



CARRERA DE
PSICOLOGÍA

EMOCIONES Y VALORACIONES DE PROFESIONALES DEUDORES DEL CAE
EN LA REGIÓN METROPOLITANA

Autor: Rodrigo Córdova

Profesor guía: Gustavo Bustos Gajardo

Artículo para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo.

Santiago, Diciembre 2024

Resumen: La presente investigación tiene el propósito de identificar las concepciones de vida que están a la base de las emociones de profesionales egresados de ciencias sociales deudores del CAE. Se utilizará la teoría de las emociones cognitivo-evaluativa de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum como marco conceptual para analizar los testimonios de los participantes de la investigación. Para esta teoría, las emociones son indicadores de cómo las personas priorizan o da importancia a objetos y otras personas que se encuentran fuera del propio control, por lo que estas nociones pueden emplearse para reconstruir las respectivas visiones que los deudores presentan sobre el CAE a partir de la importancia que asignen a ámbitos y relaciones que se encuentren dentro del alcance de sus esquemas de fines y objetivos. Para esto también se buscará indagar las consecuencias experimentadas por, y durante, la condición de endeudamiento contraída con la banca privada y, por extensión, con el Estado, resaltando como este tránsito ha influenciado en sus proyectos vitales..

Palabras clave: Emociones, deuda estudiantil, CAE, esquema de fines y objetivos, eudaimonia, objeto intencional.

Abstract: This research aims to identify the life conceptions that underlie the emotions of social science graduates who are in debt with the State Guaranteed Loan (SGL). The cognitive-evaluative theory of emotions, developed by American philosopher Martha Nussbaum, will be used as a conceptual framework to analyze the testimonies of the research participants. According to this theory, emotions are indicators of how people prioritize or give importance to objects and other persons outside their control. Therefore, these notions can be used to reconstruct the debtors' respective views of the CAE based on the importance they assign to areas and relations within the scope of their schemes of goals and objectives. To this end, we will also seek to investigate the consequences experienced by and during their debt to private banks and, by extension, to the State, highlighting how this transition has influenced their life plans.

Key words: Emotions, student debt, SGL, goals and projects scheme, eudaimonia, intentional object.

Introducción

Asumir el endeudamiento como medio para acceder a la educación superior supone una decisión personal y/o familiar en la que se involucran toda una serie de expectativas, presiones y compromisos compartidos inscritos en relatos culturales que enmarcan un horizonte diverso de ideales con miras a la vida profesional (Pérez-Roa,

2014; Marambio, 2018; Pérez-Roa y Gómez, 2019; Contreras, 2019). Estos relatos son parte del trasfondo y a la vez un soporte desde el cual un estudiante concibe su vocación y puede ir esbozando un ideal proyecto de vida a partir del cual podrá caracterizar el conjunto de su trayectoria biográfica. Es por esto que se puede plantear que, bajo las condiciones actualmente imperantes en el país, el endeudamiento estudiantil puede suscitar ambivalencia dada las posibles consecuencias que puede acarrear a largo plazo en tanto que instrumento para financiar los estudios universitarios (Pérez-Roa y Gómez, 2019).

Los problemas suscitados por la deuda estudiantil han sido un punto referencia central de los conflictos sociales que proliferaron en el país durante la última década (Pérez-Roa, 2014; Boccardo et al., 2020; González-López, 2020), siendo el plano emocional subyacente a la situación del endeudamiento, así como sus implicaciones para la forma en que los deudores entienden y experimentan su situación, una faceta de interés investigativo por derecho propio que, por lo general, ha sido abordada de manera tangencial, sobreentendida u omitida. Este dominio de investigación, en el que se relacionan tanto las formas en que los actores sociales evalúan sus circunstancias, como la manifestación de ciertas reacciones y disposiciones ancladas en las formas que estos tienen de concebir sus vidas¹ (Nussbaum, 2008; Ovejero, 2010; de Francisco, 2014). Los conflictos estudiantiles de la década recién pasada pueden entenderse como la reacción conjunta de diversos sectores de la población en la que se reflejó un desacuerdo fundamental, el de la contraposición en torno a la valoración social del crédito y la deuda, una disputa en la que el discurso de las autoridades de gobierno, que promovían una visión de la educación como una inversión que requiere endeudamiento a partir del crédito, contrastaba con el discurso de las organizaciones civiles que emergieron como respuesta al sobreendeudamiento, las cuales fueron progresivamente entendidas como problemáticas y perjudiciales por una parte importante de la ciudadanía, que se organizó con el objetivo de visibilizar en las esfera pública y mediática estas circunstancias y contrarrestar la valoración oficial de la educación como un bien comercializable digno de inversión a futuro (Pérez-Roa, 2014; Gonzales-López, 2020).

¹ El concepto referido a la faceta “disposicional” de objetos, propiedades o relaciones tiene un largo trayecto en la historia de la filosofía analítica. Acá nos ceñimos a la descripción otorgada por el economista y filósofo Félix Ovejero (2010) en su artículo sobre el estadio de la investigación de las emociones en ciencias sociales, en donde da a entender que el carácter disposicional de alguna cualidad consiste en su condición continuada de potencialidad para activarse o desplegarse ante determinadas situaciones, sin que necesariamente esto ocurra nunca.

Para empezar a aproximarnos al ámbito señalado por la relevancia de la esfera emocional dentro de estas problemáticas, se precisa una caracterización de las condiciones predominantes en los escenarios en que los afectos se hacen presentes. Las distintas esferas de la vivencia cotidiana, tanto el ámbito doméstico como el laboral, conforman escenarios que se han visto crecientemente colonizados por la mediación financiera como principal vía para el acceso a todo tipo de recursos, bienes y servicios básicos en curso de privatización desde que la dictadura transformó radicalmente las bases de la economía chilena (Pérez-Roa y Gómez, 2019; Marambio, 2018; Boccardo et al., 2020; Kremerman et al., 2023). La implementación del modelo económico y político de capitalismo financiarizado y rentista, legitimado por el discurso neoliberal, conllevó una ruptura y transformación muy profundas de las relaciones sociales existentes en el país, así como el ulterior afianzamiento de la financiarización de muchas dimensiones de las actividades de la reproducción material de la sociedad chilena, estos es, la puesta en dependencia de aquella en procesos de intercambios y transacciones a futuro que generan ganancias monetarias especulativas no productivas (Pérez-Roa y Gómez, 2019; Marambio, 2018; Boccardo et al., 2020; Kremerman et al., 2023).

La masificación de los créditos estudiantiles, y el endeudamiento que estos han propiciado, es un acontecimiento que forma parte de este conjunto de tendencias hacia lo que, en concordancia con las condiciones recién descritas, se ha denominado como la “financiarización de la vida cotidiana” (Pérez-Roa y Gómez, 2019; Hadad, 2020). Este fenómeno influye directa e indirectamente en las elecciones y prioridades de distintos actores sociales, así como en sus preferencias y objetivos de vida (Pérez-Roa, 2014; Pérez-Roa y Gómez, 2019). Dicho todo esto preliminarmente, se hace necesaria una contextualización más detallada de los antecedentes de las formas de endeudamiento estudiantil presentes en Chile.

Contexto: la trayectoria de la deuda estudiantil en Chile, sus características y consecuencias

El fenómeno de la financiarización y privatización de la educación superior en Chile se encuentra circunscrito en el proceso más amplio de mercantilización de bienes públicos iniciado por las políticas y reformas económicas implementadas por la dictadura y continuadas después el proceso de transición a la democracia (Pérez-Roa y Gómez, 2019; González-López, 2020; Boccardo et al., 2020); las consecuencias sociales de los cambios impulsados por esas medidas han ido acentuándose cada vez

más en la experiencia cotidiana de la población chilena, especialmente desde la generalización de los créditos de consumo en los años noventa (Marambio, 2018; Han 2011), la cual produjo la incorporación de los sectores con menos ingresos en el sistema crediticio y financiero, junto con la consiguiente ampliación del endeudamiento, produciendo importantes cambios en los modos de vida de los hogares y familias al facilitar el apalancamiento de recursos y la generación de mayor liquidez - hasta cierto punto como compensación parcial de los bajos salarios -, todo esto acompañado de una progresiva precarización laboral y una muy extendida privatización de servicios sociales y bienes comunes públicos (Marambio, 2018; Pérez-Roa y Gómez, 2019; Boccardo et al., 2020; Kremerman et al., 2023).

Los ciclos sucesivos de financiarización de la educación en Chile empezaron a tomar lugar en 1981, con la promulgación de la 'Ley General de Universidades' (Boccardo et al., 2020; González-López, 2020). En la primera etapa, se conjugó gasto privado con subsidios estatales para la oferta de préstamos estudiantiles que pudieran aumentar el porcentaje de inscripción en la educación superior (Pérez-Roa, 2014; González-López, 2020). Se partió con el Crédito Fiscal Universitario (CFU), que debía ser pagado en un plazo de 10 o 15 cuotas, y los subsidios que ya se implementaban se reorganizaron en las modalidades de aporte fiscal directo e indirecto (AFD; AFI) (Pérez-Roa, 2014; González-López, 2020). Una vez instituido el mercado educacional en el país, los ejes de las distintas estrategias de gestión de las opciones crédito han consistido, en primer lugar, en el problema de formular el diseño de mecanismos más eficientes para la recolección del cobro de las deudas (dilema que no se ha podido resolver hasta la actualidad) y, en segundo lugar, el problema del déficit presupuestario (González-López, 2020).

En 1997 se dio el primer paso decisivo privatización de la deuda estudiantil y a la incorporación de la banca privada en la gestión de ésta a partir de la implementación del que terminó siendo préstamo educacional más perjudicial y usurero conocido hasta la fecha: el crédito CORFO (Pérez-Roa, 2014; González-López, 2020). Crédito que se diseñó con el propósito de asistir a los estudiantes que estuvieran inscritos en universidades no tradicionales (Pérez-Roa, 2014; González-López, 2020). Pero la consolidación de la privatización de la oferta de educación superior vino posteriormente, con la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE) a través de la ley 20.027 en junio de 2005, con el propósito expreso de priorizar el acceso a los estudiantes de familias de menores ingresos (Pérez-Roa, 2014; González-López, 2020; Kremerman et al., 2023). Como estos sectores no podían ser atractivos para ser

financiados en el mercado de crédito, al no tener garantía o aval a disposición, se estableció un sistema paralelo que convirtió a la deuda en un negocio lucrativo para los bancos privados (González-López, 2020; Kremerman et al., 2023). Se establecieron tres innovaciones con el objetivo de reducir el riesgo y crear oportunidades de lucro: Las universidades garantizan el 90%, 80%, y 70% de la deuda (capital más interés) sucesivamente en ese orden durante los tres primeros años de estudio, mientras el gobierno se encarga del 90% de la deuda posterior a la graduación (Pérez-Roa, 2014; González-López, 2020; Kremerman et al., 2023). El CAE incorporó carteras titulizadas a través la ley de presupuesto, proceso en que se emite una deuda como título de crédito, esto es, los préstamos educacionales se convertían en títulos de valores integrados en portafolios negociables, por lo que podían ser vendidos y comprados en el mercado de capitales, impulsando un nuevo nicho de especulación financiera en torno al mercado educacional (González-López, 2020). Los bancos podían también vender parte de su cartera de deudas al fisco, cobrando la comisión de recarga y sacando una ganancia adicional (González-López, 2020; Kremerman et al., 2023). El CAE fue muy eficiente en ampliar la cobertura (no así para solucionar el problema de recolección de deuda o del aumento del gasto público), a la altura de 2015 triplicó el número de beneficiarios alcanzando 720 mil deudores (González-López, 2020; Kremerman et al., 2023). La ley 19.287 (González-López, 2020) permitía la reprogramación de las deudas a voluntad de los prestatarios, introdujo nuevos mecanismos de cobro de deuda: deducción de nómina de trabajadores dependientes, retención de devolución de impuestos a través de la Tesorería General de la República, esto es, medidas punitivas con repercusiones directas en el ingreso de las familias de los estudiantes endeudados o directamente en estos mientras se desempeñan en su ejercicio profesional (Boccardo et al., 2020).

Tomando en cuenta antecedentes como los recién expuestos, no es de extrañar que un punto decisivo del ciclo de protestas que precedió al estallido social de 2019 fuera el movimiento estudiantil que irrumpió en la escena nacional en 2011 y 2012 (Pérez-Roa, 2014; González-López, 2020). Estas manifestaciones en parte se articularon en torno al impulso dado por estudiantes deudores del Crédito con Aval del Estado y el crédito CORFO (Pérez-Roa, 2014; González-López, 2020). Se trató de una coyuntura en donde por primera vez la impugnación a los cimientos del modelo neoliberal chileno alcanzaba una propagación masiva que trascendió a todo el país y en la que se manifestaron expresamente distintos tipos de argumentos, políticos y morales, provenientes de los testimonios y experiencias compartidas tanto de los deudores educacionales como del conjunto de los sectores participantes en el

movimiento estudiantil (González-López, 2020). González-López también destaca que la movilización suscitó un apoyo general que dejó una huella en la opinión pública y abrió una brecha importante del consenso neoliberal, logrando desplazar el marco de evaluación moral en torno a la concepción compartida sobre cómo debe entenderse la importancia de la educación superior y la forma justa en que debe garantizarse el acceso a esta (González-López, 2020). La condición de la financiarización de la vida cotidiana en Chile ha contribuido a la erosión de legitimidad de la deuda estudiantil (González-López, 2020) y suscitado creciente indignación a partir de las repercusiones perjudiciales en la vida de un conjunto cada vez más extendido de deudores, efectos que han sido percibidos y juzgados como una situación que atentaba contra la dignidad y las aspiraciones a un mejor futuro por parte quienes aspiraban a acceder a la educación superior, percibiendo su condición de endeudamiento como una situación problemática (Pérez-Roa, 2014; Pérez-Roa y Gómez, 2019). Nos encontramos con el hecho de que la evaluación y valoración que tanto estudiantes como profesionales endeudados realizaban de sus circunstancias devino en una respuesta emocional, con sus correspondientes implicaciones morales, las cuales también incidieron en el apoyo generalizado que recibieron los estudiantes en aquella coyuntura (González-López, 2020).

Antecedentes sobre la amplitud y las condiciones actuales del endeudamiento estudiantil en Chile

Una vez descrita esta trayectoria, procederemos a realizar una evaluación de las cifras que permitan tener una imagen provisional de las condiciones actuales de los estudiantes endeudados. Un año antes del estallido social de octubre de 2019, las cifras indicaban que un 34% de los mayores de 18 años (4,6 millones de personas) se encontraba en situación de deuda morosa (esto es, créditos no saldados en el plazo convenido), comprendiendo tanto las deudas educacionales como las deudas por crédito de consumo (Jiménez, A. et al., 2019). Dentro de ese universo de deudores, a la altura de 2022, un total de 777.171 personas se encontraba pagando el Crédito con Aval del Estado (CAE) tanto en condición de desertoras² y egresadas (Kremerman et al., 2023). 25.301 desertores y 287.218 egresados pagando al día. Un 85,7% de morosidad en desertores atrasados con una o más cuotas (en caso de morosidad prolongada) y 52,2% de morosidad entre egresados (Kremerman et al., 2023). La

² Calificación altamente arbitraria de personas que abandonan sus estudios, dado que la deserción presupone el abandono voluntario y no por impedimentos que excedan las posibilidades de los estudiantes y sus familias.

morosidad total en esos datos es de un 59,8%. El costo a pagar por estudiante que abandona sus estudios es de un saldo promedio de \$4,6 millones de pesos, el de estudiantes que egresaron representa un saldo promedio entre \$8,7 y \$8,9 millones, ambas instancias en cuotas que van entre \$14 mil y \$51 mil pesos respectivamente (Kremerman et al., 2023). Según los datos de la comisión INGRESA, examinados por la Fundación Sol (que accedió a ellos vía ley de transparencia), desde el año 2016 hasta diciembre de 2022 el número de morosos aumentó en 350 mil personas, y ahora más de 464 mil personas se encuentran en condición de deudores morosos en un contexto de crisis social y económica extendidas, cifra que indefectiblemente da a entender que este crédito ha repercutido enormemente en la vida de las familias y hogares deudoras (Kremerman et al., 2023).

En general, el o la estudiante que no puede costear su educación, pero que tiene el propósito de convertirse en un profesional, postula a través de la comisión INGRESA. Si cumple con los requisitos básicos se le asigna un crédito por un monto máximo equivalente al arancel de referencia de la carrera elegida (Kremerman et al., 2023). Con posterioridad, el egresado tiene 18 meses para empezar a pagar después de finalizar sus estudios; el desertor debe haber abandonado la carrera por un plazo superior a 12 meses para así proceder a notificar a la comisión INGRESA de su situación y empezar a pagar al 5to día del mes que sigue a esa instancia (Kremerman et al., 2023). Sobre ambos tipos de estudiantes se cierne la amenaza de caer en morosidad y encontrarse en una situación que llegue a los extremos del embargo de sus propiedades o activos (Kremerman et al., 2023).

Marco teórico

Conceptualización de las características de la condición de endeudamiento

La aspiración al acceso a la educación superior puede verse como resultado de la concepción del proyecto de ser profesional, entendido este generalmente como un movimiento ascendente hacia una posición socialmente valorada, como una “gran oportunidad de movilidad social” con la que estaría garantizada la superación de las condiciones socioeconómicas de origen de la persona; una imagen que permea las expectativas de muchos aspirantes a la educación superior, a tal nivel de que Pérez-Roa (2014), en su estudio sobre la experiencia problemática de deudores con el crédito CORFO, llega a insinuar que esta se trataría de la concepción predominante en

nuestro país.³ La principal representación de la movilidad social subyacente en Chile para Pérez-Roa, en base a todo lo antedicho, consiste en 'el aumento de la capacidad de adquisición de bienes de consumo', y, dentro de esta perspectiva, es la efectividad del crédito lo que se presenta como el medio de acceso más extendido para el alcance de este objetivo.

Es en la proposición normativa "Los costos del acceso a la educación superior deben ser compartidos por el estudiante y la sociedad ya que los beneficios del mismo también lo son" (Pérez-Roa 2014 p.04), se haya la expresión por la cual se insta a una concepción en la que la participación puramente económica del estudiante se justifica por el retorno monetario y cultural que percibirá después de su egreso. El principal medio de financiamiento para el acceso a la educación superior es el crédito y la deuda (Pérez-Roa, 2014; Marambio, 2018; González-López, 2020; Kremerman et al., 2023). A rasgos generales, la deuda está asociada con el acceso al crédito, y a simple vista ambos tienen connotaciones sociales distintas a partir de la posición relativa en que se miren. El crédito puede ser concebido como la facilitación de una oportunidad, como proyecto con miras al futuro, en cambio la deuda suele ser vista como una carga que tiene el potencial de cerrar oportunidades o complicar el transcurso regular de la vida (Pérez-Roa, 2014; Marambio, 2018; Pérez-Roa y Gómez, 2019). En ambas situaciones estas facetas se presentan como ámbitos sincrónicos y contrapuestos, cuando en realidad son dos aspectos de un proceso diacrónico, desplegado como una trayectoria temporal única e irreversible, motivo por el cual su problematización o exaltación consiste en apelaciones a dos temporalidades distintas pero relacionadas (Pérez-Roa, 2014).

Ahora, ateniéndonos a una formulación más acotada para nuestra investigación, podemos establecer que los créditos son un medio de acceso a un bien o un servicio que proyecta su pago hacia un futuro, y este medio constituye una relación entre un acreedor (persona o entidad institucional) que brinda el crédito y un deudor que busca emplearlo para consumirlo o invertirlo (Pérez-Roa, 2014; Pérez-Roa y Gómez, 2019). Esta relación es mediada a través de criterios estandarizados y mecanismos de gestión de los riesgos por medio de los antecedentes de los solicitantes (Pérez-Roa, 2014; Pérez-Roa y Gómez, 2019). También Pérez-Roa y Gómez (2019) enfatizan

³ Pero es bueno hacer hincapié en el hecho de que una porción importante de la muestra investigativa del estudio de Pérez-Roa (2014) consistió en deudores que pertenecían a la primera generación de sus respectivas familias en ingresar a la educación superior, y que quizás la presión o previsión por superar la condición social familiar de origen se convierte en un factor más preponderante al momento de finalizar la enseñanza media.

algunas de las consecuencias de dejar la deuda impaga, consecuencias que van más allá de las medidas de penalización institucional y que también atañen al ámbito privado y personal. No ser capaz de responder a los compromisos en los tiempos establecidos puede inducir a la realización constante de **juicios de comparación moral** entre “**aquello que debiera ser**” y “**aquello que realmente es**” (Pérez-Roa y Gómez, 2019).

Por otro lado, desde una perspectiva etnológica, Marambio (2018) señala que la deuda es un componente esencial de la constitución de nuestras sociedades, afirmando que la teoría antropológica de la “deuda primordial” establece que esta se trata de un vínculo configurador de la reciprocidad que permite la cohesión social y el intercambio de dones y favores, los que están a la base de la reproducción de las comunidades humanas (p.254). El crédito, en este nivel de argumentación antropológica, puede ser entendido como la confianza que se deposita en quien haya de restituir un favor (Bidwell, 2014). Es en el contexto del capitalismo moderno que el crédito puede albergar un mayor potencial de ser usado como instrumento destructor de lazos (Bidwell, 2014; Pérez-Roa, 2014; Marambio, 2018); pero incluso en este contexto nunca deja de haber elementos extraeconómicos que ayudan a sedimentar la viabilidad del funcionamiento de estas actividades:

“la coordinación de las tareas sociales, también en las sociedades de mercado, resulta imposible sin un trama moral y emocional previa a los procesos de producción e intercambio, una trama vinculada a emociones muy básicas y que conduce a respetar los compromisos, a confiar o temer a los demás y, también, a indignarse frente a quienes violan los acuerdos y a estar dispuestos a penalizarlos, incluso a costa de los beneficios propios, comportamiento inimaginables para sujetos puramente egoístas.” (Ovejero, 2010, p. 4).

Es importante tener en cuenta que, como pone de relieve Marambio (2018), en Chile se ha producido un desplazamiento moral sobre las representaciones comunes hacia el endeudamiento, sobre la forma histórica de percibirlo y evaluarlo. El crédito se ha naturalizado parcialmente a través de procesos de legitimación moral y adaptación estratégica de los hogares, llegando a cristalizarse concepciones difundidas sobre la necesidad de la educación financiera en que se fomentan nociones tales como “deuda saludable” o “buen deudor” (Pérez-Roa y Gómez, 2019; Marambio, 2018).

Cabe realizar una observación relevante sobre lo recién abordado. No debe dejarse nunca de lado el hecho de que el plano económico nunca se encuentra aislado del

resto de la vida social (Ovejero, 2010; Han, 2011; de Francisco, 2014; Bidwell, 2014; Marambio, 2018), ya que mantiene una relación de “incrustación”⁴ (Marambio, 2018) con el resto de las esferas que conforman la sociedad. El plano de las relaciones mercantiles nunca deja de estar, en parte, sostenido en los fundamentos morales de la acción económica, constituidos por el conjunto **de relaciones, creencias y normas** que articulan tipos específicos de vida económica, como los derechos de propiedad, el reconocimiento de las relaciones contractuales o fiduciarias y la reciprocidad intrínseca a las relaciones de intercambio que son evaluadas como justas o equitativas por equivalentes y/o proporcionales (Ovejero, 2010; de Francisco, 2014; Marambio, 2018).

El panorama de la investigación de las emociones y la teoría neoestoica y eudaimonista de Martha Nussbaum.

A pesar de las advertencias del sociólogo analítico Jon Elster (2010) sobre la ausencia de un consenso mínimo sobre el qué son las emociones y cuáles serían las condiciones necesarias para definir las, se puede aducir que durante las últimas décadas se han realizado avances sustantivos en torno a la reconsideración de la importancia de aquellas, junto con la obtención de importantes desarrollos y resultados, tanto analíticos como empíricos, que han abierto un importante debate interdisciplinario todavía en curso (Nussbaum, 2008; Ovejero 2010; de Francisco, 2014; Pincheira, 2019; Milicic et al., 2021; Scarantino y de Sousa, 2021).

Si la cultura intelectual de occidente se ha caracterizado por una desestimación y rechazo generalizados de las emociones, habitualmente entendidas como factores distorsionadores de la realidad, energías opuestas a la racionalidad u obstáculos para el comportamiento moral, la investigación científica ha podido corregir muchas de las conclusiones infundadas asumidas por estas concepciones imperantes (Nussbaum, 2008; Ovejero, 2010; Elster, 2010; de Francisco, 2014; Pincheira, 2019; Scarantino y de Sousa, 2021). Como plantea Félix Ovejero (2010): se ha dado una recuperación y actualización empíricamente más informada y experimentalmente más respaldada de tesis clásicas, de raigambre aristotélica y estoica, en las que se ha restituido la conexión entre la racionalidad, la moralidad y las emociones. También, desde las ciencias cognitivas, la psicología evolucionista y la etología, se ha arrojado luz sobre la

⁴ Palabra elegida por Marambio para verter al español la noción, de muy difícil traducción, “embeddedness”, concepto acuñado por el economista político y antropólogo austro-húngaro Karl Polanyi, que pretende dar cuenta de la forma en que la dimensión económica se encuentra interrelacionada y parcialmente constituida a partir de otros ámbitos de la producción y reproducción de la vida social.

importancia de la funcionalidad adaptativa de desempeñan emociones para la sobrevivencia y coordinación de distintas especies sociales (Nussbaum, 2008; Ovejero 2010; Elster, 2010; de Francisco, 2014; Milicic et al., 2021; Scarantino y de Sousa, 2021), coordinación producida necesariamente entre ciertos estados emocionales.

Contraviniendo un poco la precaución de Elster, no faltan quienes plantean que sí pueden delinearse, muy generalmente, algunos rasgos más transversales sobre las características constitutivas de las emociones:

“(...) distintas investigaciones cuyo núcleo compartido son dos tesis completamente extrañas al mapa tradicional: primero, que las emociones tienen una base cognitiva, que detrás de una emoción hay una apreciación acerca de cómo son las cosas del mundo; y, segundo, que las emociones son importantes para una valoración moral correcta, para determinar que nos parece importante de ese mundo.” (Ovejero, 2010, p. 4)

Del reconocimiento de esta relación de las emociones con la cognición y la evaluación se puede inferir el papel que estas puedan ostentar en la ética y la moral que conforman la convivencia social (así como en la actividad epistémica) (Ovejero, 2010; de Francisco, 2014). Ovejero (2010) también resalta varios ámbitos de reflexión que se han evidenciado a partir del redescubrimiento de las emociones, de los cuales destacaremos tres por el interés que representan para nuestra investigación:

- 1) Las emociones poseen una base informativa: las emociones no son independientes de la verdad o falsedad de los juicios o nuestro conocimiento del mundo, por lo que pueden ser una fuente de información muy relevante tanto para la sobrevivencia de la especie como para su adecuada coordinación y convivencia mutua (Ovejero, 2010).
- 2) Las emociones son un requisito básico para una comprensión correcta de muchas situaciones del mundo: muchos fenómenos que no podrían ser cabalmente entendidos e interpretados sin la presencia de estas, Ovejero pone el ejemplo de las complicadas consecuencias de las personas con lesiones en ciertas áreas del lóbulo frontal, relacionadas con las emociones, en lo que respecta a la valoración y las acciones que se ven afectadas, deviniendo esto en enormes incapacidades de comunicación, volición, expectativa por el futuro o para decodificar contextualmente muchas expresiones o señales relevantes (Ovejero, 2010).
- 3) Las emociones son esenciales para la racionalidad práctica: las decisiones reales pocas veces involucran un único valor, por lo cual la “calibración

emocional” es imprescindible en relación al contexto o las circunstancias específicas, ya que la aplicación puramente procedimental de reglas o principios puede ser miope y contraproducente sin la ponderación de las emociones adecuadas (Ovejero, 2010)

En torno a la relación de la evaluación con el bienestar se puede señalar que, entre las formulaciones teóricas que destacan la actividad cognitiva como el eje articulador de las emociones, la teoría filosófica de Martha Nussbaum (2008; Pinedo y Yañez, 2017) representa uno de los tratamientos más exhaustivos y sistemáticos. Nussbaum brinda una propuesta teórica de las emociones que busca integrar las contribuciones de otras disciplinas (particularmente la psicología cognitiva y la antropología) a la vez de servir como referencia sintética de clarificación de la problemática y de estímulo para viabilidad de nuevas discusiones e investigaciones (Nussbaum, 2008; de Francisco, 2014).

Martha Nussbaum presenta una actitud mucho más confiada sobre la posibilidad de una teoría general que pueda abarcar el campo del fenómeno de las emociones, ya que considera que las **cogniciones** y los **pensamientos** son los elementos constitutivos de las emociones, dejando al conjunto de los otros factores como elementos necesarios pero nunca suficientes para ofrecer una explicación adecuada del funcionamiento de las emociones y/o de su identificación e individuación por especie (Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017). Aunque Andrés de Francisco (2014), quien suscribe a las principales caracterizaciones sobre la configuración cognitiva de las emociones realizadas por Nussbaum, (complementándola con contribuciones de otros referentes y disciplinas), no niega la posibilidad de que otros factores y dimensiones puedan ser decisivos al momento de explicar un fenómeno tan complejo, y deja su juicio abierto a los futuros resultados de la investigación, nuevas contribuciones conceptuales y el debate interdisciplinario (de Francisco, 2014).

Tomando muy en cuenta estas últimas precauciones, aun así nos parece que la teoría de Nussbaum representa una postura sintética que otorga un punto de referencia muy abarcador, con una exposición muy completa de conceptos, distinciones y descripciones del todo atingentes para el análisis de las emociones que buscamos realizar sobre las personas con deuda educativa. Su formulación pone de relieve la estrecha relación entre las emociones con el bienestar y, a su vez, la del bienestar con la concepción de vida (Nussbaum 2008; Pinedo y Yañez 2017).

A continuación procederemos a exponer los puntos centrales de esta formulación en su nivel más general, según lo expuesto en el primer capítulo del libro en el que nuestra autora desarrolla su teoría: “Paisajes del pensamiento”⁵ (Nussbaum, 2008):

La teoría neoestoica de las emociones entiende a estas como **juicios de valor** que atribuyen importancia a cosas y personas fuera del propio control, una importancia concerniente para el florecimientos personal (Nussbaum, 2008; de Francisco, 2014; Pinedo y Yañez, 2017) o, dicho en palabras que enfatizan un poco más su faceta adaptativa de las emociones, estas pueden ser entendidas como “(...) dispositivos cognitivos intencionalmente dirigidos hacia un objeto con valor subjetivo” (de Francisco, 2014, p. 358). Esta definición contiene tres ideas esenciales que atraviesan el resto de la teoría: 1) la de una **valoración** cognitiva o **evaluación**; 2) la idea del **floreacimiento propio** o **de los propios objetivos y proyectos**, y 3) la idea de la **relevancia** de **los objetos externos** (fuera del propio control) en tanto elementos del **esquema de fines y objetivos** de las personas (Nussbaum, 2008; de Francisco, 2014; Pinedo y Yañez, 2017). Esto comporta “un entendimiento que refleja nuestra propia vulnerabilidad con respecto a cosas y personas exteriores que, siendo importantes para nosotros, no podemos controlar” (de Francisco, 2014, p. 357)⁶, lo que Nussbaum describe como el reconocimiento de nuestra propia naturaleza necesitada y autosuficiencia frágil (Nussbaum, 2008). Para nuestra filósofa esta condición requiere una reflexión moral que busque “suministrar una base para el respeto de la dignidad de la agencia y para el interés por la condición necesitada de los seres humanos.” (Nussbaum, 2008, p. 33), esto es así, porque la salud emocional, frente a la percepción de la indefensión, exigiría la creencia en que las acciones voluntarias propias tienen la capacidad de una modificación significativa de las situaciones con arreglo a la realización de los objetivos y proyectos propios más importantes.

Las emociones siempre conllevan la combinación del **pensamiento sobre un objeto** y el **pensamiento sobre la importancia** del mismo (Nussbaum, 2008; de Francisco, 2014; Pinedo y Yañez, 2017)). Desde esto se puede inferir que uno de los aspectos que distingue a las emociones de los apetitos, movimientos corporales involuntarios o los estados de ánimo es que las primeras **son siempre “acerca de algo”,** y este **ser**

⁵ La exposición del primer capítulo contiene los conceptos centrales, pero hay muchos elementos que son reformulados y ampliados en los capítulos temáticos posteriores para expandir y actualizar características de la teoría estoica que se encuentran desfasadas a la luz de los resultados interdisciplinarios actuales en torno a la investigación de las emociones. De todas formas ya desde la introducción y el mismo primer capítulo se anticipa qué elementos serán modificados y cómo.

⁶ En el original “an understanding that reflects our own vulnerability with respect to things and persons out there that, being important to us, we do not fully control”.

“**acerca de algo**” es lo que las dota una identidad particular, su individuación en sus respectivos tipos (Nussbaum, 2008; de Francisco, 2014; Pinedo y Yañez), también **la estructura de las emociones es parcialmente narrativa en su forma** y supone una historia de nuestra relación con objetos valorados que se prolonga a lo largo del tiempo (Nussbaum, 2008; de Francisco, 2014; Pinedo y Yañez, 2017). El objeto hacia el que se dirige el pensamiento será necesariamente **intencional**, consistiendo esta intencionalidad en una “**manera de ver**” en que se recoge e interpreta activamente lo percibido acorde a una determinada concepción (no necesariamente coherente) sostenida por la persona que experimenta la emoción correspondiente. Se debe recalcar que **es la forma de ver** y percibir lo que **fija la identidad** de la emoción expresada o reconocida, no el objeto particular enfocado por el pensamiento⁷ (Nussbaum, 2008; de Francisco, 2014; Pinedo y Yañez, 2017). Es con estas consideraciones sobre las creencias, percepciones y formas de ver (siempre en relación a ciertos patrones de conducta y pensamiento), que las emociones pueden ser identificadas e individuadas en clases o especies particulares (Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017). Es tan así para nuestra autora, que llega a establecer que los **juicios de emoción** son una **subclase** de los **juicios de valor** en un sentido más amplio (Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017). Esto último se debe a que las emociones son **eudaimonistas**, tienen que ver con el florecimiento de quién las tiene y con su **concepción de la vida plena**⁸(Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017). La faceta eudaimónica de las emociones consiste en el carácter **local** y **autorreferencial** de estas en relación al **yo**, así como por la forma en que conciben los objetos como **valorados por sí mismos**, de forma **autotélica** y no meramente instrumental, lo cual también remarca que las emociones no tienen que ser egoístas a pesar de su constitución irreductiblemente **localizada** y **autorreferencial** (Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017). También las personas buscan valorar las cosas **correctamente**: se encuadra una concepción porque se la valora como la que es correcta en relación al mundo y se persigue este fin realizando acciones por sí

⁷ Nussbaum ilustra esto señalando que al experimentar la esperanza y el temor nos vemos a nosotros y/o a lo que o a quienes nos importan bajo la incertidumbre, pero en la esperanza esta incertidumbre se percibe con una mayor probabilidad de un buen resultado, mientras que en el temor se cree que es más viable una posibilidad desfavorable.

⁸ Como bien remarca nuestra autora, no debe traducirse “eudaimonia” por felicidad, ni confundirse con la idea de placer. Por ejemplo: Una acción eudaimonica puede ser realizada por sí misma, al considerarse como un bien, sin que genere gratificación al agente que la lleva a cabo, ya que no realizarla conlleva que este sentirá su vida menos completa (Nussbaum 2008).

mismas, de esta forma las emociones representan el **compromiso** de la persona con el **objeto**⁹ (Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017).

La estructura de la actividad cognitiva frente a las apariencias del mundo puede describirse en tres actitudes proposicionales: frente a una apariencia del mundo o estado presente de este se puede 1) **asentir** o asumir la apariencia que se manifiesta y la forma en que lo hace, convirtiéndola así en un juicio; 2) **rechazar** la apariencia, asumiendo que no se corresponde con el estado de cosas real del mundo, esto es, creer lo contrario de lo que se aparece; 3) dejar el **juicio suspendido** frente a la apariencia, sin compromiso con alguna visión de cómo son las cosas, aunque las apariencias puedan tener un leve poder de motivación con independencia de que sean aceptadas o no (Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017).

Las emociones pueden expresarse en **proposiciones** formuladas en primera persona del tipo: “Una persona de **enorme valor** que ocupaba un **lugar crucial en mi vida** me ha causado un mal”, enunciado que, una vez asentido, debería expresarse como decepción o aflicción frente al daño producido de un ser importante. La apariencia posee en parte un contenido proposicional, ya que se compone de la idea de importancia y de la de pérdida (Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017). El comportamiento quizás indique que siente una emoción de forma no consciente o puede que no se haya asentado el conocimiento de la relevancia evaluadora para con la persona perdida, esto es indicación de que no se asume la dimensión evaluativa, se enuncia la proposición sin asumir la importancia (Nussbaum, 2008). La **emoción es idéntica al asentimiento** de una proposición a la vez **evaluadora** y **eudaimonista** (Nussbaum, 2008). Hay una **moción del pensamiento** acerca de lo que es más importante para uno, algunas manifestaciones corporales pueden entenderse como **mímesis del movimiento** del pensamiento intencional, al ser nuestro juicio dinámico y tener el poder de aceptar, rechazar, ser rápido, lento, directo o vacilante (Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017). Tiene que aclararse que el juicio no es secuencialmente previo a la emoción, el **asentimiento** a la apariencia **es** la emoción misma al incorporar esta como una manera de ver las cosas. El **ciclo de vida de un juicio** consiste en **asentirlo continuamente** hasta que se dé un estado de integración de su contenido en la estructura cognitiva; se debe experimentar el acto de aceptación repetidas veces antes de que la proposición se fije (Nussbaum, 2008).

⁹ Todo cual puede hacernos comprender mejor el apremio y urgencia que puede distinguir a las emociones, ya que así se evidencia la posibilidad de la sensación de destrucción del yo frente a la vulnerabilidad del objeto de la emoción, al resaltar su importancia para la concepción de la propia vida (Nussbaum, 2008; Pinedo y Yañez, 2017).

En base a una argumentación de Nussbaum (2008), consideramos que es muy relevante destacar que las emociones, en relación a la concepción eudaimónica personal, contienen lo que podemos denominar como **juicios de segundo orden**, los cuales otorgan una dinámica regulatoria a las emociones. Ej.: la aflicción contiene el **juicio** según el cual algo **importante** para la vida propia se ha perdido, y también contiene el **juicio** que **asevera** que **es correcto** o acertado **sentir** tristeza por ello, por lo que se tiende a realizar una afirmación de **verdad** sobre las propias **valoraciones**, la cual se trata de una **corrección** relativa al valor que se pretende especificar, en dónde las afirmaciones señaladas por los estoicos del tipo “y está bien sufrir” llevan a cabo tal **juicio valorativo de segundo orden** (Nussbaum, 2008).

Para Nussbaum (2008), el énfasis en la variedad de juicios entrelazados en una emoción es pertinente a la hora de introducir la diferencia entre los conceptos de **juicios-emoción de fondo/de situación** y los **juicios-emoción generales/concretos**. En el primer caso, se puede constatar la diferencia entre los juicios evaluadores que se mantienen en múltiples tipos de situaciones, y a lo largo del tiempo, y los juicios que se activan disposicionalmente en el contexto de una situación específica, este es el contraste entre **emociones continuas o de fondo** y **emociones episódicas**. Ejemplos de la primera variedad serían la persistencia en el tiempo sobre el juicio de la importancia de una persona querida o cercana: el juicio sobre la mortalidad propia y la negatividad de la muerte; creencias relativas a la vulnerabilidad del cuerpo; todos estos juicios son emociones de fondo, no son puramente disposicionales, pueden explicar patrones de acción. Casos de esto serían el afecto continuo en el tiempo que uno tiene por sus parientes y amistades, incluso cuando ninguna circunstancia trae a conciencia aquel afecto (Nussbaum, 2008). No es necesario que las **emociones de fondo** sean inconscientes, al igual que tampoco las **emociones episódicas o de situación** tienen que ser conscientes. Pero a menudo lo serán por tratarse de instancias persistentes que pasan desapercibidas debido a su presencia extendida en distintas facetas de la vida (Nussbaum, 2008). Son las **emociones de fondo** las que modelan de formas variadas a las **emociones de situación**, Ej.: la aflicción por la muerte de alguien cercano puede ser modelada añadidamente por el miedo continuo a la propia muerte. Las **emociones de situación** son las reacciones disposicionales que se activan frente a situaciones específicas (Nussbaum, 2008). La emoción de fondo reconoce la dependencia o la necesidad de algún elemento incontrolable del mundo; en cambio la emoción situacional reacciona a

la forma en que el mundo colma o deja insatisfechas las necesidades o expectativas propias (Nussbaum, 2008).

La **emoción general** regularmente se situará en el trasfondo, pero también puede ser de situación: emociones relacionadas con la asunción de causas o reivindicaciones valóricas, políticas o ideológicas frente coyunturas históricas específicas por poner un ejemplo (Nussbaum, 2008). Una **emoción concreta** puede ser frecuentemente de situación, pero también alojarse en el fondo: el miedo a la muerte es una emoción muy concreta que es por lo común de fondo (Nussbaum, 2008).

En último lugar abordaremos sucintamente el **conflicto emocional**. Este se hace presente cuando entre los juicios de valor se da una contraposición conflictiva, conflicto entendido como un debate entre el reconocimiento y la importancia de distintos objetos o personas, el asentimiento ante la apariencia y su respectiva importancia: se puede negar la apariencia o su evaluación específica (Nussbaum, 2008). Se puede debate reflexivo sobre lo que realmente es el caso en el mundo y cómo es que debe evaluarse apropiadamente, y esto puede verse desplegado en un vaivén de asentimiento y negación, una sucesión intermitente entre visiones desiguales de cómo abordar cierto objeto, persona o suceso, instancias en que emergen auténticas pugnas de la razón consigo misma relativas a cómo figurarse la vida. Todo lo cual puede acarrear conflictos entre emociones, como discrepancias entre miedo y esperanza, ira y gratitud, aflicción y alegría (Nussbaum, 2008), en situaciones en las que la ambivalencia y la ambigüedad se pueden imponer por sobre la coherencia y la consistencia personal, lo cuál puede ser un fenómeno muy presente en el tópico de nuestra investigación.

Características de la investigación

El objetivo de esta investigación es identificar las concepciones de vida que están a la base de las emociones de profesionales egresados de ciencias sociales deudores del CAE. Se efectuaron entrevistas a 3 profesionales egresados de ciencias sociales endeudados, residentes en Santiago de Chile. La selección de los entrevistados se realizó a partir de una invitación difundida por contactos personales y considerando que las condiciones de endeudamiento sean lo suficientemente diferentes como para ofrecer un contraste de interés para la investigación. Los participantes de la investigación consistieron en dos mujeres (una de 27 y otra de 33 años en el momento de la entrevista) y una persona trans no binaria (de 23 años al momento de participar).

Los tres entrevistados se encuentran en etapas distintas del proceso de pago de la deuda, estudiaron carreras de ciencias sociales (derecho y psicología), dos ya llevan años de desempeño laboral y el más joven acaba de empezar a trabajar en el presente año. Dos adeudan el pago correspondiente a todas sus respectivas carreras y otro un excedente de una fracción de la suya que no pudo quedar cubierta con beneficios debido a circunstancias específicas.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas que duraron en promedio 60 minutos. Los principales puntos de referencia de la entrevista se vertebran en torno a los testimonios sobre las trayectorias de endeudamiento de los egresados, la forma en que interpretan su endeudamiento, la valoración que realicen de este en tanto que medio para acceder a sus estudios superiores, la valoración de esto en relación a sus objetivos de vida, si acaso asumen un marco moral comparativo entre lo que consideran que 'debe' ser en relación a lo que 'es', la coherencia o falta de coherencia que se puede registrar en torno a las concepciones de vida que asumen, así como una articulación temática en torno los tópicos de mayor relevancia que hayan surgido en las entrevistas. La técnica que se empleó para el examinar del contenido de los testimonios de las entrevistas será el Análisis de Discurso, con todos elementos o unidades de análisis extraídos respaldados por los datos recolectados (Urra, 2013), habiendo empleado las taxonomías emocionales para la identificación de estas (Nussbaum, 2008; Elster, 2010), así como las evaluaciones contenidas en los enunciados proposicionales que los participantes fueron expresando, para así reformular lo más aproximadamente posible, las concepciones de vida que abracen. También se asumió la indicación de Nussbaum de tomar en cuenta patrones de conducta y pensamiento a la hora de cerciorarse por la identificación de la emoción de una persona, procediendo a indicarle si acaso eso es lo que siente para ver si esta confirma la conjetura realizada, lo cual dota a la identificación de una emoción una mayor respaldo en la propia capacidad de la persona de diferenciar entre sus emociones (Nussbaum, 2008).

Resultados y discusión

La definición de un proyecto de vida profesional

El contexto de finalización de la enseñanza media es un punto de inflexión para la toma de posición frente al futuro, dependiendo de las situaciones particulares que se tengan que afrontar, en las que la influencia de ciertos relatos culturales muy

ampliamente aceptados (Contreras, 2019) o el limitado espacio de decisión propia se encuentran en una tensión desigual:

(..) desde chica mis papás me inculcaron que tenía que estudiar en la universidad.

(...) Para mí salir de cuarto medio era como seguir en el colegio, en la universidad. Era algo como indefectible, inevitable, que yo tenía que hacer sí o sí. Y la verdad es que no me gustaba mucho estudiar, pero no era algo que me planteara como una posibilidad de no hacer. Gabriela. 34 años. Abogada.

Es una mezcla entre que toda tu vida te dicen que para ser una persona exitosa y seguir como la trayectoria típica tienes que ir a la U, así que nunca me lo cuestioné.

Aparte, como buena persona que entra mucho en el estereotipo de persona autista, me dicen algo desde chico y yo voy a creer eso hasta mucho más tiempo adelante. Alfredo. 23 años. Psicólogo comunitario.

Este momento decisivo en la trayectoria de muchos estudiantes puede ser una confirmación de ideas previas o una instancia de formación de un proyecto incipiente, de descubrimiento de las propias aspiraciones enmarcadas de un ámbito cultural más amplio que consiste en una red de valoraciones y expectativas. La teoría neoestoica de las emociones de Nussbaum (2008; Gil, 2016) también busca abordar la variación de las expresiones emocionales a partir de causas sociales y culturales, ya que, según ella, las normas sociales desempeñan un rol importante en el repertorio emocional de una sociedad. Variaciones de la norma implican variaciones de la emoción, por lo que Nussbaum confiere un papel relevante a la construcción social en la vida emocional y su 'taxonomía' particular en relación a la cultura específica que se aborde (Nussbaum, 2008; Gil 2016). En las respuestas de estos dos participantes de la investigación se pone de relieve que ambos provienen de familias y ambientes en los cuales se dota de una importancia incuestionable al estudio en la enseñanza superior. Debido a la enorme carga valórica que ambos participantes describen, difícilmente la postura de sus familias pareciera albergar una intención reducible a la pura aspiración de ascenso o movilidad social, y de hecho la influencia de esta disposición frente a la relevancia de la educación superior se ve sostenida en una expectativa de terceros significativos que perfila un horizonte muy estricto de posibilidad de acción, sin siquiera reparar en la certidumbre de los resultados. Según testimonia Gabriela:

No, mi futuro en ese momento era estudiar, y nada más. Ni siquiera con la seguridad de que fuera a encontrar pega, o que fuera una pega buena.

[En relación a la opción de estudiar una carrera técnico-profesional] Descartado porque no tenía como interés en el área técnica y principalmente también por mi mamá, que para ella era como algo como de menor rango. De hecho, entrar a una universidad privada ya era algo de menor rango.

Se tiene que tomar en cuenta que tanto Alfredo como Gabriela provienen de familias constituidas por parejas de profesionales. En fuerte contraste con estas experiencias o expectativas de trasfondo, en el caso de la tercera participante entrevistada, la opción de estudiar se ve como una aspiración personal mucho más libre y menos restringida por el fomento de la expectativa de terceros:

(...) para mí entrar a la educación superior no era importante como en sí misma, sino que lo que era importante para mí en la educación superior era como mi ticket de salida de quizás una vida que estaba un poco marcada para mí en el contexto en el que crecí, en el que me desarrollé mis primeros años de vida. Entonces siempre vi y visualicé la educación superior un poco porque desde donde yo vengo, que es Curicó, no hay educación superior, hay puros institutos profesionales y lo más cercano es Talca. Entonces todos los que buscamos estudiar o buscamos como pasar a la educación superior, esto trae consigo el migrar. Minerva. 27 años. Psicóloga.

Para Minerva, la primera profesional de su familia, la posibilidad de estudios universitarios no constituye un valor en sí mismo para los objetivos específicos que fue desarrollando en esta etapa, lo cual la del tipo de presiones que puedan inducir emociones como miedo o temor frente a la incapacidad de responder a lo que se espera desde el ámbito familiar.

Pero esta característica no necesariamente incide en una mayor concreción de un esquema de fines y objetivos. Es Alfredo, el participante más joven de la investigación, una persona trans no binaria y autista, quien desde más temprano pasó por experiencias que le llevaron a adquirir una vocación muy determinada:

Siempre terminé haciendo contenciones emocionales a las amistades que tenía, y yo solo quería ayudarles
(...).la profe que tenía [en 3ro medio], si bien era muy cuestionable, y tenía muchas áreas psicoanalíticas, al mismo tiempo es una de las cosas que más le llaman a uno cuando es chico la atención, que es el psicoanálisis freudiano, y los mecanismos de defensa y el desarrollo psicosexual de Freud, etc. Ahora

ella también nos pasó las etapas de desarrollo de Erik Erikson. Y todo ese año para mí fue, wow, psicología.”

Testimonio que se condice con una experiencia de asombro muy relevante para un joven escolar. El asombro es uno de los dos casos que Nussbaum (2008, p. 77) reconoce como una emoción no eudemonista¹⁰, en la que se da el nivel máximo de consciencia del objeto y el mínimo o nulo nivel sobre el propio esquema de fines y objetivos, pero es una experiencia que permite la incorporación de objetos distantes a este mismo esquema, lo cual a su vez se manifiesta en la compasión sentida por Alfredo frente a la vulnerabilidad de sus amistades, y su preocupación por las infancias, ya que también desde temprana edad había reparado en que quería trabajar con estas:

(...)siempre estuve rodeado de infancias, porque más allá de ser Alfredo psicólogo, también estuve muchos años de asistente. Y después me volví profesor suplente, pero en realidad era puro profesor de los niños en el arte marcial que yo entreno. Así que siempre estuve muy rodeado de niños. Soy hijo de una profe de básica, así que siempre estaba conviviendo con niños pequeños.

Y siempre lo he visto como algo muy... un rol muy importante en el sentido de que, dicho nuevamente de forma no coloquial, trabajar con adultos mayores para mí es muy complicado y no es algo que me llame. (...)Y luego tienes a los chiquis y están empezando su vida. Son como el punto preciso en donde uno puede intentar ayudarles para que puedan tener un desarrollo óptimo.

Por otro lado, tanto Gabriela como Minerva, encontraron intereses específicos una vez más avanzados sus respectivos procesos. Gabriela planteaba que durante el contexto de las movilizaciones estudiantiles de 2006 había empezado a manifestar preocupaciones políticas, viéndose envuelta en espacios de discusión y debate: “me gustaba discutir y aprender y discutir con argumentos. Entonces lo vi [estudiar derecho] como un buen nicho para poder tener la razón”. La elección de la carrera de Derecho respondió a principios e intereses más amplios sobre el trabajo como funcionaria del sector público, pero no necesariamente a una valoración más definida por esta carrera particular, cuya elección puede entenderse como la especificación circunstancial de una expectativa más general. Es durante el transcurso de sus estudios en dónde define su vocación de manera más clara: “En el primer año, yo diría

¹⁰ Siendo la segunda el “temor reverencial”

de universidad, cuando tuve derecho constitucional. Yo ahí decidí que quería dedicarme al derecho público”.

Minerva barajó muchas opciones:

tenía como dos líneas, siempre el área de la salud, desde distintas posiciones, en algún momento pensé en medicina, porque se me había abierto una posibilidad de postular una beca en Cuba, pensé en enfermería, pero en enfermería yo lo descarté rapidito por mis asuntos con el poder,(...), y la psicología, y el derecho, y por otra línea siempre estuvo como mi interés por el cine o el teatro,(...), y (...) veterinaria

Y tenía unos ideales de acción muy definidos:

creo que para mí es muy importante eso, el hacer, es más importante que lo teórico, para mí es súper importante el territorio, sin importar el área de desempeño, de hecho cuando yo pensaba en derecho, mi ideal del derecho era un poco el hacerlo más accesible, ahora que estudio acupuntura también, o sea, mi fin último siempre es como acercar, como hacer este puente, porque yo siempre he sido muy consciente, yo creo que por lo mismo, por el lugar y el contexto en el que vengo, soy muy consciente del privilegio que tuve al poder estudiar(...).

Y pucha, yo de chica tuve acceso a filósofos, ¿cachai? De chica que leí filosofía, que leí psicología, y creo que siempre tuve como ese bichito, como de pucha, estos señores están en difícil que escriben, dicen cosas tan importantes, están diciendo cosas que todos deberíamos saber, y como que siento que me apropié un poco, o encarné en mí como internamente, este como deseo de traducir a fácil, como de poder explicarle Nietzsche a mi papá, ¿cachai?.

La elección posterior por psicología termina definida por el mismo propósito de la importancia de aspirar a una vinculación más estrecha entre lo teórico y lo práctico, también para ayudar a otras personas a acceder a estos contenidos considerados como valorables y pertinentes:

Entonces bajo esa línea empecé a conocer la psicología, me llamó mucho la atención, sentí que fue que apareció como otra línea bajo la que podía ayudar, que era como mi idea. Y me llamaba mucho la atención también como entender, entender por qué somos tan raros los humanos, como que eso era lo

que me movía, como saber un poco más, entender un poco más, conocer un poco más.

Pero a su vez expresa que lo relevante no es la carrera concreta, sino que su propósito de poder llevar a práctica y divulgar de forma rigurosa los contenidos de la disciplina elegida:

mis objetivos, ya estaban, lo otro iba a ser como la forma de traducirlo, iba a tener que encontrar el camino de llevar eso a cabo, pero lo que era importante para mí no era la carrera en sí, sino que era como la posibilidad que eso me abría.

El nivel de detalle en la aproximación a esta etapa de los participantes de este estudio es requerido dada la función básica de la formación del esquema de fines y objetivos, en que se establecen las bases del umbral emocional en el que se configurará experiencia de endeudamiento y sus características particulares

La proyección del pago de la deuda

Haber contraído el CAE es una instancia de conflicto emocional para Gabriela, quien siente ambivalencia en torno a su endeudamiento. Por un lado le parece que no puede evitar sentir gratitud por haber dispuesto de ese medio para acceder a su educación superior, a la vez que asume el miedo frente a las consecuencias del aumento del monto de la deuda frente al más mínimo retraso circunstancial del pago mensual

(...) eso tengo como un sentimiento como ambivalente con el CAE, porque por un lado son intereses predatorios, no pude elegir el banco, la cuota debe ser 30 y me están llamando el 15, es algo... Pero por otro lado pienso que no hubiera tenido otra posibilidad, en las condiciones que estaba Chile, que yo creo que está ahora todavía, no hubiera tenido otra posibilidad de estudiar.

Y el CAE era mi única opción, porque mi papá tenía carrera universitaria, a pesar de ser profesor y de ganar poco, no tenía el suficiente puntaje para poder optar a otra beca. Entonces la única opción que yo tenía para estudiar era el CAE.

Alfredo muestra una reacción relativamente distinta, asume que no tenía otra opción, sin indicios de ambivalencia: "Porque era o el CAE o el CAE. Porque la carrera es cara. Sin CAE no hay carrera".

Estas dos reacciones de parcial aceptación resignada de lo dado, pueden verse como alimentadas por la presión de sus ambientes familiares y/o sociales más amplios y sus

respectivos discursos culturales. Quizás la ambivalencia de Gabriela puede responder a la presencia de la legitimidad en parte alcanzada por el discurso neoliberal en muchos sectores, en dónde se ha podido constatar que varios actores sociales son capaces de albergar, inconsistentemente valores, y reacciones emocionales correspondientes a aspiraciones de ampliación universal de derechos, a la vez que exigencias meritocráticas de sacrificio personal en condiciones de alta desigualdad social (Guzmán et al., 2017).

Aquí es dónde se mantiene una fuerte diferencia con la situación de Minerva. En el caso de esta psicóloga, quién había podido acceder a una beca de gratuidad completa para estudiar su carrera, la necesidad de adquirir el CAE se debió a un imprevisto totalmente impredecible:

yo voy a tomar ramos en mi universidad, y me dicen que no puedo tomar ramos porque tengo deuda, y yo así, ¿cómo qué deuda si yo estudio gratis? Se me cruzaron todos los cables. Voy a finanzas, como con toda la ansiedad de no poder tomar ramos, todos los universitarios sabemos que tomar ramos es el momento más estresante del año, y me dicen que tengo una deuda efectivamente, y yo les digo, ¿cómo voy a tener deuda si no pago? Y me dicen que efectivamente se me empezó a cobrar

La incertidumbre indujo tanto ansiedad como temor, lo cual se acentuó frente al descubrimiento de la causa:

se había pedido un crédito universitario en una caja de compensación a mi nombre, y como todo está en línea, la universidad dijo, pucha, a ver, si está pidiendo un crédito para pagar, entonces no le podemos tener la beca al 100%, (...). Yo exploté, no cachaba, no entendía nada, yo no había pedido ese crédito, (...), mi papá había pedido un crédito estudiantil, yo creo que igual ahora con el tiempo logro ver que no fue la mala intención, yo creo que él no supo que me iba a afectar como me afectó.

Después de este percance que precipitó en la experiencia de ira y aflicción frente a la pérdida accidental de la beca, Minerva pudo acceder a otra cobertura interna de una parte del costo de su carrera, pero debió financiar el excedente restante acudiendo al CAE, lo que desembocó en una resolución muy firme:

yo decidí en ese momento que yo no lo iba a pagar, (..) O sea yo cuando tomo la decisión de que tengo que hacerlo porque es casi que la única opción que tengo, lo leo, me acerco al banco, (...). Me pasaron el contrato, me di el tiempo de leerlo, lo leí cláusula por cláusula,(...), lo firmé y yo salí de ahí con la

convicción de que no lo iba a pagar, como no lo iba a hacer porque no me parecía.

(...) yo supe desde el momento uno que iba a hacer todo lo posible para no pagarlo, si tenía que pagar un abogado, además entendiendo que incluso pagar un abogado me sale más barato que pagar el CAE.

Frente a la oportunidad perdida de estudiar con gratuidad y sin endeudamiento, para Minerva la necesidad de pagar el CAE era una circunstancia indignante e inaceptable, por lo cual está dispuesta a tomar acciones legales cuando sea necesario, a partir de información de la que disponía por el asesoramiento de abogados que conoce:

yo estoy esperando que el banco me demande para iniciar el proceso con un grupo de abogados con el que yo ya he conversado anteriormente al respecto. Entonces, ellos, para poder iniciar como este proceso de la contrademanda y como el proceso de liquidar esta deuda, necesitan como primera acción que el banco te demande.

Su expectativa está al tanto de las medidas punitivas que tendrá que sobrellevar como consecuencia por el no pago deliberado:

(...)en el siguiente proceso de declaración de renta, me debería, se supone que me toca que me la retengan, no ha pasado de momento, yo trabajo a honorario, así que sí está presente como ese temor, sin embargo creo que hay un plazo de 4 o 5 años antes de que empiecen a retenértelo, entonces todavía no estoy en ese plazo, pero si no me equivoco me tocaría (...).

yo creo que a todos [la devolución de impuestos] nos viene muy bien, yo comúnmente lo uso como un colchoncito como para el año, como un ahorro ahí que me está como sosteniendo todo el tiempo, entonces claro,(...) cuando lo pienso es como, pucha, que lata que me vayan a quitar como todo esto, que es un montón de plata, y se vaya para allá, (..) .

Es por esto que también señala que el endeudamiento no afectó su experiencia académica más allá de la conmoción inicial de haber perdido la beca por un accidente, ya que nunca pensó en desembolsar el costo en primer lugar, y su expectativa está puesta en el proceso judicial en el que disputará la validez del endeudamiento.

Gabriela es la participante de esta investigación que más tiempo lleva de egresada, su experiencia con el pago también ha sido muy complicada, a pesar de que tiene presente que ahora se encuentra en una situación laboral muy favorable:

me empezaron a cobrar el CAE cuando estaba terminando la práctica. Y ahí tampoco me lo tomé en serio, me llegaron un par de cobranzas, yo no hice nada, y llegó a juicio ejecutivo, me demandó al banco por tres o cuatro meses de morosidad, y ahí obviamente me asusté, pedí un crédito para poder pagar el monto que me habían cobrado, que eran como setecientas lucas,(...). Y ahí ya teniendo en consideración con un poco de miedo, porque tú las cuotas que no pagas con la suspensión del CAE, con la suspensión por cesantía, después se te suman como a la cola de las últimas cuotas, y esas son impostergables, es decir, si esas últimas cuotas yo estoy sin pega, no tengo posibilidad de suspender el pago.

Esta experiencia inicial resultó muy chocante para Gabriela, quien posteriormente se vio sumergida en miedo. En parte su actitud inicial se debió al nivel de desinformación en que se encontraba sobre las consecuencias del no pago o la morosidad. Su situación actual es más favorable, pero la deuda no deja de ser un obstáculo.

Para Alfredo la expectativa del pago de la deuda estuvo presente mientras todavía estudiaba: “Sobre todo cuando estaba en la U era muy desalentador y me daba rabia ponerme a pensar en eso”. Pero ahora que se encuentra trabajando a honorarios para un programa de gobierno en Cerrillos, se trata de un problema que tiene pendiente pero al cual no le puede prestar total atención. Sus respuestas emocionales en relación al CAE son principalmente en torno a la condición de endeudamiento a nivel general, pero por ahora tiene suficientes apremios en otras dimensiones de su vida como para focalizarse en el inicio del saldo, lo cual no debe ser entendido como despreocupación o indiferencia de su parte:

También eso, como que mi cerebro está actualmente trabajando en el trabajo de ejecutor y en cómo dividir el sueldo de trabajador de 20 horas con las cosas que ya tengo. Así que el CAE como que está en un segundo plano, sobre todo porque quiero pagarlo yo. Al inicio mi papá era como, no, yo lo pago. Pero las circunstancias de la casa es imposible, imposible que la pague o que lo intente pagar. Pero imposible. Así que, de momento, creo que quizás me preocupe [por] el CAE cuando salga de las deudas dentales, (...).

Pese a que no lo tenga presente, si plantea un juicio muy gráfico sobre como considera que es la relación de dominación que entabla el CAE con el deudor, analogando el CAE con la situación de dependencia económica de una madre que tiene que quedarse con una pareja perjudicial debido a la dependencia económica que contrajo con esta:

Siento que el CAE es como un vínculo, una relación complicada (...). Si tú lo miras desde afuera, tienes esta situación. Madre, hijo, pareja con plata que generó una dependencia económica. Ese tipo de abuso de dependencia económica.

Reacciones y reflexiones frente a la constatación de la asimetría de información al adquirir la deuda

Uno de los principales temas emergentes durante las entrevistas fue el alto nivel de desinformación en que en general se encuentran los estudiantes que acceden a estos créditos. Con la excepción de Minerva, la inviabilidad de alternativas para Gabriela y Alfredo en parte los condicionó a aceptar el CAE sin mayores reservas, a pesar de desconocer sus detalles más relevantes. Tal como nos manifestó Gabriela, quién empezó a enterarse de las condiciones más usureras del crédito una vez empezaron a notificarle las consecuencias negativas por sus primeros atrasos:

Y lo firmé sin ver nada, o sea, sin saber los intereses, sin saber absolutamente nada, solo pensando que con eso era la única forma en que iba a poder entrar al estudiar.

Otra cosa de la que me di cuenta es que tengo uno de los bancos que tiene más interés (...) y no fue un banco que yo pude seleccionar a mí me lo dieron. No tenía la opción de decir no (...). (...). Pero ahora la verdad es que me produce mucha rabia de no haber tenido ese tipo de opciones.

La situación de Gabriela es muy habitual, sobre todo teniendo en cuenta la focalización de crédito hacia sectores vulnerables, en dónde las urgencias de otras necesidades facilitan relaciones de opacidad frente a la expectativa de acceder a la educación superior (Pérez-Roa, 2014; Pérez-Roa y Gómez, 2019), frente a lo cual Gabriela señaló que:

Yo creo que efectivamente debería haber políticas de información previa al endeudamiento de los estudiantes. Incluso concientizarlos de que, oye, si tú no terminas la carrera la deuda va a seguir ahí. Qué va a significar para ti como término monetario realmente qué es lo que tú vas a pagar mensualmente.

Me da un poco de pena porque no sabes en lo que te están metiendo.

Aunque esto no quita el hecho de que, incluso habiendo tenido acceso a información más detallada, frente a la asunción de sus circunstancias y contexto estructural más

general bajo los que entró a la universidad, Gabriela dice que se hubiera endeudado igualmente:

Mira, si hubiera sabido toda esta información al momento de haber elegido el CAE yo creo que igual lo hubiera elegido porque no tenía otra opción de estudiar.(...). Pero si no es por el CAE no podría haber estudiado pero si hubiera estado con crédito CORFO también hubiera utilizado el crédito CORFO.

Minerva y Alfredo son de opinión similar en lo referente a lo lamentable de la falta de acceso a información, se mostraron cada uno por su parte muy críticos frente a este hecho, la primera puso énfasis en la necesidad del fomento de una alfabetización cívica, porque ese problema se extiende a muchas áreas, a la vez que también resalta la complicidad de las tácticas publicitarias de bancos o entidades educacionales privadas (Pérez-Roa, 2014) que sirven para distorsionar las posibilidades reales de la oferta educacional nacional. Alfredo piensa que las ferias vocacionales deberían ser un contexto para que las instituciones educacionales se esfuercen por informar a través de sus espacios de difusión. Todas constituyen reflexiones de solución que denotan una fuerte preocupación por la toma de decisiones informada y responsable por parte de los estudiantes.

Evaluación de su estado actual en comparación con sus proyecciones iniciales al entrar a estudiar

En esta faceta los tres participantes de la investigación declararon estar en situaciones laborales favorables bajo las cuales se sienten satisfechos, a pesar de que solo Gabriela tiene su situación financiera más estable, y de que tanto ella como Minerva fueron definiendo sus proyectos vitales en el transcurso de sus estudios, en cambio Alfredo solo modificó sus planes especificando sus objetivos dentro de las ramas de la psicología, pasando de querer ser psicólogo clínico a enfocarse en la psicología comunitaria. También todos manifestaron estar desempeñándose en actividades autorrealizantes, cuyas características son claramente eudaimónicas, vinculadas a las valoraciones que todos expresan por medio de sus emociones, así como por medio de sus patrones de conducta y discurso (Nussbaum, 2008).

En el caso de Gabriela, hubo serias dificultades en sus inicios cuando empezó a entrar en el mundo laboral, pero ella considera que ese esfuerzo ha rendido frutos:

Lo que pretendía hacer es lo que estoy haciendo ahora. Soy, como en el aspecto laboral, súper feliz en ese sentido. Pero me costó, primero, trabajar informalmente un año.

Yo ahora me siento plenamente feliz en lo que estoy trabajando, en lo que quería. Yo de verdad que siento que contribuyo a la sociedad. Estoy en un área en que lo que hago es evitar la corrupción y ayudar a la comunidad en definitiva, (...), yo siento que contribuyo a la comunidad.

Cuando se le pregunta por la posible relevancia en intrínseca de su profesión, no vacila en valorarla generalmente por medio de un enunciado que denota admiración por la carrera y orgullo por su labor

O sea, sí, es necesario. A lo que yo me dedico es la forma en que se regula la sociedad, en cómo se comparte en definitiva en la sociedad, y si no existiera la carrera, ¿cómo sería la forma de organización o la forma de resolución de los conflictos?

Aunque este paisaje se ve un poco desentonado con la insatisfacción en torno al ambiente laboral en el que se desenvuelve Gabriela, quien critica que aquel es muy competitivo y a momentos desagradable. Esta tensión se pone más de relieve cuando se le consulta por cómo evaluaría su situación si estuviera libre del CAE, a lo cual primero responde que considera que sería la misma, pero después de pensarlo un poco más se da cuenta de limitaciones que no consideraba:

a lo mejor sí, sí, estaría buscando trabajo en otro lado de lo que me gusta. Eso sí podría ser. Buscar una opción de trabajo en que el ambiente laboral sea mejor. Pero ahora no me lo permito. Entonces igual hay una decisión. (...) Me costaría menos como dejar a un lado. (..) es un poco triste. Es un poco triste porque básicamente me estoy sometiendo a un ambiente súper hostil por la obligación de tener algo que pagar que en otros países es hecho gratis.

En comparación, Minerva, quien también trabaja en un programa de gobierno, se muestra muy agradecida de un ambiente laboral grato y que le da motivo de orgullo, a la vez que resalta el compromiso de su labor y de quienes la ejercen:

yo me siento muy afortunada por cómo trabajo y como por lo justo que son quienes son mis jefes, mis jefas, gracias a Dios, además, mujeres poderosas están en la línea más alta del poder en mi trabajo, y eso me encanta, pero creo

que todos quienes trabajamos de lo público, gran parte de nuestro trabajo es más por amor al arte que por plata,

Junto con esto, también expresa reparos con las posibles deficiencias de su formación, lo cual también destaca su consideración del oficio más allá de compromisos institucionales específicos:

A mí me encanta. Pero no sé cuánto de lo que hago realmente lo aprendí en la U, ¿cachai? Como es un poco esa la analogía que quiero hacer. ¿Cuánto de lo que hago en realidad no tiene que ver con una convicción más que con la formación académica? (...) Y ahí creo que fallamos, fallamos como sociedad porque no puede ser que tú paguis la cantidad de plata que pagay, que estes la cantidad de tiempo que estay en la universidad y no salgay preparado para el mundo laboral. Y eso no es problema de la gente y su autoformación porque obvio que hay autoformación

También muestra una opinión muy definida de, y que está en perfecta consonancia con, su proyecto original sobre la necesidad de promover la mediación entre la teoría y la práctica, el arraigo en los territorios, para lo cual se enfatiza la valoración de la necesidad de formar buenos profesionales: “Creo que hoy en día la universidad, el estudio superior está muy alejado de lo que es el mundo laboral real, la sociedad, cómo se está viviendo hoy, incluso, para ser como más dramática, los problemas sociales y cómo se están habitando hoy en día”. A pesar de esta insatisfacción, y muestra de su compromiso, repara haciendo saber que: “como que soy una agradecida de las decisiones que he tomado, entonces estoy como conforme”.

Como Minerva tiene previsto el no pago de la deuda, no considera que, en aspectos que considere relevantes, su situación sería muy distinta si acaso no tuviera que pagar el CAE.

Paradójicamente, Alfredo tuvo dificultades para concretar su enfoque comunitario, a pesar de ser el participante con su vocación más definida desde sus años de escolar. Una vez egresado, debido a la amplitud del alcance del área comunitaria, no tenía claro en dónde trabajar, hasta que encontró el programa de gobierno en Cerrillos, comuna donde habita.

Después de no saber qué es lo que realmente quería hacer, encontrar el [programa donde estoy ahora] fue una maravilla. Si yo no quedaba (...), iba a entrar en un loop porque realmente no sabía qué hacer. No sabía por dónde ir, no sabía qué caminos tomar, etc. Tenía una cuestión muy adentro de mí de me

estoy llamando psicólogo comunitario, pero ni siquiera conozco el territorio en el que yo vivo. Así que esto me ayuda a saldar esa deuda interna.(...). Me gusta la comunitaria y estoy cada vez conociendo más mi territorio.

Frente a la posibilidad de no haber tenido que endeudarse con el CAE para estudiar Alfredo sostiene: “Yo creo que me hubiera quejado mucho menos, como sentir esa rabia e impotencia mucho menos y quizás no me hubiese dolido tanto”. expresando de forma más transparente las emociones que le suscitó el tener que endeudarse, a pesar de verlo como un camino inevitable dada su situación: “Hubiera sido genial porque algo que no me gustaba era ver la cara de mi papá cada vez que tenía que pagar la U.”

Retribución por la educación recibida

El tema emergente más relevante que sobrevino durante las entrevistas fue la reflexión sobre una alternativa de retribución por los estudios frente al tipo de deudas educativas como el CAE. Consideramos este tópico como el más significativo porque en él se reflexiona sobre alternativas al tipo de endeudamiento que representa este crédito, poniendo aún más de relieve sus consecuencias nocivas al ser comparadas con escenarios que figuren como alguna opción que busque ser más equilibrada o equitativa en relación a la proporcionalidad entre la formación recibida y la deuda que los estudiantes puedan contraer con las instituciones y la sociedad en que se formaron.

En un punto específico durante la entrevista con Gabriela, surgió la idea de si acaso un modelo como el de la beca vocación de profesor,¹¹ sería una buena alternativa al CAE. De esta comparación surge una pregunta que se consolidó posteriormente en la entrevista con Minerva.

Para Gabriela la idea sonaba muy bien:

Por supuesto que sí. De hecho, creo que es una solución. Porque la verdad es que... no sé, uno lo ve con la carrera de médico hartos, que salen ganando bien y la gente se va al sector privado y lo que tira la ola se va al sector público porque obviamente te pagan mucho menos. (...), tú de alguna forma igual tienes que retribuir la educación que te dieron. Y es como una manera súper eficaz también de acabar con problemáticas sociales como es la falta de

¹¹ En donde los estudiantes beneficiados con esta deben trabajar una porción de sus primeros años de ejercicio en la educación municipal.

profesionales en muchos ámbitos, en la medicina, en la abogacía.
Segregación.

También en la respuesta se hizo presente un tema que entronca con uno de los intereses de Minerva y también Alfredo, la vinculación de la formación con el terreno y de la teoría con una práctica. La valoración de que profesionales tengan que retribuir sus estudios desempeñándose en sus respectivas áreas por un par de sus años en el sector público, a la vez de incentivarlos para familiarizarse con realidades sociales distintas a las de sus experiencias habituales.

Para Minerva la idea hacía mucho sentido:

Me parecería una forma un poco más justa, porque al final es tu educación, pues y al final igual vais a contribuir al Estado o al público, qué sé yo. Entonces, como que es un marco más justo que como está pensado ahora, que al final a qué le contribuimos es a los bancos. Porque esta plata tampoco le llega al Estado, el Estado ya pagó, ya le pagó al banco.

De su reflexión surgió un contraste entre una concepción en la que se asume a los estudiantes como consumidores pasivos que solo aspiran a la movilidad social para aumentar más el alcance de su adquisición de bienes, por lo que se ve en la educación un gasto con fines puramente privados y autocontenidos en la esfera personal, y el perfilamiento de otra concepción en donde se ve el gasto en educación como una inversión para la formación de profesionales que van a contribuir a la sociedad en distintas áreas.

Tal como lo entrevistó Minerva:

no hay ninguna carrera que no tribute al servicio público, algunas más que otras, ¿cachai? O sea, si erís profe, indudablemente tu labor va a contribuir más que si erís ingeniero comercial, sin nada contra los ingenieros comerciales, pero sin duda tu labor va a contribuir a lo público. (...), como en el contexto en el que yo trabajo, también estamos contribuyendo a lo público, ¿cachai? Entonces, claro, creo que está mal pensado, como desde eso [de quienes reducen las posturas alternativas a un] quieren todo gratis, es un pensamiento bien como que si esto fuera para mí, y obvio que es para mí, pero es para mí y para otros.

El para mí y para otros describe en palabras de Minerva la configuración de un entramado de emociones anexadas a una concepción eudaimónica, ya que se asume que la finalidad local o autorreferencial está combinada con una valoración intrínseca del objeto intencional que se ve como algo cuyo valor es extensible para otros de distintas maneras, para que puedan apropiárselo creativamente (Nussbaum, 2008).

Continúa Minerva:

hay muchos labores que la gente piensa que es como para tener el sueldo nomás, y no ven que de hecho mueven cosas, y producen cosas, y muchas de esas cosas que producen no son retribuidas, son como pura, como una especie de donación del ejercicio profesional,(...).

muchos de nosotros trabajamos más por amor a lo que hacemos y por vocación que por el sueldo, (...), los profes, los contextos vulnerables tienen una labor que es increíble, así, gran valor,(...), con esos munditos, intentando con las mínimas posibilidades construir un mundo mejor.

Reflexión a la cual se podrían extender una mayor valoración, con el rango de emociones correspondientes, que reconozca labores como las de las actividades de la esfera reproductiva o los cuidados, y también Minerva espontáneamente invoca la noción antropológica de donación, la que designa el tipo de actividad que constituye la base del tipo de relaciones de reciprocidad que buscan dar sin la expectativa o intención de retorno, fomentando de esta forma el fortalecimiento de relaciones de confianza (Pérez-Roa, 2014).

Ahora, si lo pensamos, por lo menos que todas las universidades públicas y un cuarto, un tercio de las privadas fueran gratuitas, sí tiene sentido para mí esa retribución del sistema público.

En la expectativa de Minerva una relación de reciprocidad es condición mínima para producir la confianza que posibilite una retribución equivalente por parte de los estudiantes, una confianza que en el Chile actual se encuentra profundamente erosionada (Pérez-Roa, 2014; González-López, 2020).

Alfredo por su parte, pone el acento en la influencia que puede tener una mayor familiarización con la realidad de la mayoría de la población, influencia que podría ser un paso necesario para el cambio o maduración de perspectiva de profesionales que pueden tender a desarraigarse de las experiencias diferenciadas de los distintos sectores sociales:

Haciendo un recuento, si la educación es gratuita, uno hace una retribución en el sistema público. Al hacer una retribución en el sistema público, se puede no solamente alumbrar las situaciones que viven el 70% de la población santiaguina, porque estoy hablando de la vida en Santiago. [...]...la realidad de una población que está invisibilizada en el país, en Santiago, y al mismo tiempo se conocen las deficiencias y las precarizaciones que tiene el funcionario

público, y quizás ahí se den cuenta y digan, oh, mira, como que no le estamos poniendo cariño a un sistema tan básico y troncal como el sistema público, quizás podríamos darle un poco más de cariño. Que tenga un ciclo de mejora.

Alfredo en concordancia con muchos de los pareceres de Minerva, muestra preocupación por la potencial falta de familiaridad de los profesionales con respecto a las experiencias dispersas y diferenciadas de distintos actores sociales con los que deberían interactuar y/o colaborar, y en distintos ambientes en que deberían desenvolverse. Esta forma de retribución se puede ver como la posibilidad de una mejor institucionalización de ese nexo que Minerva estima que debería darse entre la academia y el mundo social.

Frente a la posibilidad de la condonación de la deuda

El tema de la condonación del CAE es una posibilidad que atrae la atención de todos los deudores de crédito, es una perspectiva que puede parecer muy promisoría para eliminar esta carga. En el caso de Gabriela, la pregunta no exigió una reflexión más amplia sobre la condonación, solo se le consultó por las posibles consecuencias de no ser condonada, ante lo cual indicaba que solo sería la continuidad del panorama que ya vive ahora, a menos que sea vea perjudicada por algún imprevisto.

A Minerva se le preguntó por una impresión más general por el proyecto, no se mostró convencida ni expectante y considera que su diseño es injusto:

una de las cláusulas, esto que dice que la deuda no se va a calcular con tu sueldo, sino con la plata total que hay en tu cuenta. ¿Cachai? (..). A mí eso me complica un montón porque yo tengo papás adultos mayores, entonces, por ejemplo, el sueldo de mi papá lo administro yo. Entonces, en mi cuenta ya hay dos sueldos. Entonces, para una persona que no sabe el contexto va a ver mi cuenta y va a decir, oye, esta otra no paga por qué no quiere, mira la plata que tiene en su cuenta.

Estas dificultades impedirían que pudiera ser considerada dentro del universo potencial de endeudados cuyas deudas por CAE puedan anularse, por primera vez en la entrevista en ese punto mostró frustración, a pesar de tener toda una maniobra legal ante la demanda inicial del banco, a la vez que pensar en la sensación de liberarse de esta deuda:

(...), como te digo, por muy asesorada que esté, por muy informada que esté, es algo que está como muy latente porque esperando al momento en el que tenga que hacerme como real cargo, (...) y si no fuera de esa manera sería un peso menos y podría estar pensando quizás como pucha, ¿qué subsidio o qué crédito puedo optar para tener una casita? ¿Cómo quizás puedo mejorar la salud de mis papás para que tengan una vejez más digna? (...), pero cómo poder ocupar ese tiempo, esa plata, esa energía en otras cosas porque al final igual son parte de mi proyecto vital.

No es viable que le condonen la deuda, con la cual tendrá que lidiar en disputa legal, pero la sola opción de condonación le hace presente el anhelo de una despreocupación que le permita abocarse más al despliegue de su autorrealización eudaimónica, y no verse constreñida por un litigio todavía pendiente.

Alfredo tuvo una recepción más sensible ante el anuncio de la posibilidad de la condonación, y expresamente manifiesta que esa apertura lo llegó a conmover, aunque aun así siga albergando pocas expectativas de que llegue a liberarse de su deuda. Cuando se le consultó qué sintió ante el anuncio de la condonación respondió:

La verdad es que me quitaría un peso increíble de encima. Honestamente, bueno, aparte de que todo el proceso de la hiper empatía que tiene el hecho de tener hipersensibilidad de muchas cuestiones que viene de la mano del autismo, casi me pongo a llorar. Porque fue muy esperanzador. Y por último, si yo no lo voy a tener, que gente como de la generación de mi sobrino no tenga que pasar por esto, como el CAE o nada.

Conclusión

Alfredo planteó que, si no podía ser condonado, por lo menos sería bueno que su sobrino y las futuras generaciones no tuvieran que pasar por la experiencia de tener que endeudarse para tener que estudiar. Esto denota una emoción general de compasión, la cual enuncia que es bueno que todos los estudiantes no deban verse en la necesidad de hacer sacrificios excesivos para tener que llegar a ser profesionales. Cuando alguien valora algo y lo eleva a un principio general que busca prescribir, sigue el curso desde una emoción local de algo que a la vez tiene valor para para sí y en sí mismo y que, posteriormente, se puede generalizar como algo valioso para muchos o todos. La emoción no puede evitar ser local y autorreferencial, pero puede

expandirse hacia un objeto intencional más abarcador; este objeto va desde “es bueno no tener que endeudarme por estudiar una carrera” hasta “Nadie debería endeudarse para acceder a los estudios universitarios”.

Repasando el marco conceptual empleado en esta investigación: lo que establece un determinado umbral emocional en una persona es la configuración de su esquema de fines y objetivos. Alfredo tiene un proyecto de vida y una vocación profesional bien definidos desde temprana edad. Minerva y Gabriela tenían claro ciertos valores rectores y fines concretos a los cuales quieren dedicar sus vidas, pero, en primer lugar, optaron por sus respectivas carreras solo como una especificación provisional de esos fines más amplios, que fueron tomando forma más definida a medida transcurrió el desarrollo sus estudio superiores o a medida que se desempeñaban en el mundo laboral. El CAE como variable presente en la vida de estas personas no ha impedido la consecución de sus objetivos, pero si la ha dificultado, tensionado y obstaculizado, cerniéndose como una amenaza continua.

Es muy sugerente que, en esta pequeña muestra, todos los endeudados con CAE hayan logrado importantes objetivos eudaimónicos de realización personal. Una implicación normativa de la teoría de Nussbaum (2008) es que las personas que no logren desarrollar una concepción eudaimónica de autorrealización a partir de sus esquemas de fines y objetivos pueden tener una disposición emocional incoherente, impelida del alcance de experimentar una vida plena, lo cual tiene como consecuencia una salud emocional defectuosa, insatisfactoria, moralmente cuestionable a la vez que una menor capacidad para identificar y expresar las propias emociones (Nussbaum, 2008). Las consecuencias de la incapacidad de encontrar relevancia en objetos o personas externas y fuera del propio control limitan la elaboración del mundo emocional interno, así como su capacidad de expresarse. De esta manera, la falta de un proyecto de vida eudaimónico conlleva una limitación o privación del desarrollo del potencial de las propias capacidades.

El rol de las emociones en la ética y la convivencia social reviste así de fundamental importancia como factor a considerar en los impactos de políticas públicas tan neurálgicas como el CAE. La estrategia de promoción de objetivos específicos que conlleven una emoción valorada culturalmente, o el fomento de ciertas emociones en circunstancias específicas pueden representar herramientas apropiadas para el mejoramiento de distintas áreas en los sectores público y privado. Por poner un ejemplo, la propuesta de una estrategia de ampliación de la compasión, con el objetivo

de humanizar y revalorar a segmentos de población que se han visto marginados por el fomento de emociones como la aversión o el desprecio en distintos contextos, como el sistema de castas de la India, caso que Nussbaum ilustra con los esfuerzos de Gandhi y Nehru por cultivar en sus religiones emociones que pretendían humanizar a minorías o grupos socialmente excluidos por los valores culturales predominantes en ese país (Pinedo y Yañez, 2017).

En el contexto chileno, en base a los testimonios de profesionales egresados de ciencias sociales que hemos podido recabar, se encuentran indicios de una tensión entre el contenido de determinados discursos culturales (Contreras, 2019) y las inclinaciones eudaumónicas de las actividades y emociones de las personas que componen la muestra de esta investigación.

El 'trabajar para vivir o vivir para trabajar' expresa uno de los dilemas característicos de nuestro contexto. En más de alguna faceta de las personas entrevistadas se podía constatar una desarmonía en una actividad autorrealizante autotélica restringida o tensionada por dificultades económicas, acumulación de deudas no educativas, o un ambiente laboral nocivo y poco colaborativo. A fin de cuentas, después de egresar y entrar al mundo laboral ¿Qué significa experimentar una deuda? Esta pregunta es pertinente porque llama la atención sobre la extensión de varios de los temas aquí explorados directa o indirectamente, ya que el endeudamiento presenta, entre otras cosas, consecuencias en salud mental (Jiménez, A. et al., 2019) (y se podría plantear que una deuda con las características del CAE puede representar un factor de riesgo psicosocial (desgaste y autosacrificio) en la esfera laboral), así como un desincentivo que puede presionar para permanecer en situaciones indeseadas o autoexcluirse de situaciones deseadas que impiden unas condiciones mínimas de subsistencia, así como el hecho de que trabajar en un organización endeudado es un incentivo para abandonarla por mejores ofertas, aunque puramente monetarias, y no por razones de una mejor calidad de ambiente laboral o por realización personal mediante una vocación profesional bien motivada. También puede ser un incentivo negativo para mantenerse en un trabajo poco satisfactorio dado el riesgo que implica el atraso del pago de cuotas del CAE, como en el caso de Gabriela, quien se retenía en un trabajo con un clima laboral que le disgustaba, mostrando que el dominio de este marco conceptual también puede extenderse al área de reflexión organizacional.

Dado que las emociones son indicadores de cómo la persona prioriza o da importancia a los aspectos que considera a los objetos y personas que conforman su vida plena, y entendiendo la dimensión normativa, también puede entenderse este marco como un

recurso para reflexionar sobre la valoración misma del CAE como instrumento de ingreso a la educación superior, reflexión sobre la calidad del instrumento para una población que aspira a ser un país desarrollado, con cierto nivel mínimo de producción laboral.

A partir de las entrevistas examinadas, para evaluar al CAE como instrumento podemos plantear que hay un sesgo que sustenta a esta opción en el cual se ve el financiamiento en la educación como un gasto que simplemente facilita un mayor nivel de acceso a bienes de consumo y no ve el acceso a la enseñanza como una inversión pública en la formación de profesionales que contribuirán económica y culturalmente al mejoramiento y desarrollo de la producción y reproducción de la vida social. Las perspectivas o concepciones contrapuestas de un profesional como un consumidor pasivo que solo busca ascenso social o como un ciudadano que se desenvuelve en actividades en las que es capaz de autorrealizarse y contribuir a la sociedad, ambas concepciones pueden estar presentes, junto con otras, y ambas conllevan unas disposiciones emocionales distintas, pero de acuerdo con la perspectiva de Nussbaum (2008) la que no es eudaimónica, sino que puramente utilitaria, puede ser normativamente cuestionada y entenderse como incapaz de proporcionar las bases para el alcance de una vida plena que merezca ser vivida.

La reflexión sobre estas distintas concepciones también nos impulsa a tratar nuevamente el tema de la retribución que requeriría un ideal de educación compatible con una concepción eudaimónica. Un juicio distinto de retribución, en que el profesional brinde tiempo de servicio o participe en realidades sociales distintas a la propia por la formación recibida. Una forma distinta también de entender la reciprocidad. La retribución está vinculada con el juicio de valor en tanto que la actividad profesional desempeñada es valiosa en sí misma a la vez que autorrealiza al profesional que la lleva a cabo.

Para investigaciones futuras, que pretendan usar este marco conceptual, sería apropiado explorar con más amplitud esta área a la luz de los presentes resultados. Para esto se ve la necesidad de realizar una comparación con la situación de profesionales egresados ciencias sociales de Santiago que no se encuentren endeudados con créditos estudiantiles con las características del CAE, examinar más en profundidad la correlación entre bienestar emocional, en el sentido planteado por Nussbaum, y salud mental, así como un base muestral más amplia.

Bibliografía

Bidwell, J. (2014). "Sobre el Origen Moral Jerárquico y Violento de la Deuda. La Visión Anarquista de David Graeber," *Estudios Nueva Economía*, *Estudios Nueva Economía*, vol. 3(1), pages 8-14. <http://www.estudiosnuevaeconomia.cl/wp-content/uploads/2017/12/Bidwell-2014.pdf>

Boccardo, G., Ruíz, F., Caviedes, S. (2020). 30 años de política neoliberal en Chile. Privatización de servicios públicos: su historia, impacto sobre las condiciones de vida y efectos sobre la democracia. Fundación Nodo XXI. https://www.nodoxi.cl/30_anos_neoliberalismo_chile-nodoxi-2020_compressed/

Cerdà, J. M., Rodríguez, M. P., García, M. H., Gaspar, O. S. (1999). Técnicas cualitativas para la investigación en salud pública y gestión de servicios de salud: algo más que otro tipo de técnicas. *Gaceta Sanitaria*, 13(4), 312-319.

Contreras, P. (2019). ¿De qué hablamos cuando pensamos en miedos sociales? El miedo a la inestabilidad laboral en el Chile actual. En Pincheira, I (Ed.) *Emociones en Chile contemporáneo* (pp. 259-285). Santiago de Chile, ediciones/metales pesados.

de Francisco, A. (2014). Feeling cooperation, being moral. *Rationality and Society*, 26(3), 355–372. <https://doi.org/10.1177/1043463113512998>

Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Gedisa editorial.

Gil, M. (2016). La complejidad de la experiencia emocional humana: emoción animal, biología y cultura en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *Dilemata*, (21), 207–225. Recuperado a partir de <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000020>

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

Guzmán, V., Barozet, E. y Méndez, M.L. (2017) Legitimación y crítica a la desigualdad en Chile: una aproximación pragmática. *Revista Convergencia*, 73 (1): 87-112. <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v24n73/1405-1435-conver-24-73-00087.pdf>

Hadad, L. (2020). Experimentar las deudas morosas: emociones y prácticas asociadas al endeudamiento financiero. *Revista Colombiana de Antropología*, 56(1), 245-272. <https://doi.org/10.22380/2539472x.1052>

Han, C. (2011). Symptoms of another life: time, possibility, and domestic relations in Chile's credit economy. *Cultural anthropology : journal of the Society for Cultural Anthropology*, 26(1), 7–32. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2010.01078.x>

Ibáñez, L., Egoscóabal, M. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, (64), 5–18. <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>

Jiménez, A., Jiménez, Á., Rojas, G. (2019, diciembre 5) Sobreendeudados y deprimidos: salud mental en un país con 4,6 millones de morosos. <https://www.ciperchile.cl/2019/12/05/sobreendeudados-y-deprimidos-salud-mental-en-un-pais-con-46-millones-de-morosos/>

Kirby, Enrique C. (2016). Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características. *Revista de Historia y Geografía* N° 34. <https://doi.org/10.29344/07194145.34.357>

Kremerman, M., Páez, A. y Sáez, B. (2023) Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE. *Fundación Sol*. <https://www.fundacionsol.cl/blog/estudios-2/post/endeudar-para-gobernar-y-mercantilizar-el-caso-del-cae-2021-6773>

Marambio, A. (2018). Crédito y endeudamiento en hogares: sobre la economía moral del proletariado postindustrial en Chile. https://www.researchgate.net/publication/342976522_Credito_y_endeudamiento_en_hogares_sobre_la_economia_moral_del_proletariado_postindustrial_en_Chile

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., Torretti, A. (2021) *Aprendizaje Socioemocional*. Planeta

Nussbaum, M. (2008) Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones. Paidós.

Ovejero, F. (2010). Emociones razonables. Claves de Razón Práctica, ISSN 1130-3689, Nº 203. Edición digitalizada por el autor. https://www.academia.edu/4618927/Emociones_razonables

Otzen, T., Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. International Journal of Morphology, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Pérez-Roa, L. (2014) El peso real de la deuda de estudios: La problemática de los jóvenes deudores del sistema de financiamiento universitario de la Corfo pregrado en Santiago de Chile. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (75). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n75.2014>

Pérez-Roa, L., Gómez Contreras, M. (2019). Deuda, temporalidad y moralidad: Proceso de subjetivación de parejas jóvenes profesionales. Psicoperspectivas, 18(3), 6-15. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1646>

Pinedo Cantillo, Iván, & Yáñez Canal, Jaime. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. Veritas, (36), 47-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000100003>

Pincheira, I. (2019) Introducción a las emociones en Chile contemporáneo. En Pincheira, I. (ed.) Emociones en Chile contemporáneo (pp.19 -39). Santiago de Chile, ediciones/metales pesados.

Rodríguez, A., Viñar, M. E., Reyno, M., Luca, M. D., Sosa Gonzalez, M. N., Martínez Rubio, M. P., Sena, S., Blanco Latierro, M. V. (2020). La ética en el encuentro. Reflexiones a partir de la instrumentación del Consentimiento Informado en investigaciones cualitativas. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 10(1), 252-281. Epub 01 de junio de 2020. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n1.12>.

Scarantino, A., de Sousa, R. (2021). "Emotion", The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Edward N. Zalta (ed.), recuperado en: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/emotion/>

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. Recuperado en: https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48

Urra, E., Muñoz, A., Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. Enfermería universitaria, 10(2), 50-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000200004&lng=es&tlng=es.