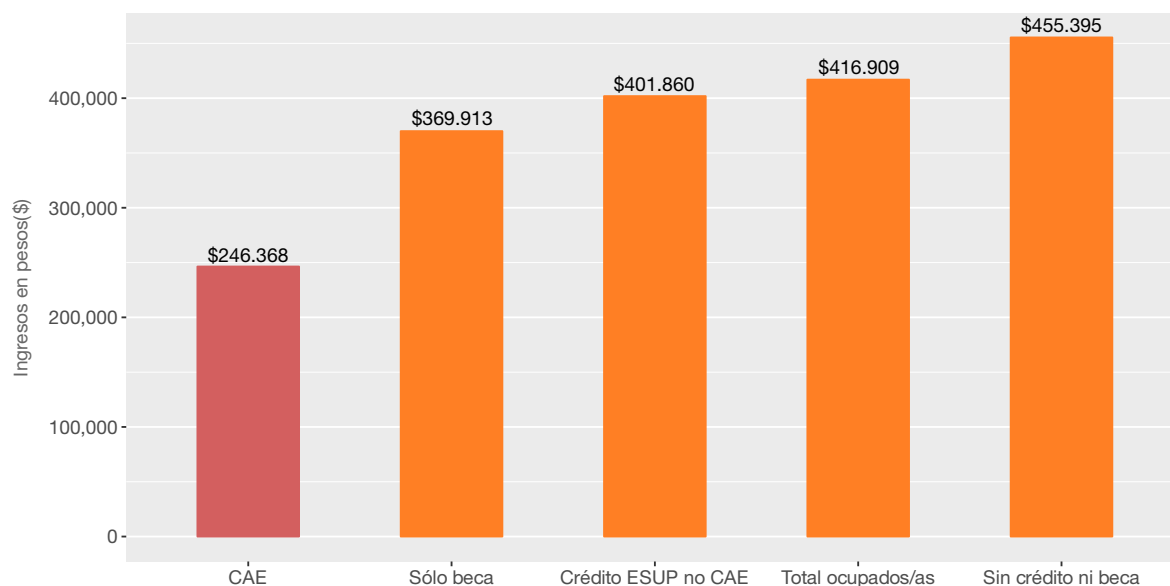
Fuente: Microdatos, CASEN, 2013.p.45.

Uno de los múltiples factores que podrían explicar menores ingresos promedios de la ocupación principal es la mayor proporción de ocupados en jornada parcial. Vale decir, coexiste un estudiante con alta presión doméstica para producir ingresos, pero que sólo obtiene trabajos remunerados de medio tiempo.

En los datos entregados por la Tabla 14 es más fácil distinguir la alta incidencia que tiene el nivel socioeconómico de procedencia del estudiante de Educación Superior. A menor o nada en uso de becas o créditos es mayor el nivel de ocupación e ingresos. Es decir, la base escolar está marcada por el nivel de ingresos familiar, el que a su vez pronostica el futuro desempeño laboral.

“Hay que tener presente que la mayoría de los recién titulados tarda muchos años en consolidarse laboralmente. Por años pasas de un contrato temporal a otro y muchos, además, continúan estudiando postgrados con el fin de contar con más herramientas de inserción laboral. En total, no antes de cinco años se tardan los profesionales en tener algo de estabilidad y un trabajo a tiempo completo” (13 académico, Cáceres: 8).

Gráfico 6. Ingreso medio de la ocupación principal para estudiantes que trabajan según tipo de crédito



Fuente: En Kremerman, M. y Páez, A. (2016). p. 34

El Gráfico 6 reafirma lo antes escrito en cuanto a que los estudiantes que no hacen uso de créditos ni becas tienen un mejor futuro laboral. Quizás la real explicación está dada por el nivel de ingresos familiares, nivel socioeconómico de pertenencia, el capital cultural y de educación formal de la familia y los colegios de formación a los cuales pudieron acceder.

Sin entregar un juicio de valor, podemos encontrar en el Gráfico 6 una demostración del drama que vive Chile y que es la llamada inequidad social, representada por la gran brecha existente entre los altos niveles de ingresos *versus* bajos niveles de ingreso. El desarrollo del país, al igual que la distribución de la riqueza producto del crecimiento, no ha llegado ni entregado las mismas oportunidades a todos los habitantes.

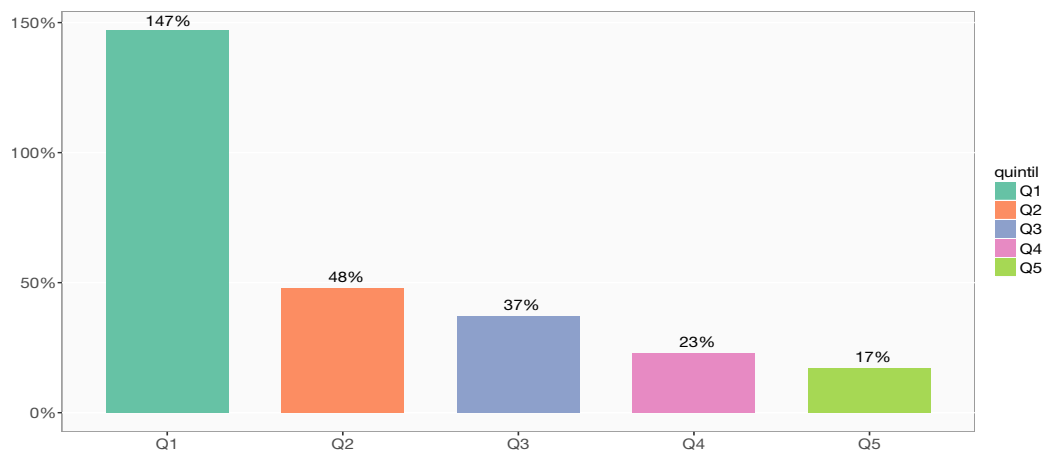
Para el diputado Jackson, al hablar del impacto del CAE en la sociedad chilena se debe ser minucioso.

“Resulta relevante explorar qué porcentaje representa el CAE sobre los ingresos mensuales del hogar, tanto por la composición del hogar en términos de ingresos y de inserción laboral, así como por la producción de ingresos por parte de los estudiantes que trabajan en esos hogares” (12 político, Jackson:4).

Concretamente, el monto mensual de crédito otorgado significa el 92% de los ingresos totales del hogar (incluido transferencias monetarias e imputación de alquiler) de los hogares del quintil de más bajos ingresos.

Al calcularlo sólo sobre los ingresos autónomos del hogar (sin transferencias ni alquiler imputado), esta cifra aumenta a un 147% para el quintil de más bajos ingresos. Es decir, supera con creces los ingresos que son capaces de producir esas familias para solventar el pago del crédito. De hecho, en los primeros tres quintiles, supera el 35% de los ingresos totales de la familia, lo cual supone más que una ayuda monetaria relevante, una carga financiera que presiona al aumento en la producción de ingresos (ver Tabla 15).

Tabla 15. Porcentaje de la carga financiera mensual sobre los ingresos del trabajo del hogar



(a) Porcentaje sobre ingresos autónomos del hogar

Fuente: Elaboración propia en base a Microdatos, CASEN, 2013.

En resumen, a partir de lo analizado podemos decir que con la creación y la profundización del CAE, en términos de gobernanza, se privatizó y mercantilizó aún más el sistema de Educación Superior chileno; se estableció un lucrativo nicho de

negocio para la Banca asistido por el Estado y se implementó un dispositivo de control social y vital sobre el presente y futuro de muchos estudiantes a través de la deuda.

**CAPÍTULO 7. DISCURSO DEL ESTUDIANTADO: MANIFESTACIONES SOBRE EL
CAE Y SU TRAYECTORIA UNIVERSITARIA**

En el presente capítulo se presentan las más importantes significaciones construidas por el estudiantado en relación a su trayectoria como estudiante universitario financiado con la modalidad CAE. Es decir, se exponen los resultados del análisis de las narraciones de los entrevistados que expresan opiniones o describen, desde diversos ámbitos, las motivaciones, expectativas y, en general, los cambios que ha experimentado su vida a partir del desarrollo de sus estudios universitarios financiados con esta modalidad.

Este capítulo se nutre principalmente del análisis realizado a diez entrevistas y busca una aproximación al cuarto objetivo específico desde el cual emergen ciertas líneas de base, o puntos de partida, a los que se les entrega respuesta. En primer lugar, resulta del todo oportuno y necesario retomar algo acerca del análisis de discurso y es el tema de la construcción de significaciones y mundos a partir de las voces. Esto implica comprender al estudiantado y sus relaciones con el entorno académico y la modalidad de financiamiento por la cual optó.

Entre los elementos que involucran al estudiante con su desarrollo profesional es importante indagar en su entorno cercano, su familia y su fuente laboral, la percepción que tiene del préstamo CAE, etc. En definitiva, las construcciones discursivas que emergen de un grupo de estudiantes son múltiples, pero las que interesan en esta ocasión son los discursos del día a día acerca del financiamiento de sus estudios, su movilidad laboral y social.

Como señala Potter “la realidad se introduce en las practicas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas” (1998, p. 22). De acuerdo a esto, no es posible señalar que ser un estudiante tenga un sentido en sí mismo. No es esencialmente algo, existe en la medida que es algo para alguien o “*alguienes*”. Y con esto estamos partiendo probablemente de los preceptos más básicos de la sociología discursiva: el mundo (incluyéndonos nosotros mismos) “se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él” (Potter, 1998, p. 22). Foucault (2002) argumenta también esta idea,

señalando que “los discursos forman sistemáticamente los objetos de los cuales hablamos” (p. 49). Entonces, de cierta forma, lo que se nos presenta como unidad de estudio es una maraña de enunciados respecto del CAE y la experiencia del estudiantado en torno a él. Ambos elementos, cuyas definiciones tienden a ser controvertidas, se encuentran articulados en múltiples discursos e interpretaciones del mundo educativo.

De acuerdo con las entrevistas analizadas se puede señalar que no hay una manera homogénea ni uniforme de describir y caracterizar las trayectorias de estudiantes que estudiaron bajo esta modalidad de financiamiento. Cada cual tiene su discurso. Sin embargo, se identifican en los relatos individuales algunas experiencias o significancias colectivas que dan marco o estructura a este análisis.

A partir de estas entrevistas, y en función de esta multiplicidad de entrevistas y valores discursivos, se han identificado tres aproximaciones (o acciones celulares) que toman fuerza en la definición y significación que hace el estudiantado sobre sí mismo en el marco de su formación con financiamiento de la banca.

- En primer lugar, el CAE como herramienta de acceso a la Educación Superior.
- En segundo lugar, percepción del CAE como herramienta de movilidad social.
- En tercer lugar, motivaciones personales para estudiar una carrera profesional.

Previa a este ejercicio analítico, a continuación se presentan las principales características del contexto educativo donde se llevó a cabo esta fase de levantamiento de información.

7.1.- Contexto del caso: Universidad del Pacífico de Chile. Estudiantes de la carrera de Contador Auditor

Esta investigación se realizó en la Universidad del Pacífico, ubicada en la región Metropolitana, Santiago de Chile. La información que se comparte en este apartado ha

sido extraída de la página oficial de la Universidad. La Universidad del Pacífico, como parte esencial de su página corporativa, declara su propuesta de futuro y la forma de hacer para llegar a los postulados de su visión, la cual se describe de la siguiente forma: “La Universidad del Pacífico se propone formar personas integrales con actitud reflexiva y con capacidad de crear y emprender para su mejor inserción y contribución al desarrollo de la sociedad”.

7.1.1.- Breve historia institucional de la Universidad del Pacífico: Pasado, presente y futuro⁵⁰

El proyecto académico de la Universidad del Pacífico fue gestado hace 41 años (en 1976); fecha en la que don Julio Ortúzar Prado, fundador, ex-rector y actual presidente del directorio de la Universidad del Pacífico, visionariamente crea la así llamada Escuela de Publicidad de Chile. Dicha escuela de publicidad contaba con una carrera de Publicidad que le daba su nombre y que fue pionera en este ámbito.

El éxito de dicha Escuela, que llegó a tener mil alumnos, dio pie a la iniciativa de crear una nueva instancia formativa dentro del ámbito de los recién creados institutos profesionales, permitiendo así dar origen al Instituto Profesional del Pacífico el año 1981 y 1982 –de acuerdo a lo dispuesto en el D.F.L. N.º 5 de Educación de 1981.

Con la creación del Instituto Profesional del Pacífico se amplió el área de la publicidad con otras carreras, también de vanguardia en su época, tales como: Administración de Empresas, Diseño Gráfico, Relaciones Públicas, Trabajo Social y Educación Parvularia y, posteriormente, Diseño de Vestuario y Textiles, Comunicación Audiovisual y Dirección y Producción de Eventos.

De esta forma el Instituto Profesional agregó sucesivamente nuevas carreras dentro de la misma visión, consolidando un proyecto institucional exitoso. El Instituto funcionó

⁵⁰ Información oficial extraída desde la página web de la Universidad del Pacífico: <http://www.upacifico.cl/interior#!/corporativo/bienvenida>.

cerca de veinte años, el que acumuló experiencia y credibilidad que fundamentaron una continuidad de este proyecto en funciones formativas, de investigación y extensión de muy buen nivel académico. En consecuencia, la siguiente etapa de este proyecto naturalmente debía culminar en la creación de la Universidad del Pacífico a principios del año 1990.

Es importante dejar constancia que el Instituto Profesional y la Universidad funcionaron paralelamente durante alrededor de diez años y, en el ínter tanto, paulatinamente se inició el traspaso de carreras –Educación Parvularia, Publicidad, Diseño Gráfico, Relaciones Públicas, Trabajo Social, Diseño de Vestuario y Textil y Dirección y Producción de Eventos- del Instituto Profesional a la Universidad mediante un procedimiento debidamente registrado en el Ministerio de Educación.

Desde el punto de vista jurídico, la Universidad del Pacífico es una Corporación de Derecho Privado, sin fines de lucro, cuya reunión constitutiva se verificó el 22 de enero del año 1990, de acuerdo a las disposiciones del DFL 1 de Educación del año 1980. El ministro de educación, con fecha 5 de marzo del año 1990, dejó constancia del cumplimiento de los requisitos para su creación y la aprobación de sus estatutos.

De acuerdo a lo anterior, se encuentra inscrita en el Folio C-N.º 51 del Registro de Universidades del Ministerio de Educación. Inició su funcionamiento impartiendo la carrera de Ingeniería Comercial conducente al grado académico de licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas y al título de Ingeniero Comercial, actuando como entidad examinadora la Universidad Católica del Norte –según certificado N.º 06/0209 de la Subsecretaría de Educación Pública del Ministerio de Educación, de fecha 6 de marzo de 1990.

A esta carrera se sumaron posteriormente, las traspasadas desde el Instituto Profesional a la Universidad hasta el año 1996 y las carreras técnicas de Comunicación Multimedia, de Comercio Exterior, de Dirección y Producción de Eventos, de Fotografía y de Ejecutivo de Ventas; y las profesionales universitarias de Periodismo, Psicología y

Educación General Básica y las profesionales de Ingeniería de Ejecución en Administración de Empresas e Ingeniería de Ejecución en Informática y Diseño. Todas estas carreras se incorporaron en distintas épocas, durante y después del período de reexaminación y declaración de la autonomía. A ello debe añadirse el establecimiento de actividades de extensión, diplomados y otros y el grado académico de magíster en Comunicación Estratégica.

En otro contexto, con posterioridad a la aprobación de los primeros estatutos, el directorio de la Universidad del Pacífico acordó un nuevo texto de las normas estatutarias en sesión extraordinaria celebrada el 26 de diciembre de 1995 –siendo reducido a escritura pública ante el notario público de Santiago, don Kamel Saquel Zaror, la que se encuentra registrada en el Repertorio N.º 44 de esta Notaría, de fecha 26 de Diciembre de 1995- y modificados mediante escritura pública de fecha 30 de Abril de 1996 –ante la Notaría de don Samuel Saquel Zaror, texto legal que fueron aprobadas por el Ministerio de Educación según consta en Ord N.º 06/1443 del 1 de julio de 1996.

El año 2002, el Ministerio de Educación declaró la plena autonomía académica, administrativa y económica de la Universidad a través del Decreto Exento N.º 13.543 de fecha 13 de noviembre del 2002. Para la obtención de su autonomía, la Universidad había logrado la liberación de examinación de la carrera de Ingeniería Comercial, según decreto del Ministerio de Educación N.º 052 publicado con fecha 1/02/2000; de la carrera de Educación Parvularia, según el Decreto N.º 354 del mismo Ministerio publicado con fecha 28/04/2002 y de la carrera de Periodismo a través del decreto exento N.º 1018 del 15 de octubre de 2002.

Con esta declaración las restantes carreras establecidas durante su funcionamiento como Universidad quedaron en las mismas condiciones de autonomía que las anteriores.

Lo descrito corresponde a los hitos más significativos del proyecto del Pacífico y su evolución organizativa, académica y administrativa, todos ellos inspirados en una misma visión y consolidados por la experiencia y coherencia de su misión y objetivos.

7.1.2.- Proyecto educativo de la Universidad del Pacífico

La Universidad del Pacífico modificó su modelo formativo educativo en el año 2009⁵¹, basándose en un proceso de trabajo participativo que fue recogiendo y sistematizando las prácticas educativas que ya existían en las carreras, aportando un sustento teórico y de mejora de la docencia universitaria. Durante este proceso se valoró el quehacer de las escuelas en los siguientes aspectos: metodologías, procedimientos, estrategias de aprendizaje, actividades didácticas, evaluación e impacto en los aprendizajes. La sistematización y el análisis de estas experiencias constituyeron la base de la formulación y desarrollo del modelo formativo educativo.

En el contexto del proceso de la misión y visión institucional, durante el año 2014, se hizo necesario incorporar las particularidades de las carreras técnicas de nivel superior que imparte la Universidad en el modelo formativo educativo, con el fin de articularlas con las carreras profesionales.

Para la formulación del modelo formativo educativo, la vicerrectoría Académica constituyó una comisión de académicos vinculados a la dirección de Docencia y cinco comités conformados por académicos de las facultades, lo cual aseguró que fuera un proceso participativo y representativo de los principios y enfoques de la Universidad.

7.1.3.- Tipo de estudiante de la Universidad

La Universidad del Pacífico en su modelo formativo y educativo declara, como parte esencial, que el proyecto educativo está centrado en el estudiante como ser humano y

⁵¹ Información oficial extraída desde página web de la Universidad del Pacífico: <http://modeloeducativo.upacifico.cl/>.

no hace selección del tipo de estudiante, más allá de la normativa exigida por las autoridades de educación del país.

La Universidad del Pacífico plantea que la formación integral de los estudiantes debe tener como centro la aspiración de construir un país que alcance un desarrollo realmente humano. Por esto, en sintonía con lo propuesto e impulsado por las Naciones Unidas, entendemos el desarrollo humano como un constructo que va más allá del crecimiento económico, pues implica un acceso equitativo de las personas a las diferentes oportunidades que genera la sociedad. Cada ciudadano debe ser sujeto y beneficiario del desarrollo, considerando sus opiniones, intereses, deseos y temores.

Concebimos a la persona como un ser integral, en continuo y dinámico desarrollo de sus dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, antropológico-filosóficas y espirituales. Estas dimensiones están a la base del proceso de aprendizaje humano, por el cual la persona se constituye como un ser educable y perfectible en interacción permanente con el medio socio-cultural.

La Universidad comprende la formación integral como el proceso continuo, permanente y participativo que busca favorecer las dimensiones del desarrollo del ser humano.

7.1.4.- Estructura organizativa

La Universidad del Pacífico desarrolla sus actividades académicas en dos sedes ubicadas en la Región Metropolitana: una en la Comuna de las Condes y la segunda en Melipilla, comuna del sector suroeste, zona rural y agroindustrial de la Región Metropolitana

1. **Sede Las Condes**, ubicada en avenida Las Condes 11121 (comuna de Las Condes) es el lugar donde se encuentra la rectoría y las más altas de la universidad, vicerrectorías, decanos y directores de escuelas. En esta sede se imparten las carreras de:

Facultad/ Escuela	Carreras
Faculta de Comunicaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Digital y Multimedia • Licenciatura en Comunicaciones • Periodismo • Música y Tecnología • Publicidad • Relaciones Públicas
Facultad de Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de interiores • Diseño de Vestuario y Textiles • Diseño Gráfico
Facultad de Ciencias Humanas y Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología • Trabajo Social
Escuela de Administración y Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Comercial
Escuela de Formación Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Animación Digital y Diseño de Video Juegos • Dirección y Producción de Eventos • Fotografía

2. **Sede Melipilla**, inaugurada hace 13 años se encuentra ubicada en Avenida José Massoud 533, Comuna de Melipilla. Es el lugar donde se imparten las carreras de:

Facultad/ Escuela	Carreras
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Social • Pedagogía en Educación Física
Escuela de Administración y Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Contador Público y Auditor • Ingeniería Comercial • Ingeniería en Prevención de Riesgos
Escuela de Ciencias Agropecuarias	<ul style="list-style-type: none"> • Agronomía • Medicina Veterinaria
Escuela de Ciencias de la salud	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermería • Nutrición
Escuela de Formación Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de Empresas • Logística Operativa • Prevención de Riesgos • Técnico Deportivo de Nivel Superior

7.1.5.- Escuela de Contador Público y Auditor

En la actualidad, la Escuela de Contador Público auditor está dirigida por el docente Sr. Arturo Farías. Tiene una matrícula de aproximadamente 150 estudiantes en sus 4 niveles, incluidos los estudiantes que están en preparación de tesis de grado. El trabajo de investigación comenzó en sede Melipilla de la Universidad del Pacífico el año 2011 y terminó el primer semestre del 2017 en la misma sede.

7.2- Primera categoría. El CAE como herramienta de acceso a la Educación Superior

En esta etapa era importante despejar algunas interrogantes. Las dudas surgieron en la entrevista y era necesario aclararlas. Entre ellas, era necesario saber si los estudiantes conocían algunas particularidades del CAE, como por ejemplo, la tasa de interés, el tiempo de pago o servicio de la deuda, el plazo de o periodo de gracia. La misma interrogante se planteaba al momento de indagar del por qué accedieron a esta instancia de financiamiento. Era fundamental despejar estas dudas para dar fluidez a las entrevistas y lograr unificar lenguaje y discurso con los entrevistados.

La descripción realizada anteriormente nos permitiría levantar información permitiente para dar cuenta que eran los informantes claves en este proceso investigativo. Si bien para construir una definición de préstamo CAE es importante remontarse a los orígenes de los tipos de financiamiento de la Educación Superior chilena, por situación metodológica no se hará en este apartado, toda vez que ya ha sido latamente descrito este fenómeno en los capítulos anteriores.

Es importante traer a estudio, o definición, la fundamentación del sistema de financiamiento y que en la actualidad justifica su existencia. Dice entre sus considerandos que "... es un beneficio del Estado que se otorga a estudiantes que acrediten mérito académico y que necesitan financiamiento para iniciar o continuar una

carrera en instituciones de Educación Superior acreditadas que formen parte del Sistema de Crédito con Garantía Estatal⁵².

Desde nuestro punto de vista , no queda dudas que el objetivo primario no se cumplió y sólo queda en la retina que es un mecanismo de mercado, cual préstamo comercial, que entrega financiamiento a quienes no acceden a los sistemas de becas y beneficios que entrega el Estado.

Lo anterior se podrá confirmar a través de las palabras de los estudiantes que, sin embargo, consideran válida la opción, entregando mayor relevancia a la obtención del título profesional que a la deuda contraída.

Se debe hacer notar que el sistema del CAE financiaba al año 2016 carreras en casi la totalidad de las noventa instituciones de Educación Superior entre universidades del Consejo de Rectores, universidades privadas, institutos profesionales, centros de formación técnica y escuelas matrices de las Fuerzas Armadas.

Se logró identificar en el relato del estudiantado los atributos que caracterizan el tipo de financiamiento en estudio, el grado de conocimiento y la utilidad obtenida para el logro de sus objetivos; los cuales veían lejanos ante la imposibilidad de compatibilizar los estudios y modo de financiamiento. Esto puede identificarse en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“...y yo financie mi carrera con el CAE desde el año 2011 y eso me ha generado; si no hubiera sido por eso no hubiera podido estudiar. Porque el lugar donde yo trabajaba no era bien remunerado y esa fue la única opción que podía optar para costearme mis estudios. Si agradecido del CAE” (Entrevistado 1, contador auditor: 1).

“...voy a comenzar sobre la primera temática de las motivaciones o razón que me llevaron a financiar con crédito CAE. Principalmente, por experiencia personal, el nivel socioeconómico no me daba para

⁵² Texto extraído desde la página oficial del sistema de financiamiento de Educación Superior en Chile: <http://portal.ingresa.cl/el-credito/caracteristicas-del-credito/>.

estudiar. Una situación que me marco fue el estar trabajando en una gran empresa de Chile y tuve que dejarla por no tener estudios superiores universitarios y no estar en cuarto año de una carrera universitaria. Eso me impidió seguir en esa empresa, me vine (eso era en Rancagua), me vine a Melipilla y decidí estudiar de inmediato. Me inscribí. Mi familia me pagó mi matrícula y el primer año. Llegué, me puse a trabajar. Estudiaba en la noche, ganaba el salario mínimo, pero me permitía pagar la universidad y los costos personales eran cubiertos por mi hermano... yo en el segundo año pude acceder, por que como ya estaba fuera de plazo yo me devolví en una fecha que ya no estaba para postular al crédito universitario, CAE. Me postulé al segundo año, me salió por el 100% del arancel. Me cubrió por dos años y ya después yo empecé a trabajar y a ganar mis propios recursos con lo que me permitió pagar la universidad completa” (Entrevistada 2, contador auditor: 1).

Resulta interesante observar que los estudiantes reconocen los beneficios de esta modalidad de acceso al crédito. Tienen la certeza que les permitirá acceder a mejor calidad de vida y que está incorporado en el camino al logro académico el sacrificio y pago de intereses. Ellos no cuestionan la función del Estado en la educación.

La aproximación y compromiso que tienen los estudiantes con su futuro y las altas expectativas de logro se reflejan al preguntarles detalles que van asociados al CAE, como por ejemplo la tasa de interés:

“... no, de hecho, ni siquiera leí el contrato...porque ese día que fui a firmar el contrato había un caos, porque fui a Santiago llegué a las 8 am y eran las 8 pm y todavía estaba en la cola para entrar al banco. Estaba lloviendo, un día de lluvia y todo el día en una cola mojándose, la cosa era entrar firma el crédito...” (Entrevistada 4, contador auditor: 2).

Lo descrito por los entrevistados está en línea de considerar el CAE una oportunidad, una herramienta de inclusión. Lo que les importa a los estudiantes ha sido que una mayor cantidad de alumnos ha tenido la oportunidad de acceder de manera gradual al préstamo CAE. En la actualidad (2016), prácticamente se les entrega a todos los estudiantes que lo soliciten.

El valor financiero del préstamo y las repercusiones que tendrá en el futuro no lejano es un indicador secundario, en contrastación a los beneficios que visualizan para un futuro mediato, una vez obtenido título profesional. Las esperanzas de un mejor futuro económico están asociadas, para estos estudiantes, a movilidad social y mejor calidad de vida; situación que también da tema para una futura investigación.

El costo financiero del crédito incide directamente en la alta morosidad que presenta el CAE, llegando a un promedio nacional del 37% según datos entregados por la Fundación SOL⁵³.

Otra conclusión obtenida en el análisis del discurso, de acuerdo a los antecedentes levantados en las entrevistas, resultó ser que para los estudiantes no es un tema relevante el rol del Estado. No se sienten parte de las últimas movilizaciones sociales en torno a la educación pública, ni mucho menos el tema de la gratuidad. Ambos aspectos de gran relevancia en el debate político y social.

En los años que lleva de vigencia el préstamo CAE se ha notado un aumento en su demanda⁵⁴, indistinto de la motivación que ha tenido el estudiante para solicitarlo y la carrera que ha de cursar, tal como expresa la siguiente estudiante:

“...El hecho de haber estudiado, y yo me acuerdo de una profesora de religión que teníamos en el colegio siempre nos decía que estudiáramos, independiente de cómo lo financiáramos. Por ejemplo, si ustedes estudian con un crédito y logran sacar su carrera, el conocimiento lo van a tener siempre en su cabeza. Nadie se los va a sacar, aunque estén morosos, aunque tengan deuda, nadie se los sacará. Ustedes verán como lo pagan... Entonces yo igual siempre tuve como eso en la cabeza y logré estudiar y al momento de empezar a estudiar también me empezó a gustar mucho lo que estudié y al empezar a trabajar, yo todavía no salía de la carrera. (Entrevistada 3, contador auditor: 3).

⁵³ Datos obtenidos desde página web <http://www.fundacionsol.cl/graficos/morosidad-en-el-cae/>.

⁵⁴ Según datos oficiales y estadísticos del Ministerio de Educación del año 2016. Obtenidos desde el sitio web: <https://portal.ingresa.cl/estadisticas-y-estudios/estadisticas/>.

En el análisis de este apartado es dable entender, comprender, que el discurso de los estudiantes se centra, más nítidamente, en los potenciales beneficios que les conlleva estudiar una carrera –aunque sea con el CAE-, que el hecho de estar asumiendo una deuda a largo plazo. La movilidad social para el estudiante, según se refleja en esta primera etapa de las entrevistas, es una meta a lograr en el cual han de poner todo su potencial cognitivo en pos del objetivo.

Es un reflejo de la confianza que tiene el estudiante de Educación Superior en sus potencialidades. Lo que se respalda por el compromiso y responsabilidades comprometidas y que tienen en su contenido una suerte de compromiso social, sea con la familia o su grupo social cercano –entre los que podemos mencionar a sus compañeros de trabajo, familia nuclear y cercana, vecinos y quienes en ellos confían y hacen depósito de sus confianzas en el éxito de su propuesta educativa.

Cuando un estudiante señala, luego de haber firmado el contrato financiero “... ni siquiera leí el contrato, además ese día estaba lloviendo...” es señal que el CAE era el instrumento determinante en esta apuesta de futuro de la alumna, lo cual se puede tomar como una generalidad discursiva en los entrevistados.

7.2.1 Elementos que han emergido luego de la implementación del CAE como herramienta de acceso a la Educación Superior en Chile

En este primer análisis del discurso es conveniente detenerse en los efectos inmediatos y mediatos que ha tenido este tipo de financiamiento en la realidad nacional. Se logró con la movilización social generada a contar del año 2011 que hoy se esté discutiendo en el congreso una ley de financiamiento estudiantil que elimine el CAE y que prescindiera de la banca de privada cuando de entregar becas o financiar carreras de IES se trate.

El sistema de gratuidad, de acuerdo al proyecto de ley en trámite, incorpora progresivamente a las IES a partir de los ingresos más bajo y está acotado a postulación hasta quinto decil. Actualmente, existe una media de 130.000 mil

estudiantes beneficiarios de la gratuidad. Los beneficiados se encuentran entre los tres tipos de Instituciones de Educación Superior, IES, que existen en el país a decir: universidades, institutos profesionales y centro de formación técnica.

Cabe mencionar dos aspectos importantes para acotar este tema de financiamiento: Primero, el financiamiento de la gratuidad se hace vía glosa presupuestaria. Aun no es ley de la República y está sujeto a los recursos que se destinen cada año para financiar la partida de gratuidad inserta en el presupuesto general de la nación. Por tanto, hemos de entender que la gratuidad como norma legal no existe en Chile. Segundo, la gratuidad aplica en todas las IES, pública o privadas, que tengan una acreditación institucional mínima de cuatro años.

Al respecto, es interesante la lectura que podamos entregar a lo expresado por el entrevistado N.º 11, diputado de la República, Giorgio Jackson:

“... a mí me gustaría que no fuera mediante el crédito, entiéndase CAE. A mí me gustaría que fuera mediante gratuidad, pero lo que tenemos que enfrentar hoy en día es la realidad del que el país está viviendo una fase de decrecimiento. O sea, que no estamos creciendo; o más bien, de una desaceleración de la economía y en una desaceleración con un precio del cobre, como el precio que está, se ve difícil que las arcas fiscales alcancen a cuadrar la caja con tema de la gratuidad en la Educación Superior; por lo que es momento de pensar como diversificar la fuente de ingresos para poder financiar cosas tan importantes como la educación y la salud y, en particular, está poniéndose en discusión el tema de la ley del salvar el cobre. Pero también se ha estado discutiendo, hace un buen tiempo, el llamado impuesto al egresado que es como una forma complementaria de financiar lo que va a venir en la mayor parte de fondo de los impuestos generales, pero también la colita, lo que alcance a financiar a través de un impuesto a los egresados, lo cual yo no lo descartaría. Es una medida sumamente progresiva...” (Entrevistado 11, Jackson: 5).

Sin descartar continuar con el CAE, por un problema de déficit de caja fiscal y la situación de decrecimiento de la economía nacional, el entrevistado anticipa una norma legal que gravaría con un impuesto a los futuros egresados beneficiarios de la

gratuidad para que constituyan, por medio del citado tributo, a generar un fondo que entregue sustento a la gratuidad para los estudiantes que acceden a la Educación Superior.

Esta potencial norma legal cuenta con el apoyo de la mayoría de los sectores políticos del país. Otra cosa es como se vote y como salga del parlamento. Habida consideración que el ejecutivo, en su interés de lograr acuerdos, se ha visto obligado a negociar los contenidos base de la nueva ley de financiamiento de la propuesta legislativa sobre financiamiento de la Educación Superior y en particular de las universidades públicas.

Además de la futura gratuidad, el proyecto contempla abarcar déciles de ingresos altos. La meta del actual Gobierno es llegar hasta el séptimo décil. Respecto al impuesto específico a los egresados, es una materia no muy conocida por el conjunto de la población. Sin embargo, como estamos en campaña presidencial, la mayoría de los candidatos ha esbozado propuestas relacionados con este tema y en lo que coinciden es la necesidad de sacar al sistema financiero del financiamiento de la Educación Superior, sea creando un servicio público o asumiendo alguno de los existentes la administración de estas funciones.

La opinión generalizada de los estudiantes que financiaron su Educación Superior con el CAE, respecto a la ampliación de la gratuidad tiene matices:

“...o sea, en cierto modo sí, porque habría más acceso para las personas, incluso para quienes tienen tanta capacidad como para llegar a tener una beca. No sé si capacidad intelectual, quizás de concentración, o de algo que no tienen los mejores puntajes y puedan acceder. Porque hoy en día, las becas son para los mejores y no tan así, por ejemplo, hay niños que tienen 5 hermanos y no tienen tanta posibilidad de acceder una beca y financiar sus carreras...” (Entrevistada 4, contador auditor: 6).

Del análisis anterior se desprende el primer cuestionamiento al Estado sobre la imparcialidad o información que tienen a la vista para entregar becas de apoyo a la IES.

La forma de entregar las becas, si bien es cierto, es un proceso público, lo que está en cuestionamiento es la información social con la cual se determina este beneficio. Por un lado, se tiene el cruce de información social y de ingresos que hace el Estado a través de sus distintos entes reguladores y fiscalizadores y, por otro lado, está la potencial entrega de información errónea que pueda conducir a la entrega de beneficios a quienes realmente no lo necesitan.

Tema importante es el análisis que merece el tipo de becas del Estado y la entrega de estas a quienes obtienen buenas notas y elevados puntajes en la Prueba de Selección Universitaria, PSU, la que discrimina desde la cuna por cuanto dada la segregación social existente en Chile. Las familias con mayor capital de educación formal, por lo general, obtienen mejores ingresos, lo que es una vía para acceder a establecimientos educacionales, públicos o privados, de mejor ranking de acceso a las universidades y, por ese simple hecho, mayor facilidad de acceder a las becas del Estado.

También es sujeto de críticas la entrega de becas para los estudiantes de educación técnico profesional, ETP, que pretenden seguir estudios en las IES. El NSE de estos estudiantes, en su generalidad, está conformado por familias de bajos ingresos donde los estudiantes, hombres y mujeres, buscan obtener un título técnico para enfrentar de mejor forma y tempranamente el ingreso al mundo laboral. Una vez que el estudiante ingresa al mundo laboral, habiendo rendido la PSU y obtenidos puntajes acorde a su realidad formativa y cognitiva, constata que debe ampliar sus conocimientos para satisfacer las demandas que la realidad laboral le impone. Es aquí donde el sistema de becas no reconoce el esfuerzo. La entrega y responsabilidad del joven para contribuir a dos cosas: primero su aporte por medio del trabajo al crecimiento del país y, segundo y también importante, es el aporte que realiza al incremento de capital humano y la

especialización de la mano de obra que ya tiene experiencia empírica del mundo del trabajo.

La experiencia señala que el estudiante trabajador, en especial el de jornada vespertina, observa una mayor tasa de retención y titulación medido con cohortes de igual promoción y nivel.

También resultan significativas las palabras de la estudiante de acuerdo a la siguiente manifestación y en respuesta a la pregunta sobre la potencial gratuidad para algunos sectores de más bajos ingresos:

“...yo creo que hay un tema con eso de la gratuidad. Ahí yo creo que no debería ser todo gratis. O sea, yo creo que para la gente que se esfuerza o que tiene un nivel o una capacidad de mantenerse en la universidad o de gente que realmente lo valore, que eso lo demuestre por las calificaciones o los ramos...” (Entrevistada 8, contador auditor: 2 y 3).

Del discurso de la entrevistada 8 ha de desprenderse la conciencia que existe en cuanto a que el reemplazo parcial del CAE por la gratuidad debe considerar variables importantes como la meritocracia. El discurso de la estudiante es nítido y se expresa en otras entrevistas.

Con el fin de lograr una información más próxima al objetivo se pregunta, ¿la gratuidad debiera ser meritocrática, indistinto de la educación de base tenida en el periodo escolar más que por necesidad económica?

“... si yo creo que, por méritos, yo creo que sí. Obviamente la gente que puede seguir pagando... el que no puede pagar debería ser gratis...” (Entrevistada 8, contador auditor: 2 y 3).

La respuesta no hace más que corroborar, en esta cohorte de estudiantes con financiamiento CAE, que la valoración que ellos entregan al logro académico se refleja en un indicador, potencial, de capacidades y motivación de alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, consideran la gratuidad sólo en caso excepcionales, para

quienes carecen de recursos económicos pero que demuestren compromiso y capacidad de estudio.

En la misma línea de análisis podemos inferir que los estudiantes no tuvieron acceso o ven muy lejano el mundo de las becas y, con mayor lejanía, el de la gratuidad. Son estudiantes que lo expresan sin dejo de resentimiento, sino asumiendo una realidad que les hace crear constructos en base a su experiencia de vida.

El estudiante CAE, en estudio, hace abstracción de algunos elementos que definitivamente gravitan en el éxito académico de las personas, entre los cuales en este nivel de avance de análisis del discurso se pueden mencionar:

- La importancia predictiva que tiene la calidad de educación recibida en la educación escolar.
- La importancia que tiene el Estado en lograr equidad por sobre igualdad al momento de entregar beneficios que permitan el acceso sin mayores límites que las competencias, potencialidades y capacidades del estudiante para acceder a la Educación Superior.
- El rol que cumple la banca, más que la universidad, en facilitar el acceso a la Educación Superior, financiando la matrícula más un delta por la intermediación financiera.
- El éxito como requisito fundamental a quienes sean merecedores de gratuidad. El predicamento generalizado es: sí a mí me costó y yo pude... el otro también debe pasar por lo mismo.

7.3.- Segunda aproximación. Percepción del CAE como herramienta de movilidad social

Al tratar de comprender el concepto de movilidad social y no entrar en definiciones ideológicas, fue interesante buscar su definición en las Ciencias Sociales, específicamente en la Sociología. Desde allí se obtiene una definición que hace sentido al desplazamiento social que han experimentado los estudiantes en su vida cotidiana.

Se puede señalar, sin temor a cometer errores, que al hablar de movilidad social nos estamos refiriendo a la transferencia de individuos y grupos desde una posición social a otra dentro de la estratificación que se ha dado la comunidad. Esta alternativa que aparece como obvia, se experimenta y describe con mucha fuerza en el análisis del contenido de las entrevistas de esta tesis.

Aparece interesante este análisis cuando al nacer, la mayoría de los entrevistados ya tenía predefinido el rol que cada persona debía ocupar en el tejido social y específicamente en la célula familiar. No sólo es referirse a sociedad de castas, sino que a la dificultad en las sociedades occidentales para que las personas asciendan en el escalafón social; situación que los entrevistados dan por superado al haber accedido, por medio del CAE, a otro escalafón social y principalmente de reconocimiento laboral, profesional y, por añadidura, social.

La movilidad social, en estas condiciones, es la posibilidad real que las distintas sociedades ofrecen a sus miembros para cambiar de clase social, es decir, para salir de una e ingresar a otra. Este cambio, generalmente, es en sentido ascendente, aunque el concepto implica una doble dirección: hacia arriba o hacia abajo. Puede una persona mejorar sus formas de vida o empeorarlas. Puede insertarse en una clase superior o bajar a una inferior. Esta es la llamada movilidad vertical, que es el ascenso o el descenso de las condiciones sociales de un individuo o un grupo. Esta movilidad entraña un cambio en el empleo, en el ingreso, en la vivienda, en la situación familiar, en el prestigio social.

Otra variable presente en este estudio es la inclusión social como la integración a la vida comunitaria para todos los miembros de la sociedad, sin consideraciones de su raza, etnia, actividad, orientación religiosa, de género, su condición socio-económica o de su pensamiento. El préstamo CAE ha tenido para los entrevistados esa significancia, la perciben como herramienta de integración e inclusión social, al haberles permitido acceder a un grado académico que les ayudó y entregó

herramientas, habilidades, conocimientos y competencias que les facilite el desarrollo profesional, aspirar a mejores remuneraciones, puestos de trabajo y calidad de vida.

Quienes cuentan con sus estudios finalizados valoraron positivamente la adquisición de mecanismos que resaltan y favorecen la autonomía, gracias al grado académico, para el momento de la toma de decisiones.

“...si bien es cierto, estaba trabajando. Me habían ascendido a la dirección de presupuesto pero con el mismo sueldo que en contabilidad, entonces tomé la decisión de irme a María Pinto y me encanta el trabajo allá. La gente es de campo, me tratan muy bien y me encanta en lo que trabajo, viajo todo los días pero es súper bien. Tengo a mi hijo Martín de un año, mi alegría, mi vida, me lo cuida mi suegra para ir a trabajar y... bien, me acogió hartito así que a ella se lo dejo...” (Entrevistada 3, contador auditor: 12).

La inclusión social se observa en el relato de la entrevistada tres, con los elementos de mejora de la calidad de vida y la importancia de poder tener a su familia como un importante apoyo a su labor profesional. El mismo relato tiene la entrevistada cuando se le pregunta si en su nueva condición de egresada de la universidad, ya profesional, le ha cambiado la vida desde la perspectiva social:

“...Si, obvio, personalmente y para mi familia, todos súper contentos y orgullosos. La primera profesional, porque mi hermana mayor es de técnico y yo soy la primera profesional de la familia, muy orgullosos están de mí. Y ahora con el título también, ya con esta ley que salió de ampliación de planta en el municipio que estoy trabajando se me da la posibilidad de postular al concurso y si Dios quiere y me va bien y tengo las capacidades, que sé que las tengo, ganar el concurso y ya sería una estabilidad total al quedar ahí...” (Entrevistada 3, contador auditor: 20).

Es interesante el reconocimiento que realiza la entrevistada. Incorpora en su discurso a la familia y al conjunto de oportunidades que tiene. Ella manifiesta su convicción de estar inmersa en un contexto de oportunidades y reconocimiento profesional, de estar un paso o en el mismo paso del resto de sus compañeros, a poder optar a las mismas fuentes de oportunidades al haberse desarrollado como profesional.

En la misma línea y ante la pregunta que ha significado para el estudiante, desde la movilidad social, el haber logrado su título profesional con financiamiento CAE

“...O sea, gracias al crédito CAE ahora soy profesional, puedo desenvolverme bien, tengo un buen trabajo, me gusta lo que hago hoy día y con el tema nivel económico estoy bien, estoy estable, por ende, en sí, todo esto es gracias al crédito, sino hubiese podido optar a esto, no hubiese podido estudiar...” (Entrevistada 5, contador auditor: 3).

Se observa que el relato es coincidente con los demás informantes claves. Para estos estudiantes en el paso dado hacia la movilidad social ha sido fundamental contar con el financiamiento que les entregase certezas en su proceso formativo, ya que ellos jamás dudaron de la obtención del grado académico y mucho menos de sus capacidades personales y profesionales.

La misma certeza y firmeza manifiestan cuando se les pregunta por la obligación de servir la deuda. Ellos asumen que el compromiso adquirido dejaba en claro y asumen la responsabilidad, estando lejos de las voces de estudiantes deudores CAE que hoy se levantan pidiendo la condonación de la deuda o la renegociación de ella a través del Estado y con tasa de interés cero

Siguiendo con el análisis del discurso de las entrevistas, cobra validez e importancia una aproximación que subyace en la generalidad de ellas y está relacionada con lo denominado “motivaciones personales para desarrollar estudios superiores y bajo el cobertizo financiero del CAE”. En este acápite se puede concluir que el factor motivacional es parte de la movilidad social. Es un elemento que sale o aflora cuando el ser tiene conciencia de sus capacidades y que, independiente del camino motivacional que haya recorrido, la propuesta de metas personales es superior a las dificultades que el camino les impone. En ese momento hablamos de fortalezas.

“...La verdad que no, en cuanto a temas de intereses... la verdad es que no me preocupaba mucho, yo sólo quería el crédito para ingresar a la universidad, yo quería llegar de alguna manera y en ese minuto estaba la posibilidad. Y en cuanto al tema de ocupación de la carrera, la verdad que no, yo en el camino empecé a tomarle el gusto a lo que en sí era la contabilidad y la auditoria, que hoy en día la practico. Pero yo, más que nada, ingresé a la carrera porque en ese entonces a mí me gustaba la matemática y uno ve en el camino que la verdad que no se ve mucho número, a lo más el primer semestre y que hay algebra y todo el tema, pero después ya ve un poco más...” (Entrevistada 5, contador auditor: 8).

Este relato coincide con la idea de que, además de la motivación, está el compromiso de querer estudiar y lograr los objetivos propuestos. En el discurso analizado esta aproximación logró concretarse gracias a la existencia de habilidades o competencias: compromiso y motivación, además de capacidad para hacer frente a las exigencias académicas y poder conjugarlas con las exigencias laborales.

El trabajo académico lo asume la entrevistada en tanto ocupar sus habilidades y competencias para llegar a una identidad con la carrera, con los contenidos, con los programas y, finalmente, a través del financiamiento, terminar sus estudios.

7.4.- Tercera aproximación. Motivaciones personales para estudiar una carrera profesional

Además de entender el contexto social y de financiamiento CAE, la globalidad de los entrevistados tiene un acentuado discurso de objetivos personales como principal motivador de sus estudios.

Durante el desarrollo de las entrevistas, los relatos en torno a las motivaciones –es decir, las narraciones que señalan por qué los participantes decidieron realizar su educación profesional con financiamiento de CAE- presentaron distintas narraciones, de suyo importantes, que adentraban en las realidades sociales y sueños (si existen bajo esa denominación) que tiene cada entrevistado, cada estudiante.

Hemos podido reconocer, que las formas que tiene el estudiantado para hacer referencia a sus motivaciones son amplias y variables, no sólo en función del contexto en el que se narran, sino también a partir del área o realidad desde la cual habla o describen los relatos. Al respecto, las motivaciones que se identifican en los entrevistados hacen resaltar aspectos como desarrollo profesional en el trabajo, acceso a nuevas oportunidades en la misma u otra organización. En este dominio se visibilizan características vinculadas al desarrollo profesional y al contexto socioeconómico en el que se situaban, previo al inicio de sus estudios universitarios.

7.4.1. Motivaciones vocacionales o de interés académico

En esta motivación o dimensión, en coherencia con el análisis discursivo, hace asomo de lleno la motivación académica. Específicamente como herramienta para el logro de objetivos de largo aliento. Estudiar una profesión es la constante para surgir, para acceder a mejores ofertas de trabajo; la formación ética entregada y reforzada en la universidad y escuela; más la herencia de valores y principios provenientes de su hogar a lo largo de la vida pareciese ser una constante transversal en los más diversos escenarios de la cultura occidental y estos profesionales no son la excepción. Ahora bien, si la acción de estudiar va acompañada ya sea de aspectos vocacionales o simplemente por el interés de aprender, la experiencia tiende a ser mucho más satisfactoria (Fischer y Konomi, 2005).

Identificamos en este análisis la situación de estudiantes que realizaron su formación sin motivos vocacionales, sino que con la intención preferente de adquirir nuevos aprendizajes en el tiempo, sabiendo que era o es la llave para la apertura de nuevas puertas, tal como podemos ver en el siguiente fragmento:

“...ya, el tema de querer estudiar nunca estuvo en mis planes, de hecho, estudié en un colegio comercial porque mi mamá me dijo que para yo tener un título a eso era como lo máximo que podíamos optar...” (Entrevistada 3, contador auditor: 1).

Ante la interrogante de por qué, la respuesta era tan obvia como la pregunta:

“...Por tema de recursos, porque no teníamos para financiar una universidad ni instituto...” (Entrevistada 3, contador auditor: 1).

Para los estudiantes, lo principal era adquirir herramientas académicas sin que ello implicase o vislumbrase, *a priori*, su aplicación en entornos laborales o profesionales. En este caso es importante la carga simbólica que lleva el estudiante, pues lleva sobre sus espaldas la apuesta de éxito colectivo que la familia está haciendo junto al estudiante; situación manifiesta cuando se trata del primer profesional de la familia en un contexto de bajo nivel de ingresos y capital cultural.

7.4.2.- Motivaciones sociales y de interés profesional

Otro de los aspectos que se pueden identificar en los relatos del estudiantado respecto a sus motivaciones para realizar estudios de grado se relacionaba con determinadas situaciones externas que sin dudas influyeron en su decisión. Ahora bien, aun cuando se podría tratar de aspectos más racionales, por ende menos emocionales, no por esto terminan siendo menos estimulantes que aquellos vinculados a las motivaciones que hemos definido como vocacionales y académicas.

Sin ir más lejos, ninguno de los entrevistados manifestó haberse sentido desmotivado o presionado a realizar y terminar su formación profesional. Muy por el contrario, lo que se pudo constatar durante los relatos fue la asunción de responsabilidades propias y familiares para dar un paso importante en la movilidad social, lograr equidad e igualdad en la obtención de oportunidades tanto personales como para los integrantes menores de la familia. Lo que sí sucedió, es que se pudieron identificar relatos en los que se reconocía la necesidad profesional de formarse. Hecho que se ha acentuado en el contexto de bajo crecimiento económico que enfrenta el país, tal cual lo explica el entrevistado:

“...principalmente en estos momentos, el pagar el crédito significa disminuir los gastos; pero el hecho de haber estudiado significa el obtener mayores recursos para trabajar en lo que estudie. Principal, una realización como persona, más que lo económico, porque muchas veces uno puede tener más dinero que haber estudiado, pero para mí, principalmente, es una realización de haber cumplido una meta, una etapa en mi vida...y para mi familia también, un orgullo porque dentro de los integrantes de mi familia, de mi núcleo directo, es decir de mi hermano, fui la única que fui a la universidad y por mis propios méritos...” (Entrevistada 7, contador auditor: 6).

En este sentido, los estudiantes cuyas motivaciones se enmarcan en este camino consideran que el obtener un grado académico los puede favorecer a la hora de buscar un nuevo trabajo o mayor estabilidad económica y promoción laboral en el propio espacio en el que actualmente se sitúan.

En esta línea de análisis es interesante traer a la palestra antecedentes de décadas anteriores. Giddens, Beck y Lash (1997) llamaron modernización reflexiva a aquel escenario donde proliferaran las incertidumbres y escasearan las certezas sociales. Esto tenía como implicación directa la creciente *subpolitización* de la sociedad que, para los autores, era entendida por un lado, como una fase de deslegitimación del proyecto de modernidad junto a sus instituciones de orden social y por otro, como una fase de emancipación ciudadana caracterizada por la proliferación de acciones fuera de este orden normativo; lo que muchas veces llevaría a las instituciones modernas a tener que flexibilizarse para poder seguir existiendo.

Se ha podido identificar en el relato de la estudiante, la necesidad y responsabilidad de formarse profesionalmente permitiéndole, aquello, asumir los costos financieros y tener la capacidad de optar libremente de seguir estudiando y aminorando el estado de incertidumbre que estaba siempre presente cuando de decisiones laborales se trataba. Es decir, tal cual están las cosas hoy en día, las posibilidades de tener una mejor proyección laboral aumentan al desarrollar (o continuar) estudios y obtener títulos universitarios.

7.4.3.- Impacto en las relaciones familiares

Esta dimensión se podría definir en una sola frase: *“el desarrollo de mis estudios es también una empresa familiar”*. No todos lo plantearon de la misma forma pero, en esencia, el estudiantado reconoce que el apoyo y comprensión de su entorno más cercano ha resultado clave en el desarrollo y ejecución de su formación. Este hecho resulta transversal a todas las profesiones y niveles, intensificándose en aquellos estudiantes y familia que ven en la obtención del título la posibilidad de mejorar sus condiciones laborales y sociales de la familia:

“Cuando yo empecé, hablamos de que era conveniente para los dos y simplemente me matriculé y me puse a estudiar. Sé que podríamos pasar más tiempo juntos, pero esto debo terminarlo y él sabe lo importante que es para mí y lo bien que nos hará en el futuro que yo termine. Por eso me apoya” (Entrevistada 5, contador auditor: 5).

La expresión anterior denota a la familia como vínculo y compromiso vivo de un proyecto conjunto que exige y exigirá entregas y renunciadas la mayoría de las veces no previstas. El compromiso con el proyecto no sólo es familiar. También significa una apuesta personal que tributa en la familia en especial, dada la idiosincrasia de la familia chilena, en los hermanos menores. Se puede inferir:

“...uno lo piensa, pero en su mente siempre uno está ‘voy a ser profesional y me van a dar los recursos para pagar después que uno egrese, que uno apruebe’... o sea, nunca estuvo en la mente que no iba a egresar o que iba a pasar algo que uno dejara la carrera. Pensé que siempre nos iba a ir bien, porque estaba en juego mi ejemplo para mis hermanos menores, para mi familia que siempre se sintió orgullosa que yo ingresaré a estudiar en la universidad...” (Entrevistada 4, contador auditor: 2).

La trayectoria del estudiante está marcada por permanentes adecuaciones de tiempo y organización de los espacios y las responsabilidades familiares tienden a ser protagonistas en este sentido. No es posible obviar que los estudiantes entrevistados, de alguna u otra forma, han desarrollado una trayectoria exitosa en su vida. Se sienten

responsables y orgullosos del camino recorrido, el que muchas veces contó con “la logística” y respaldo de la familia en cualquiera de sus expresiones. Es decir, sin el apoyo de su familia sería difícil pensar en la culminación de sus estudios.

Durante el desarrollo de las entrevistas, al abordar esta temática, se vivieron muchos momentos cargados de emotividad y sentimiento de parte de aquel estudiantado que sentía una profunda deuda con su entorno más cercano por apoyarlos en esta empresa formativa. Este sentimiento de agradecimiento estaba dirigido preferentemente a compañeros/as, hijos/as, madres, padres e incluso amigos y amigas, tal como lo expresa el siguiente estudiante:

“...actualmente vivo con mi madre, mi madre es jubilada, percibe una miserable pensión. Tengo una hermana que tiene su familia, es casada y, socialmente, como te explicaba en un principio es imposible que pudieran financiarme los estudios. La primera carrera que empecé a estudiar la tuve que dejar de lado. Mi madre lo es todo. Mi padre nos abandonó cuando yo era muy niño y ella debió asumir la pesada carga de hacerse cargo de la casa, de mi estudio, ella es una persona admirable, lo más importante en mi vida, un ejemplo de lucha, compromiso, abnegada. No tengo palabras para expresarle mi cariño y admiración. Ella está conmigo y trato de retribuir en algo lo impagable que ella dio por nosotros...”
(Entrevistado 1, contador auditor: 3).

De igual forma, más allá del reconocimiento de este apoyo que reciben, el relato del estudiantado tiende a manifestar, en general, que el desarrollo de sus estudios ha sido en conjunto con el exigente cumplimiento de sus principales responsabilidades familiares. Por tanto, desde su punto de vista, el esfuerzo no sería realizado solamente por su familia, sino también por ellos, lo que finalmente hace que ambas actividades se puedan compaginar. Tal como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“...Principalmente, uno de mis propósitos en la vida era llegar a la universidad, ser profesional, porque somos una familia esforzada. Yo, en este caso, sería la primera profesional de la familia y en ese entonces no teníamos de algún lugar donde sacar dinero porque somos una familia de bajos recursos, por ende, no teníamos más

opciones. En ese primer año que solicité el crédito CORFO fue mi hermana mi aval, en ese instante tenía un buen sueldo, por lo tanto, me podía avalar con eso y de ahí se postuló al tema del crédito fiscal. Igual el tema un poco largo y engorroso porque son hartos antecedentes que solicitan. Por ende, igual fue complicado, pero finalmente salió...” (Entrevistada 5, contador auditor: 1).

“...lo primero que haces es pensar en la familia, después pensar en la universidad y después pensar en lo demás. Yo lo primero que hago es pensar en mi familia, entonces por la mañana hago lo que hay que hacer del contexto doméstico, hacer la comida, las compras, apoyar en casa y preocuparme de mi hija, de sus estudios, tareas, ropas, etc. Todo el mundo ayuda en la casa... pero tú has tenido una madre y sabes que hay cosas que sólo nosotras sabemos hacer bien...” (Entrevistado 8, contador auditor 2).

A la hora de tener que elegir, el estudiantado con la experiencia vivida no podría tan fácilmente llegar al límite de romper su dinámica personal y familiar (participación en eventos familiares importantes, apoyo académico a los hijos/as, intimidad con la pareja, etc.) por el desarrollo de sus estudios. Es una decisión difícil para ellos y sin dudas optarían por seguir con ambas.

Algo que nos llamó la atención fue la escasa o nula mención a la gestión del tiempo libre u ocio. Se puede inferir que su mayor preocupación es la consolidación laboral y familiar. Es como si tuviesen que saldar cuentas antes de empezar a disfrutar o hacer público su espacio libre.

7.4.4.-Expectativas laborales

La vigencia en Chile de un sistema económico con un fuerte sello individualista y materialista, encuentra un acentuado eco en los estudiantes que ingresan a la Educación Superior o ya son parte de ella. El estudiante tiene asumido que dentro de las expectativas de ingreso al mundo del trabajo debe considerar, muy fuertemente, la opción del emprendimiento individual o en comunidad. La gran empresa se caracteriza

por la tercerización y el uso, abuso, del “multi-Rut”⁵⁵ que no es más que la intraexternalización de funciones de la compañía por los mismos socios con empresas de distinto giro y Rut.

En el contexto arriba descrito las esperanzas de trabajo dependiente reflejan las mismas oportunidades que asumir externalizaciones, creando su propio giro o emprendimiento como, por ejemplo, consultoras o sociedades de profesionales.

A este respecto se infiere que el estudiante tiene una multiplicidad de expectativas laborales, además de las que les ofrece su actual campo de ocupación, lo cual aplica en el caso de aquellos entrevistados que además de estudiar trabajan. La obtención del grado académico es vista como una importante herramienta que los sitúa en zona de altas expectativas para acceder a movilidad laboral:

“...Si, también trabajaba como analista de control de inversiones en una compañía de seguro y mi idea es meterme en el área netamente financiera de inversiones y viendo el cambio de estar recién egresado en la carrera, mi nivel de renta que tengo actualmente, estoy sobre la media en relación a mi carrera. Mis compañeros de estudios también están súper bien posicionados recién titulados... y el nivel de logro que pueden alcanzar mis compañeros y yo al haber estudiado con CAE o sin CAE...”
(Entrevistado 1, contador auditor: 5).

Se infiere que el estudiantado tiende a tener expectativas sobre su formación en el sentido de que manifiesta tener la pretensión de intentar buscar oportunidades laborales en el ámbito de los estudios desarrollados o de buscar una promoción laboral interna en los propios contextos laborales en los que está inserto.

Se reconocen en sus relatos, principalmente, la búsqueda de una mayor promoción profesional en su propio lugar de trabajo, la búsqueda de mayores alternativas de desarrollo profesional en el ámbito de sus estudios y la posibilidad de iniciativa de emprendimiento.

⁵⁵ R.U.T, Rol Único Tributario (equivalente al DNI en España)

En el análisis de las expectativas laborales es dable encontrar en el discurso de una base para comprender, desde su génesis, la motivación de estudios y las expectativas de desarrollo y movilidad que expresan los estudiantes. Como por ejemplo:

“Entré el 2011 a estudiar y ya era secretaria de la Dirección de Finanzas del Municipio, de la municipalidad de Melipilla. Luego, cuando obtuve el título de contador general me cambiaron al departamento de Contabilidad, me subieron un poquito el sueldo ahí ya teniendo el título. Luego, cuando egresé... eso ya en el 2012, yo ya me había cambiado a María Pinto porque ahí me reconocían el título, en cambio acá en Melipilla, si bien es cierto estaba trabajando, me habían ascendido a la dirección de presupuesto, pero con el mismo sueldo que en contabilidad, entonces tomé la decisión de irme a María Pinto...” (Entrevistada 3, contador auditor: 3).

De sus palabras se desprende que siempre ha estado presente el elemento proyección laboral y remuneración como elemento integrante de las proyecciones futuras de desarrollo personal y profesional. En Chile, se relaciona mayoritariamente el título profesional con las posibilidades de desarrollo profesional en la unidad de trabajo.

En este punto es necesario destacar que el discurso del estudiante no descarta la posibilidad de emprendimiento. Es prioritario para los profesionales en Chile, con el actual sistema económico, tener presente que esa variable no es descartable. La principal industria es la minería. Los ciclos laborales y económicos del país se presentan al alero de los precios de la libra de cobre, lo que tiene un acentuado impacto en la creación de fuentes de empleos en distintas áreas de la economía y en el desarrollo del país.

Chile es un país donde su principal fuente de ingresos es la exportación de *comodities*, dentro del cual destaca el mineral de Cobre y algunos miles de toneladas de cobre refinado. Chile es un país con mercados y fronteras abiertas lo que permite la importación de bienes y servicios.

Lo anterior se describe explicando que el país no alcanzó la etapa de entregar valor agregado a sus productos exportables. Desarrollar la manufactura es una de las deudas pendientes del sistema económico chileno. Por lo que podemos inferir que Chile es un país vitrina, un prestador de servicio y con bajo valor agregado de manufactura a los productos exportables y de consumo interno. Este campo facilita el acceso laboral para los profesionales del área contable, tributaria, de la gestión y administración de negocios y de la especialización en economía y tratados de comercio.

7.4.4.1.- La posibilidad de emprender

La posibilidad de emprender es manifiesta en los estudiantes, ya sea como intraemprendedor o como emprendedor independiente. El perfil de formación profesional está acentuado en la opción de emprendimiento.

“... sí, siempre me las puse desde comenzar estudiar y llegar al final y de donde quiero posicionarme en la vida, cumplir mi sueño, tener mi empresa... eeh... Servicio de inversiones a futuro, también en el aérea de inmobiliaria, mis compañeros tiene una red de consultoría que se están especializando en un área pertinente al área financiera. Creo que cuando llegue el momento vamos a ser un buen aporte al nivel social para los distintos proyectos que se están generando en el país que necesitan una manito de cómo lograr sus metas a nivel de negocio...” (Entrevistada 7, contador auditor: 6).

Lo arriba descrito es una de las señas del perfil y alternativa de emprendimiento que expresan los entrevistados, ratificando que un ejemplo claro de reconocimiento de nuevas posibilidades profesionales tiene relación con el emprendimiento individual, ya que la creación de nuevos empleos está en retirada por la externalización de servicios y funciones que hace la industria en general.

El entrevistado habla de una realidad a nivel nacional, Chile es percibido como un país de oportunidades de emprendimiento y los jóvenes profesionales, tal cual lo señala el discurso, lo asumen desde su experiencia y conocimientos.

7.5.- La experiencia ha valido la pena. Reflexiones finales sobre las manifestaciones del estudiantado

Este capítulo se estructuró en aproximaciones iniciales a la trayectoria del estudiantado, todas ellas vinculados a determinadas sensaciones, emociones, percepciones y reflexiones que fueron expresando a la hora de observarse como estudiante, la mayoría de primera generación en su familia. Todos con coincidencia en el sistema de financiamiento CAE.

Tal como se señaló en el desarrollo del texto mencionado, se denomina aproximaciones por tratarse de la primera experiencia como estudiante de Educación Superior, con financiamiento privado y en situación de titulados al momento de este análisis.

Si bien el CAE ha sido criticado por amplios sectores de la ciudadanía, la dirigencia política del país sigue justificando su existencia y lo hace explicando que esta herramienta financiera permitió, y entrega, oportunidad de acceso a la Educación Superior a miles de estudiantes de escasos recursos. No se hace mención a la calidad de educación recibida. Las autoridades fundamentan sus argumentos de permanencia del CAE por la amplia cobertura que tiene, lo que redundaría en la democratización del acceso a la Educación Superior. Este argumento no tiene la misma lectura por las dirigencias estudiantiles y sociales.

Producto de las movilizaciones sociales se ha posicionado en la agenda el tema de la educación y financiamiento de las universidades públicas, como también el encontrar mecanismos que permitan acceso al dinero a menor costo para aquellos estudiantes que optan por instituciones privadas. El tiempo dará frutos. Lo innegable es que los

estudiantes y sus familias fueron capaces de levantar, develar, un tema que produce incomodidad a la clase política y a los poderes económicos que observan cómo se cuestiona uno de sus más lucrativos y menos riesgosos productos financieros.

Respecto a las manifestaciones del estudiantado, donde, en función de la agrupación de sus relatos se exponen los principales discursos del estudiantado sobre el financiamiento CAE, hemos logrando reconocer algunas significativas definiciones. Entre las que destacaríamos la siguiente: “modalidad que permite y/o facilita el ingreso a la Educación Superior en Chile por medio de un financiamiento privado a largo plazo. Una posibilidad que permite la inclusión social, pues de otra manera, la mayoría de los entrevistados no habría podido ingresar a la universidad.”

Ahora bien, siempre quedará la interrogante, una vez analizado el sistema de financiamiento, sobre cuál es el compromiso social expresado a través de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) que demuestran los bancos hacia sus deudores, clientes, que utilizan el producto financiero del CAE.

Un tema que incide fuertemente en el buen negocio que es el CAE para las instituciones financieras está asociado a lo extensa que son las carreras de pregrado en Chile, llámense licenciaturas, títulos profesionales o técnicos. Chile está recién adecuando, por medio de una iniciativa legal, el reconocimiento de aprendizajes previos, RAP, a través de la homologación de créditos y, primeramente, por la uniformidad de créditos que deben tener las carreras en el sistema de Educación Superior.

Se observa el caso que una misma carrera de carácter técnica tiene diferentes semestres y créditos, son conducentes a un mismo título y declaran el mismo perfil de egreso. Por ejemplo, Técnico en Administración de empresas en el CFT X tiene una duración de cuatro semestres con práctica y título en la mano. En el CFT Z, el mismo título tiene una duración de cinco semestres más un semestre de practica y proceso de titulación. El ejemplo anterior, sencillo y recurrente, tiene una alta incidencia en el costo

asociado que debe asumir el estudiante y futuro deudor. No es lo mismo financiar dos, que tres años con el préstamo CAE.

Es más lucrativo y decidior el negocio para los bancos en aquellas carreras conducentes a grados académicos, dictadas sólo por universidades, donde la media de años reales de duración supera los seis para carreras de cuatro años y llega a siete en aquellas de cinco. Se podrá inferir que los años de extensión de la carrera hacen aún más lucrativo el negocio para a banca.

Existen elementos, además del proyecto de ley, que podrían terminar o disminuir la incidencia del CAE, esto como conclusión colateral del análisis de las entrevistas y el discurso de los involucrados:

- i. La urgencia que significa uniformar los créditos para una misma carrera.
- ii. La importancia que reviste el reconocimiento de créditos entre las IES, lo que redundará en el acortamiento del tiempo de las carreras.
- iii. La trascendencia que implica el reconocimiento de los aprendizajes prácticos y/o previos, RAP, del estudiante que ha cursado asignaturas o tiene una relación directa en el mundo laboral con el perfil de egreso de la carrera.

Los tres ítems enunciados anteriormente implicarían por si sólo una disminución de la carga financiera para el estudiante. En segundo lugar, y ante la eventual gratuidad para las IES, significaría la disminución de la carga de financiamiento para el Estado y, finalmente, significará, al disminuir la extensión del proceso formativo, adecuar el sistema educacional a la realidad OCDE, de la cual tan orgullosos nos sentimos por ser miembros de ella.

Debemos entender que la RSE es un compromiso social de la organización, cualquiera sea su giro, que adquiere con su entorno cercano y mediato y los estudiantes pasan a ser parte del entorno cercano como clientes de uno de los productos con mayor rentabilidad financiera para ellos.

Otro tema que surge al analizar las entrevistas y datos levantados es una gran interrogante relacionada con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y el cómo la ejercen las instituciones de Educación Superior, ya que la esencia de las universidades y las RSU es el compromiso con el entorno y la sensibilidad con las demandas de él; como por ejemplo, apropiación de conocimientos a través del *feedback* levantado en las prácticas profesionales o la inclusión de los *Stakeholders* a la organización y lo que significa la relación directa con los involucrados o interesados en el proceso formativo de una universidad. Se destacó en las aproximaciones analizadas el compromiso y responsabilidad social del estudiante, que se manifiesta en su apoyo a la familia, el compromiso con el trabajo, la siempre abierta posibilidad de seguir estudiando y capacitándose, como también la expectativa de emprendimientos y bregar por el reconocimiento de su labor en su actual centro de trabajo.

Si bien el CAE, como herramienta de financiamiento ha cumplido un rol de apoyo para el ingreso a la Educación Superior de miles de estudiantes, también ha develado dos importantes aspectos que subyacen en el discurso del estudiantado: Por un lado, que el Estado delegó, o endosó, en el sistema financiero una de sus principales funciones que es garantizar el acceso a la educación a sus connacionales. Por otro lado, que el Estado de Chile garantizó, con recursos fiscales, un rentable negocio a las instituciones financieras que se adjudicaron el otorgamiento de recursos financieros a los estudiantes con el aval del Estado.

En el análisis final de los puntos antes enunciados, es posible manifestar que para el primer aspecto el Estado de Chile privilegió la cobertura, la cantidad de estudiantes matriculados en la Educación Superior, por sobre el cumplir con mandato de garantizar educación y calidad de la misma para los ciudadanos.

En el segundo aspecto, si bien los estudiantes reconocen el aporte del CAE, aún no logran entender la presencia de la banca en el financiamiento de un derecho constitucional, incorporado en la carta magna de la nación.

CAPÍTULO 8. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo de esta tesis doctoral, el Crédito con Aval del Estado (CAE) se crea en el gobierno de Ricardo Lagos con el objetivo de 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. De esta forma, se fortalece aún más, la filosofía del subsidio a la demanda como política de financiamiento para la Educación Superior.

El presente capítulo presenta las principales conclusiones de la investigación, a partir del desarrollo de tres dimensiones. En primer lugar, las consideraciones finales sobre el CAE, la mercantilización y el endeudamiento. En segundo lugar, las consideraciones sobre equidad, cohesión y las ayudas estudiantiles. Finalmente, en tercer lugar, palabras finales sobre el CAE y el futuro. Cada una de estas dimensiones se desarrollan a partir de la interacción entre los antecedentes teóricos y conceptuales consultados y la información empírica recogida con la aplicación de los instrumentos metodológicos seleccionados.

8.1.- Consideraciones finales sobre el CAE, la mercantilización y el endeudamiento

Como hemos visto a lo largo de esta tesis doctoral, el Crédito con Aval del Estado (CAE) se crea en el gobierno del presidente Ricardo Lagos con el objetivo de 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. De esta forma, se fortalece aún más la filosofía del subsidio a la demanda como política de financiamiento para la Educación Superior.

En relación a los objetivos de investigación planteados, podemos decir lo siguiente:

Relacionado a 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, mientras el año 2015 se llega a 1.232.701 matriculados. Sin embargo, el 70% de este aumento se concentra en sólo veinte 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 investigadas por lucro, tales como la Universidad San Sebastián, Autónoma, Central, del Desarrollo, entre otras.

Analizado el discurso de los estudiantes se logra entender que ellos reconocen el aumento de la cobertura que se hace de la educación, no cuestionando la pertenencia a grupos u otros. La mayor relevancia la entregan a la posibilidad, cierta, de ingresar a la universidad y tener acceso al financiamiento que les entrega el CAE. Precisamente es en estas instituciones donde se concentra el 66,5% de los alumnos que acceden al CAE y 67,4% de los recursos que por esta vía ha recibido desde el año 2006 todo el sistema de Educación Superior chileno; lo que equivale a más de \$2,3 billones (millones de millones). Sólo el grupo Laureate International, ha recibido casi \$600 mil millones a través del CAE.

El tema del CAE, si bien es cierto los estudiantes reconocen que significa una deuda que los acompañara a lo menos por 15 años, le entregan mayor importancia al rol de apoyo a sus estudios, no discriminando en su discurso que el destino de los fondos avalados por el Estado sea mayoritariamente a IES de carácter privado.

Por otro lado, en este período, la matrícula de los establecimientos estatales sólo aumenta 17.321 alumnos y su participación en el total se reduce a sólo 15,3%, convirtiéndose en un apéndice del sistema de Educación Superior.

El total de recursos entregados por los bancos entre 2006 y 2015 a través del CAE a las instituciones de Educación Superior acreditadas, donde se matriculan los alumnos beneficiados, es de \$3,44 billones (millones de millones). Sólo cinco bancos se han adjudicado el 95% de los créditos: Scotiabank, Corpbanca, Estado, Itaú y BCI.

Para hacer este negocio aún más atractivo para la banca, el Estado se comprometió originalmente a subsidiar a los bancos participantes, comprando cada año el 25% de los créditos entregados con un sobreprecio del 6%. Sin embargo, entre 2006 y 2015, el fisco ha recomprado un 48% de los créditos con un sobreprecio que llega a casi un 30% y equivale a más de \$450 mil millones. Los estudiantes manifiestan conocimiento del CAE como herramienta de apoyo. Sin embargo, no expresan opinión por el sistema de recompra implementado para hacer atractivo el negocio a la banca privada.

En relación a los porcentajes de recompra, los bancos Corpbanca, Itaú y Scotiabank, presentan más del 50% de los créditos entregados que ya han sido adquiridos por el fisco y en cuanto al recargo, destaca el BCI, el cual recibió un considerable sobreprecio de 55,5% por los créditos que el fisco le compró. De esta forma, mientras en 2006 el CAE representaba el 2,4% del presupuesto de la partida de Educación Superior, hoy ya supera el 35% y el fisco compromete recursos por \$610.087 millones. El argumento de la escasez de recursos para acudir a la banca, claramente dejó de ser válido.

Contrario a las cifras obtenidas, el estudiantado piensa que la presencia de financiamiento privado y el aval del Estado ha permitido un aumento de las plazas ofertadas por las IES; que también facilitó el acceso a carreras profesionales y licenciaturas, especialmente a los sectores de bajos ingresos, a estudiantes trabajadores y a quienes no obtuvieron en los procesos de selección el puntaje necesario para ingresar a las instituciones tradicionales de Educación Superior.

Si consideramos los distintos tipos de créditos otorgados por la banca para financiar la Educación Superior, se puede observar que mientras en marzo de 2010 se registraban en torno a 270 mil jóvenes endeudados, en septiembre de 2015 ya se ha llegado a casi 700 mil. Además, el monto de la deuda total se ha triplicado. El CAE explica el 85% de la deuda total. En pocas palabras, en Chile, educarse y endeudarse es parte de la misma ecuación.

Siguiendo con lo descrito, y de acuerdo a lo expresado por los estudiantes, ellos asumen que el Estado no puede financiar todo y a todos; que el hecho de haber contraído una deuda los hizo ser más responsables con sus estudios; y que es de justicia asumir un costo que, como contraparte, los beneficiará en su calidad de vida e ingresos monetarios, además de posicionarlos de mejor forma en el mercado laboral.

En resumen, con la creación y la profundización del CAE en términos de gobernanza, se privatizó y mercantilizó aún más el sistema de Educación Superior chileno; se estableció un lucrativo nicho de negocio para la banca asistido por el Estado y se implementó un dispositivo de control social y vital sobre el presente y futuro de muchos estudiantes a través de la deuda.

El discurso de los estudiantes, aun cuando estaban en conocimiento que pasaban a ser clientes, siempre está dirigido a validar la presencia de la banca en la Educación Superior, legitimándola como una herramienta de apoyo para alcanzar mayores oportunidades en la vida.

8.2.- Consideraciones sobre equidad, cohesión y ayudas estudiantiles

Es necesario, para poder analizar el aporte a la equidad y cohesión social de las ayudas estudiantiles, separar los diferentes tipos de acceso a la educación terciaria que coexisten en Chile. En nuestro país hay esencialmente dos maneras de ingresar a la educación terciaria. La primera es a través de la PSU (Prueba de Selección Universitaria) que es obligatoria para el acceso a las instituciones organizadas en el CRUCH, tras la obtención de un determinado puntaje, a la carrera seleccionada en competencia con otros postulantes por los cupos disponibles. Una segunda manera de acceder a la educación terciaria no requiere establecer una competencia de puntajes con otros postulantes por los cupos disponibles y en algunas ocasiones ni siquiera se exige la rendición de la PSU.

El tema de la equidad social, desde la óptica de los entrevistados, se obtiene al poder acceder al CAE, lo que les entrega las mismas oportunidades de aquellos que tienen recursos económicos para acceder a las IES sin apoyo financiero externo.

8.2.1.- Capital humano en los instrumentos de ayuda estudiantil

Si revisamos la creación del fondo de crédito estudiantil en 1981 (DFL N.º 4 de 1981), en su texto se señala que se financia a estudiantes que no disponen de los recursos de manera inmediata para cubrir los pagos de su beneficio privado de la educación terciaria. La teoría del capital humano no ve el resultado agregado en la sociedad y se centra en el individuo, de ahí que preste gran atención a los beneficios privados. En la práctica, el crédito estudiantil operó sólo para las universidades estatales y aquellas tradicionales sin fines de lucro que cuentan con reconocido valor público por la sociedad y del Estado, como por ejemplo, la Universidad de Concepción, La Pontificia Universidad Católica, La Universidad Austral de Valdivia y otras.

El efecto de esta visión sobre las políticas educacionales puede verse en la siguiente idea de Salamanca (2000):

“Muchos países han ejecutado políticas de recuperación de costos en educación, en particular en la educación terciaria, debido a la alta rentabilidad privada de la inversión en este nivel educativo. De allí que la idea de traspasar una parte o el total del costo de impartir educación terciaria hacia quiénes se benefician de ella (los estudiantes), se ha ido abriendo paso gradualmente en distintos países” (p. 34).

Lo anterior se ve reflejado en el traspaso de costos hacia los estudiantes y sus familias mediante el cobro de matrículas y otros cargos realizados por cuenta de las instituciones. La adopción de acciones de recuperación de costos se relaciona fuertemente con la equidad de acceso financiera.

La equidad de acceso financiera intenta reparar las diferencias que genera la barrera de pago instalada en la educación terciaria. A menudo, los Estados establecen mecanismos de ayuda estudiantil destinados a los grupos de menores ingresos con objetivos de equidad de acceso financiera a la educación terciaria.

8.2.2.- Síntesis de otras aproximaciones útiles

La reunión entre la visión económica del capital humano, que centra la visión en los costos y beneficios para el individuo de realizar estudios superiores, y la sociológica de Bourdieu (1979), que se centra en los efectos de la estructura social sobre las posibilidades de acción de los sujetos a la hora de acceder a estudios terciarios, es de utilidad para entender las políticas públicas relacionadas con el acceso a la educación terciaria en Chile.

Para comenzar es necesario señalar que desde la Sociología se realiza una crítica a la visión que sustenta la teoría del capital humano. Como ejemplo, para contrarrestar la visión del capital humano, Bourdieu (1979) utiliza la noción de capital cultural, la cual permite usar como hipótesis la diferencia de resultados escolares entre los alumnos de diferentes clases sociales en torno al éxito escolar. En esta construcción teórica se define contrario a las teorías que se centran en la noción de capacidades personales

de los alumnos y en las teorías económicas como la del capital humano. A juicio de Bourdieu (1979) los economistas.

“...tienen el aparente mérito de plantear explícitamente la cuestión de la relación entre las tasas de rendimiento aseguradas por la inversión educativa y la inversión económica (y de su evolución). A pesar de que su medición del rendimiento escolar sólo toma en cuenta las inversiones y las ganancias monetarias (o directamente convertibles en dinero), como los gastos que conllevan los estudios y el equivalente en dinero del tiempo destinado al estudio, no pueden dar cuenta de las partes relativas que los diferentes agentes o clases otorgan a la inversión económica y cultural, porque no toman en cuenta, sistemáticamente, la estructura de oportunidades diferenciales del beneficio que les es prometido por los diferentes mercados, en función del volumen y de la estructura de su patrimonio” (p. 23).

Bourdieu (1979) critica el hecho de que no tomen la habilidad o el don como una inversión previa en el individuo, una inversión de capital cultural producto de las condicionantes de su posición. Los economistas intentan conocer la rentabilidad social de la inversión en educación o cuanto contribuye la educación a las mejoras en productividad; pero no logran ver que dicha educación también está reproduciendo una determinada estructura social.

En la descripción que hace cada estudiante se infiere que traen conocimientos previos, que han cursado y abandonado estudios al no haber contado con el sustento económico para continuar una carrera; como también son personas que en su desempeño laboral manejan desde la experiencia la formación teórica que han de recibir.

Por el lado de la economía, una conceptualización como la del capital escolar no permite obtener información sobre el proceso de decisión por el estudio y es inútil para entender como poder utilizar de manera eficiente los recursos involucrados en la educación terciaria.

Una aproximación a la conceptualización la entrega el discurso de los entrevistados, quienes sostienen que la decisión de estudiar se dio, entre otras consideraciones, motivada por la existencia de una herramienta CAE que ofrece el mercado que no presenta discriminación al momento de solicitarlo a excepción del décil de ingresos en el cual esté adscrito el solicitante. En la actualidad, el CAE se hizo universal y el nivel de ingreso per cápita no es obstáculo para acceder a él.

Al utilizar de manera paralela la visión del capital humano y la del capital escolar enmarcado en la teoría de Bourdieu (1979) es posible analizar tanto el proceso de costo de los estudios superiores y la forma en que el Estado intenta ayudar a quienes no pueden costear, en el momento, dicha obligación. De la misma manera es posible entender que al ser un vehículo de movilidad social los estudios superiores son, en gran parte, responsables del aumento de salarios que tendrá el individuo a futuro; lo que al mismo tiempo se señala como una de las bases de las políticas de cobros en la educación terciaria, cosa que revisa también la teoría del capital humano. La visión del capital escolar nos indica, en cambio, como afecta el acceso y los resultados o decisiones de programa a estudiar los antecedentes socioeconómicos previos del individuo.

La visión económica señala una serie de costos que se deben tener en cuenta cuando se analiza la inversión en educación terciaria. Estos costos se ven compensados con la idea de un retorno en la inversión inicial a través de mejores salarios a futuro. Pero ese retorno estará mediado por: La duración del grado o programa elegido. El tipo de institución de Educación Superior elegida (universitaria o no universitaria, por ejemplo). Ingresar a las instituciones más prestigiadas. Y el área de estudio elegida (Medicina *versus* Artes, por ejemplo).

Es en aquellos puntos que interfieren en el retorno, donde se aprecia que se filtra la idea de las desigualdades sociales, a la hora de acceder a las opciones que dan el mayor retorno a la inversión. Es en estos puntos donde se nota que la inversión previa realizada en los futuros estudiantes por sus padres o tutores. Está destinada a

asegurar cumplir los requisitos para ingresar a programas de duración universitaria, ir a las instituciones con mayor prestigio y tomar los programas pertenecientes a las áreas de estudio con mayor retorno.

Es así, como nuestros entrevistados tenían claro que una forma de romper la desigualdad social, para ellos y familia, debían estudiar una carrera con un aceptable nivel de retorno económico. Para realizar la inversión en educación midieron el potencial retorno y las expectativas de desarrollo profesional que tenía la carrera, teniendo muy claro –lo manifiestan con seguridad-, que están contribuyendo al capital humano del país y serán motores del desarrollo social de la comunidad

La Educación Superior no sólo ofrece beneficios a quién realiza el estudio. Existen externalidades en la educación que benefician a individuos que no participan de manera directa en el proceso educacional. La visión económica incorpora la noción de beneficio social para poder calcular o estimar el efecto de la educación terciaria como beneficio a toda la sociedad. Sin embargo, el beneficio social es menor a los beneficios privados según las mediciones llevadas a cabo por los economistas (OECD, 2008).

8.3.- Palabras finales y recomendaciones

Desde el principio, el tema de la equidad de acceso a la educación terciaria se mostró de difícil delimitación. En un comienzo se hizo necesario separar las equidades de acceso de otra serie de equidades⁵⁶ estudiadas en la educación terciaria. El foco en la equidad de acceso, por sobre otras, se debe a que nuestro país está en un proceso de ampliación de la base estudiantil (en un momento avanzado) y el tema de la calidad ha quedado atrasado en el debate hasta los movimientos estudiantiles del 2006 y 2011.

⁵⁶ Lemaitre (2005) cita como tipos de equidades estudiadas en la educación terciaria la equidad en las oportunidades de estudio, la equidad de acceso, la equidad en la permanencia y la equidad en los resultados.

Primero acceso, luego calidad, pareciese ser la hoja de ruta de las políticas de Educación Superior de los gobiernos en Chile. Sin embargo, la equidad de acceso es un concepto que puede enfocarse no sólo en la capacidad económica de los estudiantes que no logran dar el paso de la educación secundaria a la terciaria, sino también sirve para conocer las diferencias de acceso entre géneros o entre áreas geográficas, etnias u otras variables de clasificación similar. Aún más, surgió pronto una diferencia entre la equidad de acceso financiera y la académica. La primera, centrada en el acceso de quiénes están aceptados en el sistema por sus resultados en las pruebas de selección y no cuentan con los recursos. La segunda, centrada en los resultados de las pruebas de selección y su relación con el establecimiento de origen del estudiante.

Bajo el predicamento arriba descrito, los estudiantes tienen fuertes convicciones que lo principal es el acceso y luego la calidad. Esto se conjuga cuando señalan en su discurso que el mercado del trabajo asume parte importante de la formación profesional y principalmente el tema relacionado con la cultura organizacional.

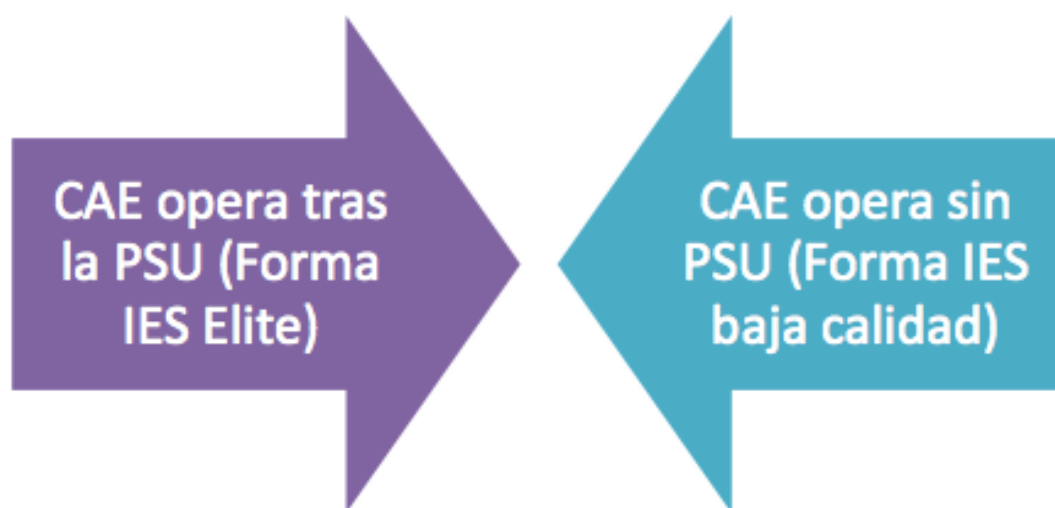
La razón de este estudio de caso fue centrarse en conocer los aportes a mejorar la equidad de acceso a través del funcionamiento del CAE. Lo primero que saltó a la vista como elemento a considerar fue la existencia un cierto sesgo al hablar de equidad de acceso. Esto se debe a que el tema de acceso suele salir a la opinión pública tras la publicación de resultados de la PSU. Esto quiere decir que se suele tomar como único modo de acceso la existencia de la prueba de selección, lo que en la práctica ya no sucede de esa manera, al existir instituciones que no utilizan los puntajes PSU para definir el acceso a sus programas y sólo utilizan el criterio del pago como requisito principal.

Lo anterior es ratificado en el discurso de los estudiantes. La equidad la ven como la posibilidad de acceder al CAE para ingresar a la Educación Superior, otorgándole un carácter discriminador al proceso o sistema de selección PSU.

Cuando el requisito principal era pasar el filtro académico, el CAE no tenía gran poder en mejorar la equidad de acceso de la población total de estudiantes que deseaba proseguir estudios superiores ya que la prueba de selección dejaba afuera de las IES a un grupo importante de alumnos; los cuales mayoritariamente eran los provenientes de hogares pobres. En ese contexto, el CAE opera ayudando a alumnos meritorios que logran acceder traspasando la barrera académica. Pero en el sistema existe la opción de ingreso sin rendir pruebas de selección en algunas IES privadas (lo mismo en los niveles de IP y CFT) lo que permite al CAE ser una herramienta de acceso para todos los estudiantes que deseen ingresar a esas IES (con la salvedad que deben estar acreditadas).

Esta diferenciación se gráfica en el siguiente esquema que muestra, a su vez, como lo segmentado del sistema educacional chileno se combina con el uso del CAE.

Figura 3. Encrucijada de la calidad



Al ser el crédito con garantía estatal una ayuda estudiantil, su campo de acción se centra en el marco de la equidad de acceso financiera, ya que el proceso de selección es previo e independiente de las ayudas estudiantiles. Bajo esa perspectiva, el crédito ha generado un avance en permitir acceso a recursos para estudios superiores a grupos que no poseen los recursos necesarios para su ingreso a la educación

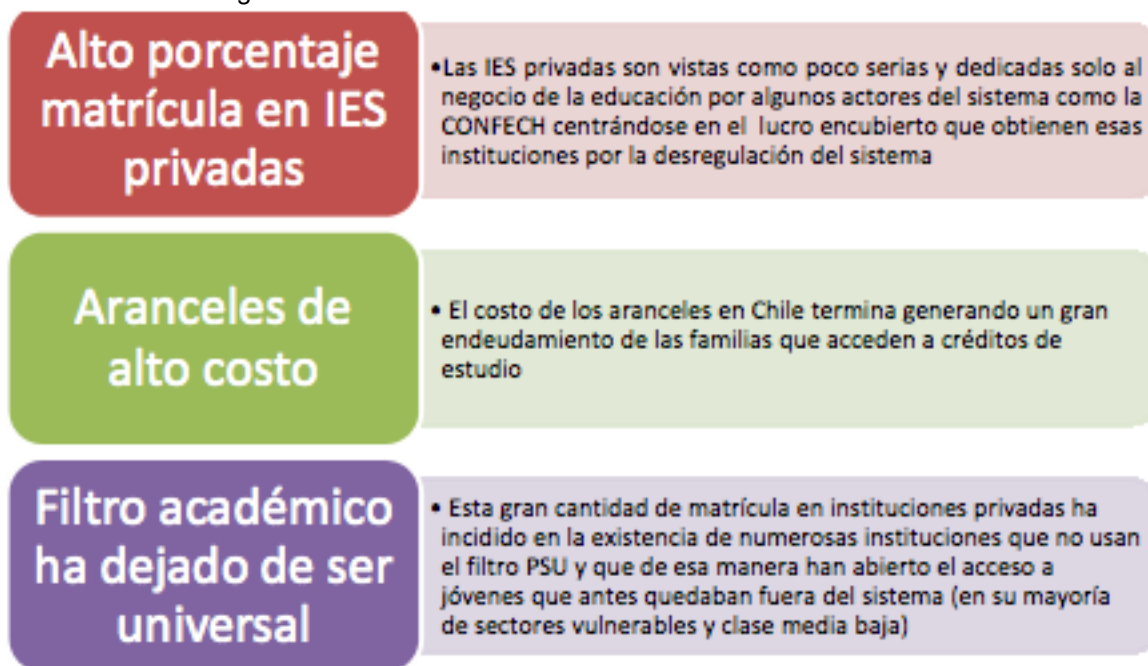
terciaria. Pero lo anterior, se ve complejizado debido a las características del sistema educacional chileno.

La presencia del Estado en el CAE se manifiesta de distintas formas. El estudiantado señala que no es ayuda cuando se trata de un crédito que conlleva una tasa de intereses que significa utilidad para la institución financiera que, además, tiene asegurada la recompra de la cartera con sobretasa de hasta un 30% sobre el valor nominal. La segunda observación de los entrevistados reconoce que el Estado asegura estudiar en la Educación Superior al entregarle a la banca el aval de sus créditos. Sin embargo, considera que la tasa de interés es alta y que el Estado no ha negociado de buena forma con las instituciones financieras.

La particularidad del sistema de educación terciaria en Chile se destaca por: El alto porcentaje de matrícula en establecimientos privados; Aranceles de alto costo; y Filtro académico (PSU) funciona sólo en algunas instituciones (CRUCH y privadas adheridas al uso de la prueba de selección).

Dichas características inciden sobre la visión que se tiene del CAE y su funcionamiento. Son la base de las críticas de sectores estudiantiles organizados como la CONFECH, que se han declarado contrarios a herramientas de este tipo (y aún más contrarios al pago en la educación terciaria en las instituciones estatales). Dichas críticas se desprenden de los siguientes puntos:

Figura 4. Estado actual del sistema de educación terciaria en Chile



Por lo tanto, el CAE opera facilitando el acceso a créditos de estudio en un sistema cuestionado por sus altos costos y, con ello, endeudando a las familias que participan. Este endeudamiento incitó a los actores políticos tras el movimiento estudiantil del 2011 a modificar el funcionamiento del CAE.

Como vimos anteriormente, el CAE es una herramienta que funciona a veces tras el filtro de selección y, en otras, antes del filtro de selección (donde de verdad no se utiliza el filtro de selección). Esta diferencia no es menor, ya que el sistema educacional chileno, con fuerte tendencia a la segmentación, ha ido originando IES de elite, tanto públicas como privadas, en donde el CAE sólo opera tras la PSU. Por el contrario, en los casos de IES en que no se pide la prueba de selección, muchas veces se cuestiona la calidad de la educación brindada.

Es por eso que el CAE se ha visto tensionado y se ven en su horizonte cambios profundos en su accionar. Pero asumir cambios de esa magnitud, requiere una conciencia política del problema. Muchas veces las visiones sobre la educación terciaria se cruzan con la ideología o con pre concepciones de miradas académicas.

Por dicha razón, se expuso la diferencia entre la visión sociológica encarnada en Bourdieu (1979) y su interés por la distribución del capital escolar o la visión de Durkheim (1987) sobre la solidaridad social se enfrasca con la visión del capital humano encarnado en Becker (1964), que se centra en cálculos individuales para asumir inversiones en educación. Esta diferencia de enfoque es, a menudo, intento de síntesis en temas educacionales⁵⁷, buscando los puntos de acercamiento entre ambas disciplinas. Pero al examinar el funcionamiento del CAE se ve como, a la hora de generar políticas públicas, la opción económica opera casi sin contrapeso.

Para contrastar esas visiones teóricas se revisó información sobre el retorno de la escolaridad en Chile y sobre la distribución del capital escolar (en especial el caso de la educación terciaria). Dichas revisiones destacaron que la educación terciaria mantiene un alto retorno en Chile. Al mismo tiempo, la distribución del acceso a la educación terciaria en Chile señala que las diferencias entre los más ricos y los más pobres se han ampliado en los últimos veinte años al dejarse el proceso de aumento de cobertura al mercado, a través de las instituciones privadas que han ganado terreno en el sistema.

Se asume que al llegar a una cobertura casi universal de la educación terciaria en los sectores de mayores ingresos, será un momento de quiebre en donde el sistema se orientará a los sectores de menores recursos. Pero, es probable que las instituciones que asuman ese camino sean las más deficientes en términos de calidad y la brecha se mantenga al desvalorizarse los títulos de los nuevos estudiantes.

Algunos datos, como que la estructura del crédito con garantía estatal sea similar al del Fondo Solidario, demuestran que el trabajo de selección de beneficiarios con criterios

⁵⁷ Schwartzmann y Cox (2009) señalan: “Estas dos maneras de mirar la educación pueden ser descritas en términos de dos tradiciones de análisis de las cuestiones educativas: una proveniente de la economía y otra de la sociología” (p.34). En la mirada clásica de los economistas, el papel central de la educación es la formación de recursos humanos, sin el cual los otros factores de producción –capital, trabajo, recursos naturales- no tienen cómo agregarse y generar beneficios y bienestar (Becker, 1964). En la mirada clásica de los sociólogos, la educación es, por excelencia, el cemento de la cohesión social, sin la cual las instituciones modernas, la división social del trabajo y los mercados mismos no logran funcionar adecuadamente (Durkheim, 1893, 1922).

de focalización en los de menores recursos ha sido exitoso. Sin embargo, aún existe un problema que apunta de vuelta a las carencias del sistema educacional chileno, el crédito en sí. Las demandas estudiantiles del movimiento pingüino o las del movimiento del año 2011 alzan la vista sobre el crédito con garantía estatal y señalan que son los estudiantes más pobres los que acceden en masa a esta herramienta, con la cual se endeudan por largos años para cursar carreras avaladas por un dudoso sistema de acreditación y por las cuales no se sabe si tendrán la capacidad de pago.

El crédito con garantía estatal se encuentra en un terreno de difícil movimiento al encontrarse, por un lado, como una herramienta vital para el acceso para muchos jóvenes que luchan por acceder a la educación terciaria y, por otra parte, al convertirse en una carga económica para muchas familias que deberán soportar los altos costos de la educación en Chile, donde es la familia quien lleva el peso del financiamiento.

La contingencia del movimiento estudiantil generó cambios al crédito en los porcentajes de interés, al proponerse una baja del 6% al 2% en el discurso presidencial de julio del 2011 –que trató el tema de la educación terciaria haciéndose eco de las demanda y presión estudiantil por el alto costo asociado al CAE y en específico a la tasa de interés.

La importancia de la educación terciaria es vital para el desarrollo de todo país y en especial de aquellos que intentan lograr mayores niveles de desarrollo. Mientras no se cambien las reglas macro del sistema educacional chileno, el Crédito con Garantía Estatal es una ayuda y un aporte en el acceso para estudiantes que no cuentan con los recursos necesarios para hacer frente a los aranceles de sus estudios. Es un aporte, ya que rompe con las barreras que establecían otros créditos que operan en el sistema.

A partir de los dos criterios con que el Banco Mundial intenta medir la equidad del CAE es posible detectar la parte de la base las críticas que recaen hoy sobre el sistema. Dichas críticas asumen que el sistema vino a cubrir la falta de otras herramientas de ayuda estudiantil, pero que, sin embargo, ha tornado en deudores a una gran cantidad

de familias que ven en la educación terciaria una aspiración familiar. Dichas familias matriculan a sus alumnos en la mayoría de los casos en instituciones de dudosa calidad. Además, muchas de las carreras a las que acceden o bien no reportaran ingresos suficientes para asumir el pago del crédito o simplemente no tienen un campo laboral real en que desarrollarse. Por otra parte, son las instituciones financieras las ganadoras del sistema, ya que pueden elegir buena parte de la nómina de los créditos que toman al poder vender los créditos menos atractivos al Estado.

Por último, las recomendaciones de acción del CAE tras los movimientos del 2011, en el caso de los actores políticos y previo a las movilizaciones en el caso del Banco Mundial, se pueden resumir así:

Tabla 16. Recomendaciones al CAE

Recomendaciones Banco Mundial	Recomendaciones actores políticos
Crear una agencia centralizada para la asistencia en la Educación Superior, para así bajar los costos del CAE al estar coordinado con otros beneficios	Bajar tasa de interés del 6% al 2%
Maximizar el repago	
Reducción de costos al optimizar la emisión	

Se puede apreciar que en ambos casos las recomendaciones apuntan al funcionamiento del CAE y su viabilidad económica. Hace falta, por tanto, asumir las críticas no económicas que levantaron los principales actores del sistema: los alumnos. Sin embargo, dichas críticas van más allá del CAE y se centran en la organización misma del sistema educacional chileno. Al CAE le dan un valor social y sólo discuten la tasa de interés de castigo por atraso en la fecha por el pago de una cuota.

Finalmente, puedo señalar que esta tesis, en lo que respecta al investigador, sirvió para internalizar e incorporar conocimientos respecto al sistema de financiamiento de la Educación Superior que existe en Chile. La experiencia de haber conocido de primera fuente la incidencia que tiene en los egresados y familia haber financiado sus estudios con el CAE; comprobar que egresan acompañados del título que valida sus estudios y

una deuda que ha de acompañarlos por 15 años, nos hace pensar que el país debe estudiar, a la brevedad, otra forma de apoyar a quienes ayudan al desarrollo del capital humano en el país.

Al final de este capítulo la pregunta parece ser obvia ¿por qué el país destinó mayor cantidad de recursos en la recompra de la cartera de créditos CAE a los bancos que en aumentar el número de estudiantes beneficiados con la gratuidad? La respuesta la darán los movimientos sociales, los parlamentarios, el ejecutivo y los grupos interesados en la discusión que está próxima a iniciarse en el congreso de la nación.

BIBLIOGRAFÍA

Aglietta, M. (2001). El capitalismo en el cambio de siglo: la teoría de la regulación y el desafío del cambio social. *New Left Review*, 7, 16 -70.

Armanet, P. (2001). Financiamiento de la Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 14, 1-12.

Arrighi, G. (2014). *El largo siglo XX. Dinero y poder en los orígenes de nuestra época*. Madrid: Akal.

Banco Mundial (2011). *Programa de Crédito con Aval del Estado (CAE) de Chile. Análisis y evaluación*. Recuperado de <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Informe-Programa-de-Cr%C3%A9dito-con-Aval-del-Estado-versi%C3%B3n-espanol-2011-05-27.pdf>

Barozet, E. y Fierro, J. (2011). *Clase media en Chile, 1990-2011: Algunas implicancias sociales y políticas. Serie de estudios, 4*. Santiago de Chile: Konrad Adenauer Stiftung.

Basso, P. (1992). Grandes desafíos del sistema universitario en la última década del siglo veinte. En P. Persico (ed.) *Educación terciaria chilena: Gestión y administración institucional* (pp. 27-46). Santiago de Chile: Siglo XX.

Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.

Becker, G (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.

Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile, 1980-2003*. Santiago de Chile: Universitaria.

- Bitar, S. (2005). Discurso acuerdo normativo para el financiamiento de la educación superior en Chile. Recuperado de: <https://goo.gl/91Tobx>
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y Libertad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11 – 17.
- Brunner, J. J. (1993). *Educación terciaria: Chile en el contexto internacional comparado* (pp. 47-65). Santiago: FLACSO Chile.
- Brunner, J. J. (2008). *Sociología crítica y políticas públicas (A propósito de algunos textos de Bourdieu)*. Santiago de Chile: ICSO.
- Caceres, E. (2007). *Educación terciaria en Chile: Diversidad, Diversificación*. Santiago de Chile: LOM.
- Castro, J. (2000). *Análisis comparativo del financiamiento a la educación terciaria, Universidades estatales y universidades privadas con aportes 1981- 1989 y 1990-1998. Estudio de caso 43*. Santiago de Chile: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Chile- MGPP.
- CEPAL (2007a). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2007b). *Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CINDA (2009). *Antecedentes, situación y perspectivas de la Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CINDA.

- Climent, V. (2015). La nueva pobreza en el mercado de trabajo. *Intangible Capital*, 11(2), 270-283.
- Contreras, D. (1996). Pobreza y desigualdad en Chile: 1987-1992 discurso, metodología y evidencia empírica. *Centro de Estudios Públicos*, 64, 61 – 70.
- Contreras, D. y Gallegos, S. (2007). Desigualdad salarial en América Latina: una década de cambios. *Revista Cepal*, 113, 27 – 46.
- Cordón, J. A., López, L. y Vaquero, J. R (2001). *Manual de investigación bibliográfica y documental. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.
- Denzin, N. K. (2003). Reading and writing performance. *Qualitative Research*, 3(2), 243-268.
- Domina, T. (2007). Higher Education Policy as Secondary School Reform: Texas Public High Schools After Hopwood. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(3), 200 – 217.
- Dos Santos, P. (2009). En el corazón del problema: la deuda de los hogares en la banca contemporánea y la crisis internacional. *Ekonomiaz*, 72, 54-79.
- Duran, G. y Kremerman, M. (2015). *Sindicatos y negociación colectiva. Panorama estadístico nacional y evidencia comparada*. Santiago de Chile: Fundación SOL.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.

- Fischer, G. y Konomi, S. I. (2007). Innovative socio-technical environments in support of distributed intelligence and lifelong learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(4), 338-350.
- Foucault, M. (2002). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. Londres: Routledge.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Giner, S. (1998). *Sociología*. Barcelona: Ediciones 62.
- González, P. (2004). Una mirada económica de las políticas de educación terciaria. En J.J. Brunner y P. Meller (eds). *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile* (pp. 87 -129). Santiago de Chile: RIL.
- González, L. E. y Espinoza, O. (2011). La Educación Superior en Chile. *Pensamiento Universitario* 22, 90-17.
- González, R. y Latorre, A. (1987). *El mestre investigador: la investigació a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Graeber, D. (2012). *En deuda. Una historia alternativa de la economía*. Barcelona: Ariel.
- Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (1995). Biographical work and new ethnography. *Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives*, 3, 45-58.
- Gutiérrez, A. B. (2003). La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 115-132.

Guzmán, J. A. y Riquelme, G. (20 de diciembre de 2011). CAE: Cómo se creó y opera el crédito que le deja a los bancos ganancias por \$150 mil millones. *CiperChile*. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2011/12/20/cae-como-se-creo-y-opera-el-credito-que-le-deja-a-los-bancos-ganancias-por-150-mil-millones/>.

Harvey, D. (2010). *El enigma del capital y la crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.

Hernández, L. y Paredes, R. (2007). Restricciones económicas en estudios técnicos o profesionales. *Calidad en la Educación*, 27, 238 – 361.

Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. Nueva York: Oxford University Press.

Kremerman, M. (2008). *El desalojo de la universidad pública*. Santiago de Chile: OPECH – Universidad de Chile.

Kremerman, M. y Páez, A. (2016). *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Santiago de Chile: Fundación Sol.

Lapavitzas, C. (2009). 'Financiarización', o la búsqueda de beneficios en la circulación. *Ekonomiaz*, 72, 98-119.

Lagos, R. (2002). Discurso presidencial. Cuenta pública 21 de mayo. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursolegales/10221.3/10560/4/20020521.pdf>

Latorre, C. L., González, L. E. y Espinoza, O. (2008). *Política pública en Educación Superior desde el punto de vista de la equidad: el caso de Chile*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la Educación Superior: Un concepto complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70 – 79.
- Mattear, A. (2006). Barriers to equitable access: Higher education policy and practice in Chile since 1990. *Higher Education Policy*, 19(1), 31-49.
- Meller, P. (2000). *El modelo económico y la cuestión social*. Santiago de Chile: CIEPLAN.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. Nueva York: National Bureau of Economic Research-Columbia University Press.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2004). Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos. En J. J. Brunner y P. Meller (eds). *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile* (pp. 87 -129). Santiago de Chile: RIL.
- Montgomerie, J. (2013). America's debt safety net. *Public Administration*, 91(4), 871-888.
- OECD (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. Vol. 1. Special features: Governance, Funding, Quality. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/tertiaryeducationfortheknowledgesocietyvolume1specialfeaturesgovernancefundingquality-volume2specialfeaturesequityinnovationlabourmarketinternationalisation.htm#1>

- OCDE (2014). *Society at a Glance. OCDE social indicators. The crisis aftermath*. Recuperado de: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/society-at-a-glance-2014_soc_glance-2014-en#page1
- OIT (2013). *Informe mundial sobre salarios 2012/2013: los salarios y el crecimiento equitativo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT (2015). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. El empleo en plena mutación*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Ottone, E. y Sojo, A. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal.
- PNUD (2006). *Expansión de la Educación Superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad*. Temas de Desarrollo Humano Sustentable, 10. Santiago de Chile, Chile: PNUD.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. Los Ángeles: Sage.
- Reyes-Blanco, O. y Franklin-Sam, O. R. (2014). Teoría del bienestar y el óptimo de Pareto como problemas microeconómicos. *La Calera*, 14(22), 50 – 56.
- Rivas, R. (2008). Logro educacional en jóvenes y clase social de origen: El caso del Gran Concepción. *Última Década*, 28, 123-142.

Rivera-Vargas, P., Paredes, JP. (2009). Por una democracia incluyente y participativa. En *Más acá de los sueños, más allá de lo posible. La Concertación en Chile* (pp. 315-379). Santiago de Chile: LOM.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rosso, P. (2000). El rol del Estado en la Educación Superior. En *Políticas de Educación Superior: ¿Tiempo de innovar?* (pp. 52-55). Santiago de Chile: CSE.

Ruiz, C. y Boccardo, G. (2011). *Panorama actual de la estructura social chilena*, Documento de Trabajo CIES. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Ruiz, C. y Sáez, B. (2012). La irrupción de los hijos de la modernización. *Análisis del Año*, 14, 27-43.

Salamanca, J. (2000). *El crédito como instrumento para financiar el acceso y la mantención de estudiantes en las instituciones de educación terciaria en Chile*. Estudio de caso 52. Santiago de Chile: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

Salas, V. F. y Aranda, R. F. (2004). Estructura, diferenciación y convergencia de los aranceles universitarios. *Estudios Sociales*, 113, 36-51.

Salazar, J. M. y Leihy, P. S. (2013). El manual invisible: Tres décadas de políticas de Educación Superior en Chile (1980-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21(31), 67-84.

Scribano, A. y De Sena, A. (2009). Las segundas partes sí pueden ser mejores: algunas reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. *Sociologías*, 11(22), 100 – 118.

- Schwartzmann, S. y Cox, C. (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista CEPAL*, 76, 55 – 69.
- Toro-Blanco, P. A. (2002). Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes. *Persona y Sociedad*, 16(2), 125 –140.
- UNESCO (2012). *Clasificación internacional normalizada de la educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>.
- Valdivieso, P., Antivilo, A. y Barrios, J. (2006). Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores. Informe Final. *Calidad en la Educación*, 24, 319 – 361.
- Valenzuela, J. M., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129-145.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Wallerstein, I. (2010). *Impensar las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Warren, E. (2004). The Over Consumption Myth and Other Tales of Economics, Law and Morality. *Washington University Law Review*, 82(4), 1485 – 1511.

Wilkis, A. (2014). Sociología del crédito y economía de las clases populares. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(2), 225 - 252.

Worner, C. (2009). *Aporte Fiscal Directo para Instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Santiago de Chile: CSE.