

Los Caminos del Capital Humano Avanzado: Discusiones desde las Experiencias¹

The Ways of Advanced Human Capital: Discussions from Experiences

Rayén Rovira Rubio²

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Medellín, Colombia

Viviana Carmona Carmona

Universidad de Barcelona, España

(Rec: mayo de 2015 – Accept: octubre de 2015)

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo conocer las significaciones de la experiencia de formación de tercer ciclo de personas chilenas que realizan postgrados en el extranjero, en el marco del Programa Formación de Capital Humano Avanzado del Gobierno de Chile. Como marco metodológico se utilizó una epistemología feminista de conocimiento situado y como técnica, las producciones narrativas, desde las que se analizaron las experiencias de siete estudiantes de universidades españolas, mayoritariamente beneficiarios de Becas Chile. Como principales hallazgos se observaron una valoración positiva de la experiencia de estudiar en el extranjero y, simultáneamente, percepciones divergentes de esta experiencia vinculadas a las trayectorias educativas previas y el nivel socioeconómico de los profesionales, aspectos que incidieron en las identificaciones con el concepto de Capital Humano Avanzado para Chile. Así también, para algunos participantes, el Capital Humano Avanzado se plantea como un concepto impuesto y no coincidente con las oportunidades reales en el país para el ejercicio profesional, mostrándose más escépticos respecto a las posibilidades de una adecuada inserción laboral en el retorno a Chile.

Palabras clave: capital cognitivo, capital humano avanzado, conocimiento situado, postgrado, producciones narrativas.

Abstract

The present research aimed to know the significance of academic training experienced by postgraduate students who are pursuing their studies abroad under the context of a Training Program for Advanced Human Capital promoted by the Government of Chile. A feminist epistemology of situated knowledge was used as methodological framework, and narrative productions were used as technique of data collection. With this approach, the experiences of seven graduate students in Spanish universities, mostly of them beneficiaries of scholarships from Chile, were analyzed. The main findings were: the positive assessment of the experience of studying abroad, the divergent testimonies about these experiences, which based on previous educational trajectories and the socioeconomic level of the professional. These aspects influenced the identifications with the concept of Advanced Human Capital for Chile. Also, for some participants, the Advanced Human Capital is seen as an imposed concept which does not coincide with the real opportunities for the professional practice in the country. Therefore, the participants are sceptical about the possibilities of adequate job insertion in the return to Chile.

Keywords: cognitive capital, advanced human capital, situated knowledge, post-grade, narrative approaches.

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a las personas que colaboraron con sus experiencias de formación en el extranjero.

² Correspondencia a: Rayen Rovira Rubio: Línea Jóvenes Culturas y poder, Maestría CINDE. Tel 00573205704154 (Colombia). E-mail: rayenrovirarubio@gmail.com.

Formación de Postgrado y Capital Humano Avanzado en Chile

En Chile en los últimos años la formación de postgrado ha cobrado protagonismo, constituyendo un medio para el desarrollo de mayores capacidades cognitivas por parte de los chilenos y una inversión estratégica del Estado. Ello por suponer la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para mejorar la productividad y la innovación del país, considerándose una herramienta que permite que la sociedad pase de ser usuaria de tecnologías a generadora de sus propias soluciones (Spencer, 2004).

En el transcurso del primer gobierno presidido por Michelle Bachelet (2006-2010), se planteó una *Nueva Política de Desarrollo* desde la que se enfatizó el diseño de tecnologías e innovación basadas en: sistemas de incentivos, desarrollo del capital humano y una nueva noción de productividad, la cual puso énfasis en la formación en ciencia y tecnología especializada de calidad. Estos aspectos fueron considerados ventajas competitivas en el sistema económico mundial (Bachelet, 2005). En este contexto, la formación de postgrado se propuso como fundamental para la mejora de la productividad, originando lo que se ha denominado el Capital Humano Avanzado (en adelante, CHA), el cual es comprendido como aquellas personas que comparten una formación avanzada realizada en instituciones de educación superior, dentro o fuera de Chile (Brunner & Elacqua, 2003).

Relevancia del Capital Humano Avanzado para el proyecto de desarrollo

La noción de Capital Humano (en adelante, CH) surgió del desarrollo teórico de distintos economistas, quienes consideraron la educación como una inversión susceptible de cálculo en términos de su rentabilidad específica (Becker, 1983; Schültz, 1983; Thaylor, 1998). Esta idea, en el marco del optimismo económico de la década del los 60, irrumpió vigorosamente generando una ampliación de las expectativas depositadas en el sistema educativo, junto con la estimulación de políticas destinadas a elevar la tasa de escolarización en un amplio espectro de países del mundo, como una variable fundamental para su desarrollo económico (Clark, 1962).

En Chile, si bien la educación básica era obligatoria desde inicios del siglo XIX, fue en la década de los 60 cuando comenzó a aplicarse la idea de CH en las

políticas sociales y educativas, ampliándose el gasto fiscal a todos los niveles educativos y alcanzando en 1970 la cobertura universal. A su vez, se expandió la educación pública y se estimularon las posibilidades de acceso a las universidades, generándose un fuerte incremento de alumnado en educación superior (Bruner, 2008)³. En este marco, también se potenció la educación de postgrado, generándose un éxodo de académicos que marcharon a formarse en el extranjero y que, posteriormente, se transformaron en un factor determinante en el desarrollo político, económico y social del país. Simultáneamente, se fomentó la formación en investigación con la creación en 1967 de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) destinada a la formulación de una política nacional en la materia.

Pese a la relevancia otorgada al CH como elemento asociado con un conjunto de bienes inmateriales que intervienen en el rendimiento de capital físico, en la década de los 70 diversos estudios de diferentes disciplinas advirtieron que las certezas sustentadas en casi tres décadas de prevalencia del CH no correspondían con las transformaciones reales dadas en el desarrollo económico de los países y en la vida de las personas⁴. Ante estos augurios, la teoría del CH perdió fuerza; no obstante, fue retomada en los años 80, década desde la que se dio mayor relevancia a la formación en lo inmaterial en detrimento de lo instrumental, disminuyendo el énfasis que había tenido anteriormente la capacitación e incrementando la preeminencia de la formación de competencias (Perla, 2007). Para lo anterior, se planteó como imprescindible la adquisición de disposiciones cognitivas superiores en una formación orientada a la empleabilidad constante y a la adquisición de aptitudes que permitieran enfrentar eficazmente situaciones complejas y variables (Perla, 2007).

³ Para el 2012 la cobertura en educación superior alcanzó el 74% (Ministerio de Educación Chile, 2010), con una inversión de alrededor del 2.4% del PIB. No obstante, una elevada proporción del gasto fue financiado con fondos privados, siendo el gasto público comparativamente bajo en relación a otros países miembros de la OCDE (Espinoza & Urzúa, 2014).

⁴ Al respecto, Thurow (1983) dio cuenta de que la duración de los procesos formativos y la posesión de capital intelectual no eran directamente proporcionales a las condiciones salariales. Por su parte Boudon (1979) planteó que pese al carácter meritocrático de las sociedades industriales, estas exhibían una limitada correspondencia entre los niveles de instrucción y la posición social. Así también, el economista James Thaylor (1998) refirió como tarea pendiente el valorar en qué medida la educación era una condición necesaria para el crecimiento económico antes que una condición suficiente, considerando que el crecimiento depende de múltiples factores y que no todos son insumos que se utilizan automáticamente

En Chile, tras estas reconversiones de la comprensión del CH en la década de los 80, se crearon las Becas Presidente de la República destinadas a otorgar ayudas económicas para la realización de postgrados en el extranjero, las cuales posteriormente, en el año 2008, se fusionaron con las iniciativas de CONICYT. Estas iniciativas fueron respaldadas desde la creación en 1988 del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado (CHA) orientado a incrementar el número de investigadores y profesionales de excelencia con alta preparación en todas las áreas del conocimiento para el desarrollo de Chile (CONICYT, 2014).

Desde inicios del 2000, se plantea que debido a la continua renovación tecnológica, ya no resultaba necesaria la enseñanza de contenidos específicos, sino el desarrollo de capacidades para aprender continuamente (Bitrán, 2008), adquiriendo énfasis para la formación del CH el *aprender a aprender*, argumentándose su necesidad por la rápida obsolescencia de los conocimientos, generada por velocidad de producción de los mismos y la posibilidad constante de acceder a un enorme volumen de información, lo que obligaría a la reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida y a una educación dirigida al desarrollo de la capacidad de producir y utilizar conocimientos (Tedesco, 2011).

De este modo, las capacidades cognitivas junto a una voluntad de superación individual, toman fuerza como herramientas que han de ser estimuladas por el Estado chileno a través de becas y ayudas. El capital cognitivo como parte del CH es enfatizado como ámbito a potenciar, proponiéndose la educación como la *llave maestra* (Fundación para la Superación de la Pobreza [FUSUPO], 2005, p. 38) para el desarrollo económico, la superación de la pobreza y la desigualdad social, donde uno de los riesgos principales es la pérdida de productividad y competitividad.

Así, en el transcurso de más de 40 años, la educación superior y en especial la educación de postgrado, ha sido considerada una inversión estratégica para el país y piedra angular sobre la cual se produce la innovación tecnológica que permite el continuo desarrollo de Chile. Bajo este supuesto, la formación de CHA no sólo se presenta como una promesa de desarrollo, sino que a nivel individual como una oportunidad de mayor acceso a espacios de toma de decisiones a nivel país, especialmente en el espacio de producción de conocimiento científico especialmente para quienes cumplan por mérito los requisitos de acceso. Sin embargo, optar por una formación de postgrado implica importantes decisiones personales relacionadas con las condiciones

de vida en la que se desarrollan los estudiantes y, particularmente, con las oportunidades disponibles para acceder a una educación de calidad que les permita el ingreso a los estudios universitarios y, con posterioridad, a los estudios de postgrado, posibilidades que en Chile todavía se encuentran atravesadas por una realidad social inequitativa⁵.

Asimismo, los costos que plantea la educación universitaria se encuentran por sobre las posibilidades económicas de gran parte de la población, que a su vez se enfrenta a un acceso limitado al crédito con aval del Estado (FUSUPO, 2009). Por otra parte, el acceso a la universidad se homologa a un proceso de selección social, ya que los puntajes de ingreso se encuentran vinculados al ingreso familiar y a las trayectorias escolares previas (Brunner, 2006) y condicionado por el estatus socio-económico de los hogares de origen (Brunner, 2005; Contreras & Elacqua, 2005)⁶. Así, los estudiantes con mayor capital cultural transmitido por la familia acceden a las universidades más reconocidas, capitalizando una nueva ventaja que facilitará el acceso al mercado laboral y la movilidad patrocinada (Turner, 1960) hacia puestos de trabajo de reconocido prestigio e influencia, generándose una estratificación del mercado ocupacional, en donde quienes no tuvieron la ventaja inicial, presentan mayores dificultades para efectuar el mismo recorrido.

La inequidad de la educación chilena también tiene efecto en el futuro económico de quienes cursan estudios universitarios, pues se visualiza una brecha de salario del 30% al 40% entre universitarios provenientes de estratos altos y aquellos pertenecientes a estratos medios y bajos; y remuneraciones significativamente más altas en aquellos pertenecientes a la clase alta y que tienen apellidos asociados a la elite (Núñez & Gutiérrez, 2004). De esta manera, el capital cultural acumulado y el acceso laboral aventajado crean una nueva diferenciación en cuanto a disposición de

⁵ En cuanto a inequidad, la brecha existente entre el segmento más rico y el más pobre de la población chilena aún alcanza casi el 40% (Castillo & Cabezas, 2010), mientras que el 39,8% obtiene un ingreso menor a \$100.000 (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2012). Además, Chile muestra el coeficiente Gini más elevado con respecto al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2009).

⁶ Actualmente en Chile la mayoría de los estudiantes de escuela municipal provienen de grupos de menores ingresos, el 12,8% de estos no rinde la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el 42,7% de aquellos que provienen de hogares con ingresos menores a \$288.000 obtienen puntajes bajo el mínimo de postulación a las universidades (450 puntos), lo que constituye una situación más crítica si se considera que los apoyos financieros estatales están condicionados a un puntaje mínimo de 475 puntos (OCDE, 2009).

recursos para la realización de un postgrado, generándose un escenario variado en cuanto al modo en que los estudiantes de diferentes grupos sociales enfrentan su posibilidad de acceder a la educación de tercer ciclo, principalmente referente a las fuentes de financiamiento disponibles (el apoyo económico familiar, la necesidad trabajar y estudiar al mismo tiempo, la condición de la obtención de una beca para cursar estudios, etc.).

Pese a que la obtención o no de una beca no es totalmente limitante para iniciar estudios, actualmente, la mayoría de los postulantes a becas gubernamentales de concursos de doctorado y magíster en el extranjero provienen fundamentalmente de establecimientos educacionales particulares pagados, un importante porcentaje de ellos estudiaron en colegios ubicados en barrios de nivel socioeconómico alto del sector oriente de Santiago, y poseen ambos padres con estudios universitarios (Gallegos, Bustos & Romaguera, 2010). No obstante, esta situación no excluye las excepciones de personas provenientes de familias de escasos recursos que logran cursar estudios de postgrado, reflejo de los avances experimentados en cuanto a equidad de acceso a la educación superior.

En este marco y considerando que: a) Cursar estudios de postgrado en el extranjero y constituirse en CHA conlleva un proceso de producción de subjetividad como profesional, el cual es mediado por trayectorias de vida marcadas por realidades inequitativas; b) La formación de postgrado dentro de la lógica del CHA se plantea desde el Estado como una promesa de acceso a espacios de toma de decisiones a nivel país; c) Cursar estudios en el extranjero implica una necesaria convivencia con la cultura de acogida y la posibilidad de nuevas significaciones de las realidades sociales presentes en la sociedad chilena, en base al contraste generado por la vivencia en la sociedad de acogida; nos pareció relevante indagar cómo vivencian este proceso quienes actualmente se forman como CHA, desde una perspectiva exploratoria en la materia. Por este motivo, nos propusimos como objetivo conocer las significaciones del proceso de formación experimentadas por sujetos que se encuentran realizando postgrado en el extranjero, en el marco de la formación de CHA, y la incidencia de sus trayectorias de vida educativa previas a esta experiencia, en particular, aquellas marcadas por el grupo social de pertenencia del implicado o implicada.

Metodología

La presente investigación constituyó un estudio cualitativo de carácter exploratorio, orientado a indagar en la experiencia subjetiva de sujetos involucrados en la formación como CHA en el extranjero. Se asumió que una comprensión de este aspecto de lo social conllevaba necesariamente una apertura de significados dependientes del contexto, con los cuales es imposible adoptar una postura propia de la relación sujeto-objeto a la hora de investigar.

Se optó por un marco epistemológico orientado desde la crítica feminista a la ciencia, por el énfasis que otorga a la responsabilidad moral y política de la investigación social y las oportunidades que brinda desde las técnicas cualitativas (Biglia & Bonet-Martí, 2009), planteándose la posibilidad fundamental de una *objetividad feminista*, comprendida como el reconocimiento de la parcialidad de la mirada de cada sujeto y la relevancia de reivindicar la propia mirada, proponiéndose la importancia de la producción de conocimientos situados (Haraway, 1991). Conocimiento que emerge en lugares localizados y situaciones concretas que operan como catalizadores de la producción misma y en el que el principio de la objetividad se basa en una racionalidad situada a partir de la cual se propone que la única manera de encontrar una visión más amplia es estando en un sitio en particular (Haraway, 1991; Montenegro & Pujol, 2003). Esta aproximación posibilita la apertura hacia agentes y territorios narrativos no homogeneizadores, facilitando las investigaciones que multiplican miradas y la obtención de una visión polifónica de las realidades, apostando por visiones difractadas de la realidad (Biglia & Bonet-Martí, 2009).

En este marco, se optó por las Producciones Narrativas que surgen como una estrategia para la generación de conocimientos situados, constituyendo un artefacto metodológico que opera promoviendo la localización de la mirada desde la cual se ha producido el conocimiento. El procedimiento consiste en programar conjuntos de sesiones, investigador(a)-colaboradores(as), donde se hablan y discuten distintos aspectos del fenómeno a estudiar, considerando que los participantes hacen una reconstrucción a partir de la cual re-elaboran y reconstruyen del pasado a partir de las experiencias presentes (Balasch & Montenegro, 2003). De este modo, la enunciación no es reflejo ni de la subjetividad del participante ni de los discursos presentes en la sociedad, sino que constituye un nuevo insumo y una posibilidad para incorporar *otros discursos* a la producción académica.

Los relatos se plantean como marcos explicativos de un fenómeno tan válido como otros marcos y no como datos a analizar, conformando fuentes teóricas a poner en diálogo con otras fuentes.

Participantes

Para acceder a los participantes se utilizó la estrategia de bola de nieve o muestreo en cadena; técnica no probabilística que permite acceder a otros participantes mediante el contacto generado entre los participantes iniciales y sus conocidos (Creswell, 1998; Mendieta, 2015). De este modo, no se definieron a priori las características demográficas de los participantes, sino que se planteó como criterio de inclusión quienes fueran estudiantes de postgrado de nacionalidad chilena, con disposición a participar voluntariamente en la investigación y elaborar una narrativa asociada a sus experiencias de formación de postgrado en el extranjero.

Inicialmente se dispuso de dos participantes, quienes contactaron a los cinco restantes, logrando así un total de siete participantes (desde ahora en adelante personas colaboradoras⁷). El total de personas colaboradoras fue definido en base a la saturación de la información o el punto en el cual la nueva narrativa recolectada no agregó información adicional.

De las personas colaboradoras contactadas, cinco fueron mujeres y dos hombres. Cuatro cursaban estudios de doctorado y dos de máster, cinco realizaban sus postgrados en ámbitos sociales del conocimiento y dos en áreas científicas. Las titulaciones de pregrado fueron: arquitectura (1), literatura (1), medicina (1), psicología (2) y sociología (2). Todos/as cursaban sus estudios de postgrado en universidades españolas; cuatro disponían de becas de postgrado y tres dependían del financiamiento familiar o de las remuneraciones derivadas de la actividad laboral ejercida en paralelo a sus estudios. Finalmente tres habían cursado su educación escolar en establecimientos particulares y cuatro en instituciones municipales.

Procedimiento

Se programaron de dos a tres encuentros con cada participante entre el mes de junio del 2013 y marzo

2014. En cada encuentro, y en base a una pauta de preguntas, se discutió con cada participante su experiencia como CHA en el extranjero. Se abordaron tópicos asociados con las trayectorias de acceso a las carreras universitarias de pregrado, las motivaciones para iniciar estudios de postgrado, la experiencia de vida en el extranjero, y las conceptualizaciones en torno a la noción de CHA. Con base en una relación dialéctica entre investigadoras y las personas colaboradoras, cada relato fue textualizado. Estos textos fueron los insumos sobre los cuales las investigadoras elaboraron narrativas a *múltiples voces* (Biglia & Bonet-Martí, 2009), las que permitieron responder al objetivo de investigación, manteniendo la autonomía y la expresión de los diversos puntos de vista sobre el fenómeno.

A partir de lo anterior, daremos cuenta de los marcos de saber situados relativos a la formación como CHA, por medio de la exposición de cuatro elaboraciones narrativas a múltiples voces.

Resultados a múltiples voces

La primera generación y la generación con antecedentes académicos

La formación de CHA involucra una serie de experiencias y decisiones a través de un continuo educativo que ha orientado a las personas colaboradoras hacia los estudios de postgrado. Tras esta convicción, indagamos en sus percepciones acerca de su proceso de formación escolar y universitaria, identificando dos realidades paralelas en las narrativas, caracterizadas por diferenciarse principalmente en cuanto a antecedentes académicos familiares previos y recursos económicos a los que tuvieron acceso.

Un subgrupo de las personas colaboradoras pertenece a un contexto familiar con antecedentes de estudios universitarios, donde en su mayoría constituían la tercera generación en acceder a estos estudios. Para estas personas el acceso a la universidad fue descrito como una vivencia familiar, común y una etapa natural de la vida escolar: “En mi círculo todos fueron a la universidad (...) no te daban la opción de hacer algo que no fuera estudiar para una carrera” (Consuelo, 2013).

Este grupo destacaron como facilitadores del aprendizaje elementos provenientes del contexto familiar, los cuales fueron valorados como necesarios para el ingreso y la permanencia en la universidad: “Quedar en la universidad, se lo debo a mi madre que es una

⁷ Se denominó “personas colaboradoras” o “las colaboradoras” a los y las participantes o informantes, considerando que el conocimiento generado se plantea como un producto colectivo. A su vez, se utiliza este genérico como modo de visibilizar las diferencias de género dadas en el marco del estudio, en el cual la mayoría de los participantes fueron mujeres.

mujer muy ordenada e inteligente, psicóloga, doctora en psicoanálisis, ella desde pequeño me enseñó a estudiar...” (Clemente, 2013). La tarea de educar y estimular el ingreso universitario se definió como una acción inherente al núcleo de la familia, destacándose uno o ambos progenitores como actores claves en el apoyo pedagógico: “... el saber ha sido algo valorado y dado por descontado dentro de mi casa, leer revistas de animales (...), los libros como fascinación familiar, eran algo muy presente, había una biblioteca que era una habitación más dentro de la misma...” (Rebeca, 2014).

Estas personas se reconocieron afortunadas por disponer de recursos para cursar la universidad, marginándose de compromisos y endeudamientos con privados o el Estado, situación visualizada de manera negativa: “... he tenido la suerte de que mi familia pudo financiar mi educación, entonces no he estado sujeto ni a créditos universitarios, ni a becas, entonces tengo una historia que no tiene mucha relación con los apuntalamientos del Estado” (Matías, 2013).

Otras personas colaboradoras provienen de familias de estratos socio-económicos de menores recursos, con niveles educativos en su grupo familiar que variaron desde el analfabetismo a la escolaridad secundaria, siendo estas personas la primera generación en cursar la universidad. En este grupo, el acceso a la universidad fue percibido como un desafío, una apuesta de futuro, y a la vez, una forma de salir de la pobreza: “Soy la primera en ir a la universidad y terminar la carrera. Mi madre nunca pudo hacer estudios formales de educación superior. Mi abuela y mis bisabuelas eran analfabetas...” (Alejandra, 2013). En cuanto a los facilitadores del ingreso universitario, este grupo de personas colaboradoras describieron una valoración positiva de la actividad de aprender dentro de la familia, no obstante, aludieron como factores decisivos en el proceso de aprendizaje a elementos externos al núcleo familiar. Un factor muy importante fue la figura de algunos profesores: “En la educación media recibí el mismo tipo de estímulos de mi profesora de historia -la señorita Antonia-. Ella siempre nos reiteraba que podíamos estudiar en la Universidad...” (Alejandra, 2013). También destacaron como elementos claves los recursos concursables otorgados por el Estado, ya sea becas o créditos universitarios: “[En la universidad] obtuve una beca que me eximía de una parte importante del pago de arancel (...) era la Beca Juan Gómez Millas...” (Javiera, 2013). “Pude pagar la universidad complementando una beca otorgada por el ministerio de educación y crédito universitario” (Valeria, 2014).

Transversal a las narrativas de estas colaboradoras emergió la relevancia del esfuerzo personal como medio de acceso a la educación superior frente a la carencia de recursos económicos: “El esfuerzo era enfocarse en el estudio, disciplinarse, ponerle empeño, no dejarse abatir, no desviarse de este camino, no dejar de creer y soñar que si uno quería, podía más allá de las condiciones económicas que tuviera” (Alejandra, 2013). Existiendo la constatación familiar del potencial académico, estudiar se planteó para las colaboradoras como una responsabilidad personal y fue valorada como un trabajo dentro del grupo familiar, donde el apoyo consistía principalmente en otorgar espacio para la autoformación: “...mi madre me dijo: estudiar y hacer tus tareas es tu única responsabilidad, es tu trabajo. No me voy a encargar de revisar tus cuadernos ni de ver si haces los trabajos (...) Si no lo haces, debes entender que eso sólo será un problema para ti”. Desde ese momento, me encargué yo sola de mis deberes” (Alejandra, 2013).

Universidad: temores comunes y posibilidades diferentes

Para el conjunto de personas colaboradoras existieron dos elementos comunes: la percepción del ingreso a la universidad como un evento estresante y la necesidad de realizar una preparación para la prueba de selectividad universitaria.

Si bien no todas las personas colaboradoras, provenientes de familias con antecedentes de estudios universitarios, visualizaron su establecimiento educacional como una institución que ofrecía enseñanza de calidad orientada a la universidad, esta característica no se describió como excluyente del ingreso ya sea a una universidad pública o privada. Por su parte, las colaboradoras de primera generación de acceso a la universidad describieron sus centros de estudios como no orientados hacia la continuidad universitaria, reconociendo que muchos de sus pares no asistieron a la universidad: “Mi colegio no se destacaba por tener gente que entraba a la universidad, más bien los que entraban a la universidad eran excepciones. Tampoco te entrenaban, creo que ahí había una deficiencia de prepararte para la prueba” (Alejandra, 2013).

Acerca de la experiencia de pregrado, las colaboradoras refirieron como impactante el contraste de realidades derivadas del contacto con personas de diferentes estratos sociales. En este sentido, se reconocen tres situaciones: la visibilización de diferencias en cuanto a recursos económicos, la autopercepción de las

particulares condiciones de vida y el reconocimiento de disparidades en cuanto a saberes y habilidades cognitivas: “La universidad pública me cambió mi visión del mundo, fue en la universidad donde me di cuenta de la particularidades de mi mundo, la carencia de libros de mucha gente, el deseo de la universidad por un bienestar económico, los jóvenes que llegaban a estudiar al mismo tiempo que a resolver cómo se iban a costear los estudios, etc.” (Rebeca, 2014), “Cuando llegué a literatura sentía que no *cachaba* [entendía] nada de nada. Mis compañeros parecía que se habían devorado las bibliotecas. Conocían autores y textos, opinaban. Yo era como un pollito” (Alejandra, 2013).

Postgrado en el extranjero y profundización en otros saberes

Para la totalidad de las personas colaboradoras la necesidad de la profundización de saberes académicos fue un argumento clave para continuar estudios de postgrado: “Cuando estaba en el segundo año de vida laboral me di cuenta de que algo faltaba, que tal vez como estaba haciendo las cosas no era la forma más idónea. Comencé a cuestionarme los quehaceres de las distintas instituciones, la toma de decisiones alejadas de las personas que supuestamente se beneficiarían de ella. En ese momento consideré que también yo tenía que cambiar y crecer. Crecimiento que pretendía lograr mediante el aprendizaje de nuevas metodologías y formas de pensar las cosas” (Valeria, 2014). Así también, se describió la realización de un postgrado como medio para la adquisición de un nuevo estatus social vinculado a lo académico: “Decidí seriamente continuar con un doctorado, de cara de ganar un lugar en Chile, el estatus de doctora, que me permitiera decir lo que pienso e incidir en espacios de tomas de decisiones políticas acerca de la acción social” (Rebeca, 2014).

La decisión de partir de Chile también surgió como vía para la adquisición de conocimientos académicos no disponibles en el país; ante la oportunidad de continuar estudiando: “...yo debía buscar una formación en el extranjero, por un asunto de calidad, y también por un asunto de experiencia académica, que a nivel nacional no la estaba encontrando en el dominio que era de mi interés” (Javiera, 2013).

Otro argumento que influyó en la decisión de estudiar en el extranjero fue de índole afectivo. Algunas personas colaboradoras se involucraron en un proyecto de pareja y viajaron como acompañantes, formalizando posteriormente su inscripción en un programa académico: “Mi idea fue inventarme una historia en Barcelona

como acompañante de mi pareja (...). La opción que vi más factible fue hacer un máster en Intervenciones Sociales y Educativas...” (Matías, 2013).

Otras colaboradoras viajaron con intereses relacionados a un reencuentro familiar y simultáneamente la inscripción a un programa académico: “Lo que me movió a estudiar en España no fue sólo lo intelectual, sino dar continuidad a un trayecto histórico de reencuentros con mi familia que había sido exiliada” (Rebeca, 2014). Disponer o no de una beca no constituyó un factor decisivo para cursar un programa de estudio en el extranjero. Con el apoyo económico familiar inicial, accedieron posteriormente a una beca o ayuda económica para financiar parte de los estudios de postgrado. “Yo llegué a estudiar a la UB, no tuve beca, tenía dinero ahorrado para vivir y mi familia me pagó el primer año de máster, y después (...) terminé con una beca MAE...” (Consuelo, 2013).

Para otras colaboradoras la posibilidad de estudiar en el extranjero no habría existido sin una beca de estudios: “Obtuve una beca para irme a Escocia, pero la universidad era muy cara y la beca no cubría todos los gastos. Postulé a Becas Chile. La tercera vez me la gané... y aquí estoy” (Alejandra, 2013). Este recurso les permitió dedicarse exclusivamente a estudiar, definiéndose como indispensable para la propia subsistencia y otros compromisos económicos: “... Entendí que era necesario formarme más a fondo y que ello requería de un proceso más largo (...) y más a fondo de lo que podría ser la alternativa de estudiar y trabajar al mismo tiempo” (Javiera, 2013). “En el año 2005 me propuse hacer un magister (...), pero lo que me detuvo fueron los precios. El sueldo que percibía en los proyectos en que trabajaba nunca me permitió pagarme un magister, mantener a mi madre y a mí misma” (Valeria, 2014).

En cuanto a la experiencia de vivir en el extranjero, hubo quienes evaluaron positivamente las oportunidades brindadas por la sociedad de acogida y, en particular, la sociedad española para un desarrollo integral que trasciende lo académico como ejemplo de éxito personal. Este principio se contrasta con la vivencia chilena, donde se percibe que el éxito personal se significa en relación al grado profesional: “He aprendido que la educación formal no lo es todo, que lamentablemente en Chile no nos preparan para la vida (...) sino que nos hacen creer que finalizando ciclos formales de aprendizaje lo tenemos todo, que lo más importante es acumular cartones para tener éxito y que el éxito es igual a dinero” (Valeria, 2014).

Así también, la mayoría de las personas colaboradoras reporta un cambio de mirada acerca de su visión

de Chile en un proceso que, una de éstas, denominó fenómeno del espejo: “Existen sin duda un sinnúmero de experiencias de vida (...) que te hacen crecer como persona, mirar con ojo más crítico y al mismo tiempo más humilde el contexto del cual se proviene. Es el fenómeno del espejo, como algunos le llaman a las reflexiones de las migrantes hacia la realidad del país que dejaron, pues desde fuera tomamos distancia de los códigos culturales y conductuales, y en ese proceso, nos vemos a nosotras mismas como parte de ese todo” (Javiera, 2013).

En cuanto al retorno a Chile, se describió como una responsabilidad personal aplicar los conocimientos aprendidos y aportar al país. No obstante, hubo colaboradoras que dudaron de la posibilidad de lograrlo: “Creo que tenemos la responsabilidad de aplicar nuestros conocimientos y de difundir nuestras investigaciones, porque hemos sido apoyados por una institución de gobierno y también por un compromiso personal con el desarrollo de este país en distintas áreas. Sólo espero que existan los espacios para poder aplicar esos conocimientos” (Consuelo, 2013).

La integración profesional en Chile es compleja, planteándose inequidad de acceso según la procedencia social y la etnia: “Es necesaria una transformación de la matriz cultural chilena, donde la procedencia social y étnica es tan definitoria en los círculos laborales. En Chile, veo a mi alrededor y me encuentro con gente talentosísima perdida en puestos y cargos inestables, sin trascendencia, sin poder desenvolverse como ellos y ellas pueden. De otro lado, veo a gente sin experiencia, con apellidos de la alta clase social chilena ocupando puestos de tan alta importancia” (Javiera, 2013).

Acerca del Capital Humano Avanzado

Las personas colaboradoras conceptualizaron la noción de CHA como una estrategia del Gobierno para apoyar proyectos académicos en las áreas que son de interés para el desarrollo del país, además de constituir un modo de aludir a las personas que han realizado una profundización en ciertas áreas de formación: “Se vincula en la medida que el estado financia y apoya proyectos académicos que abordan las áreas que son de interés para el desarrollo del país, o al menos lo que un gobierno ha definido como áreas prioritarias en ese momento” (Consuelo, 2013). Pese a esta comprensión, la mayoría consideró negativo caracterizar sus quehaceres desde dicho concepto: “El concepto en sí no me gusta, me parece súper presumido, me causa malestar, me desagrada y no me siento identificada. Puedo entender

cada una de las partes del concepto, encontrarle algún sentido, pero me parece forzado y pretencioso, no siento que hable de mí...” (Alejandra, 2013).

La principal crítica al CHA refirió a la visión de concepto impuesto que conlleva una serie de supuestos relativos a la formación, los cuales fueron percibidos como no coincidentes con la realidad chilena; “La verdad es que nunca he sido amante de estos términos tan grandiosos, como si estos individuos se fueran de Chile y volvieran convertidos en otra cosa, como si no hubieran sido avanzados y ahora llegan y se meten al Estado y se meten a la empresa y van a transformar el país... creo que es un término para taquillar” (Matías, 2013).

Para algunas colaboradoras, la idea del CHA y las aplicaciones previstas en la línea de los planteamientos de la OCDE omiten características propias de la cultura chilena que estarían determinando el curso de la integración laboral y demarcando las posibilidades de incidencia social del ejercicio profesional. Tales son la importancia de las redes sociales y el estrato social. “creo que la noción capital humano avanzado termina siendo un eufemismo para nosotrxs,⁸ (...) la formación avanzada de investigadores no va a significar necesariamente el que este se “invierta” en las necesidades país, toda vez que no existen mecanismos para capturar dichos procesos formativos en asuntos de interés y bien público. Y al contrario, es sabido que la cultura laboral chilena se sustenta en las redes sociales y de clase de las que una persona dispone” (Javiera, 2013).

En esta línea, también se planteó la necesidad de una mayor reflexión acerca de la noción de CHA, asumiéndose como un concepto vinculado a visiones economicistas liberales que supeditaría las prácticas profesionales a las necesidades del libre mercado; “No ha sido lo suficientemente conceptualizado por las políticas de ciencia y tecnología chilena. Éstas se refieren vagamente a los científicxs, técnicxs y profesionales con una alta formación, pero ¿cuáles son los mecanismos por los cuales estas personas altamente calificadas se convierten en “capital” para el país? Esto no está trazado en la política pública. Este devenir se le deja al libre mercado y por ello es que me parece criticable esta noción de raigambre economista liberal” (Javiera, 2013). “Me resulta pedante la idea de capital humano. Hace que me visualice como un engranaje de una economía de libre mercado, que espera lucrar con mis habilidades y conocimientos...” (Valeria, 2014).

⁸ La letra x de la palabra “nosotrxs” corresponde a la narrativa escrita por la colaboradora.

Discusiones y conclusiones

En consonancia con planteamientos previos (Brunner, 2006; Contreras & Elacqua, 2006), se evidenció que la experiencia como CHA no se produce al margen de las trayectorias educativas cursadas por las personas colaboradoras, desde la etapa escolar hasta el tercer ciclo. Lo que se narra se encuentra directamente vinculado a la relación existente en Chile entre estrato socioeconómico y nivel académico del grupo familiar. Ambas variables se contemplan como significativas en la experiencia de formación y en la significación como CHA de los participantes de este estudio.

Mientras que para algunas personas colaboradoras estudiar en la universidad constituyó un continuo en el proceso de capitalización cultural, donde el contexto familiar se definió como un espacio de cultivo intelectual estimulado por los cuidadores, y la capacidad de pago de la educación determinó sus probabilidades de ingreso y permanencia en la universidad; para otras, estudiar en la universidad significó una promesa de superación de la pobreza desde un quiebre con la historia familiar en cuanto a dinámicas educativas, tras la cual se articularon una serie de decisiones vitales desde la niñez, que determinaron el esfuerzo y el mérito como fundamentales para alcanzar la formación profesional y posteriormente el tercer ciclo.

Respecto de la experiencia de vivir fuera de Chile como parte de la formación como CHA, no se enuncian diferencias significativas en las experiencias de las colaboradoras, asociadas al estrato socioeconómico de origen adscrito. En general se describió esta experiencia como muy significativa, en tanto que les permitió no sólo una mayor especialización académica, sino también la oportunidad de conocer y convivir en otra realidad social. Sin embargo, quienes se identificaron como pertenecientes a grupos socioeconómicos de menores recursos, esta experiencia otorgó el contraste entre la gran exigencia que habían enfrentado en sus procesos educativos y la visualización en el extranjero de otros modos de significar la educación y el éxito personal en dicho ámbito.

En este sentido, pareciera que en esta etapa las diferencias sociales que marcaron la realización de los estudios de pregrado se diluyen ante la posibilidad que brinda el contacto con una sociedad de acogida que emerge como más integradora y menos centrada en el origen social y los ingresos. Del mismo modo, también posibilita el encuentro entre chilenos de diferentes estratos sociales que tienen en común ser parte de la formación de CHA para Chile, lo que resulta

evidente en el conocimiento mutuo entre las personas colaboradoras al contactar con éstos desde la estrategia de bola de nieve.

Por otra parte y en consonancia con hallazgos que señalan la importancia de la red social en la inserción laboral de beneficiarios de becas gubernamentales (Calfucoy, 2006), la trayectoria educativa vivenciada por las colaboradoras determinó la percepción acerca de su posterior incidencia profesional como CHA en Chile. Así, quienes se identificaron como provenientes de grupos socioeconómicos de menores recursos y vivenciaron situaciones definidas desde la inequitativa realidad social en educación, perciben que su proceso de inserción posterior a su formación estará determinado por una sociedad que aún estigmatiza por origen o etnia, reflejando desconfianza ante las promesas brindadas por este proyecto de país definido desde el Estado.

La investigación muestra que existen múltiples motivaciones para estudiar un tercer ciclo fuera de Chile, además del deseo de aportar al conocimiento científico (CONICYT, 2007), tales como motivaciones de índole personal que no necesariamente incluyen sumarse a un proyecto de país, además de motivaciones afectivas y/o familiares que resultaron prioritarias al momento de decidir el país en el cual realizarían sus estudios de postgrado. Este tipo de motivaciones se hallaron presentes principalmente en aquellos que contaron con apoyo económico de sus familias de origen y manifestaron provenir de grupos socioeconómicos más acomodados.

Respecto al concepto de CHA, pese a los diferentes grupos socioeconómicos que se atribuyeron las personas colaboradoras, la mayoría no se sintió identificada con la definición de CHA, asociando su origen a la vinculación entre las capacidades humanas y el capital. Esto desde un enfoque liberal que avalaría que el quehacer académico quedase expuesto a las leyes del mercado.

El proyecto de país tras la formación de CHA no es percibido por las personas colaboradoras como un proyecto común, no existiendo una identificación con el mismo, primando una visión donde se perciben grandes diferencias entre las motivaciones individuales de ejercicio profesional y la orientación percibida de las políticas de Estado.

Pese a la intención exploratoria de este trabajo, los hallazgos denotan la relevancia de considerar, desde la política de Estado, la formación de CHA como parte de un proceso educativo continuo que demanda solidez en todos sus niveles, mediante la eliminación de las inequidades existentes tanto en su acceso como en calidad (FUNASUPO, 2005, 2009; OCDE, 2009).

También se da cuenta de cómo en la actualidad existe una fuerte incidencia de algunos factores psicosociales previos a la propia experiencia de formación en el tercer ciclo, que median en las trayectorias educativas y que inciden en la percepción de la experiencia como formación de CHA.

Asimismo, se insta a un reconocimiento explícito de la necesidad de reflexionar acerca de las falencias que ha tenido el sistema educativo y sus posibles efectos en la actual formación de CHA, especialmente, entre quienes han vivenciado trayectorias educativas marcadas por su pertenencia a estratos socioeconómicos de menores recursos.

Responder a estas necesidades sería el punto de partida tanto para reconocer y validar el dinamismo y diversidad de los estudiantes de postgrado (Castillo & Cabezas, 2010) como para la búsqueda de medios a través de los cuales estas personas se involucren sin desconfianza en el proyecto de país que implica ser CHA en Chile, considerando que la divergencia en las trayectorias de vida marcadas por experiencias complejas de inequidad resulta ser un factor que incide en el logro de los objetivos planteados por el Estado para la formación de CHA.

Una vía probable para una mayor implicación en el proyecto de formación de CHA podría ser incorporar a la política de Estado una mayor incidencia de quienes cursan un postgrado, desde las becas CONICYT u otras becas, en la definición de lo que se comprende como CHA, acercando así la elaboración de este proyecto país a las motivaciones de los profesionales.

Finalmente, es necesario asumir que esta investigación se llevó a cabo con la participación de personas colaboradoras provenientes principalmente del campo de las ciencias sociales, quienes constituyeron un grupo conformado mayoritariamente por personas de género femenino que vivenciaron su experiencia de estudios particularmente en España. Condiciones que según el criterio de las investigadoras, sería necesario diversificar de cara a futuros estudios. No obstante lo anterior, el presente estudio utilizó un enfoque cualitativo y exploratorio, que sugiere la relevancia de la producción desde las ciencias sociales, de saberes situados. Estos saberes conforman un proceso de enunciación con el que se reconoce la parcialidad de los resultados, así como también su potencial para estimular desde nuevos enfoques la reflexión crítica y una mayor producción investigadora en torno a la formación de CHA en y para Chile.

Referencias

- Bachelet, M. (2005). *Estoy Contigo. Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2006-2010*. Recuperado de <http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/chile/federal/presidente/programa-gobierno-2006-2010.pdf>
- Balash, M. & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. En L. Gómez (Ed.), *Encuentros en Psicología Social Volumen 3* (pp. 44-48). Torremolinos: VIII Congreso Nacional de Psicología Social.
- Becker, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.
- Biglia, B. & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1-25. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1225/2666>
- Boudon, R. (1978). *Política, Igualdad Social y Educación*. Textos seleccionados de Sociología de la Educación, volumen I. Madrid: Libros de Bolsillo de la Revista de Educación, Ministerios de Educación y Ciencia y Secretaría General Técnica.
- Bitrán, E. (2008). La estrategia nacional de innovación para la competitividad. *Seminario internacional: Políticas de Educación Superior: Explorando Horizontes, Riesgos y Posibilidades*, 12, 55-68. Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionSeminario/doc/61/cse_articulo777.pdf
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). *Informe: Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.
- Brunner, J. J. (2005). El peso de las desigualdades. En VV. AA., *Conferencias presidenciales de humanidades*. Santiago de Chile: Presidencia de la República.
- Brunner, J. J. (2006). *Sistema privatizado y mercados universitarios: competencia reputacional y sus efectos*. Recuperado de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/ESPrv%26Mer.pdf>
- Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 451-486. doi:10.1590/S1414-40772008000200010
- Clark, B. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.
- Contreras, D. & Elacqua, G. (2005). *El desafío de la calidad y equidad de la educación chilena*. Santiago de Chile: Expansiva – En Foco n° 43
- Calfucoy, P. (2006). *Reinserción laboral de los becarios Presidente de la República que han cursado estudios en el extranjero, una mirada empírica a la inversión en capital humano avanzado en Chile*. (Tesis de maestría). FLACSO Chile, Universidad de Concepción, Concepción.
- Castillo, J. & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior, nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 32, 43-76.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Londres: Sage.
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (2014). *Becas CONICYT: Programa de Formación de Capital Humano Avanzado*. Recuperado de <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (2007). *Estudio Becarios: Nivel Socioeconómico y Expectativa: Informe Final Corregido*. CONICYT-Asesorías para el Desarrollo. Recuperado de <http://dSPACE2.conicyt.cl/handle/10533/17356>
- Espinoza, R. & Urzúa, S. (2014). *Gratuidad de la Educación Superior en Chile en Contexto*. Documento de Trabajo n° 4, Centro

- Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales, Universidad Católica de Chile.
- Fundación para la Superación de la Pobreza (2009). *Umbrales Sociales Para Chile. Hacia Una Futura Política Social 2009*. Santiago, Chile: Fundación para La Superación de la Pobreza.
- Fundación para La Superación de la Pobreza (2005). *Umbrales Sociales 2006*. Santiago, Chile: Fundación para la Superación de la Pobreza.
- Gallegos, S., Bustos, P. & Romaguera, P. (2010). Los determinantes que inciden en obtener una beca para estudios de Postgrado. Recuperado de http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/150_Gallegos_Determinantes_becas.pdf.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Retención de primer año de las carreras: Cohorte de Ingreso 2009 (Proceso SIES 2010)*. Servicio de Información de la Educación Superior, División de Educación Superior. Santiago, Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2012). *Pobreza y desigualdad*. Informe de política social 2012. Recuperado de http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ipos-2012/media/ipos_2012_pp_12-29.pdf
- Ministerio de Planificación y Cooperación Chile (2002). *Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza*. Documento de trabajo, Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social-Departamento de Evaluación Social. Santiago, Chile.
- Montenegro, M. & Pujol, J. (2003). Conocimiento situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37, 295-307.
- Núñez, J. & Gutiérrez, R. (2004). Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile. Documento de trabajo n° 208, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Estudios Territoriales de la OCDE*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior Chile.
- Perla, P. (2007). El retorno de la teoría de capital humano. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis- Argentina*, 8(2), 9-26.
- Schultz, T. W. (1983). La inversión en Capital Humano. *Educación y Sociedad*, 8(3), 26-85.
- Spencer, E. (2004). *Políticas para el desarrollo de un sistema nacional de cuarto nivel*. Estudios territoriales de la OCDE: Chile.
- Tedesco, C. (2011). Los desafíos de la educación Básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 3147.
- Telleria, J. (2014). Los dos discursos del desarrollo humano. Las contradicciones del PNUD. *Aposta, Revista de ciencias sociales*, 63, 1-30.
- Thaylor, L. (1998). El Crecimiento, El Estado y la Teoría del Desarrollo. En A. Solimano (Ed.), *Los caminos de la prosperidad, Ensayos del Crecimiento y el Desarrollo* (pp. 23-74). México: Fondo de Cultura Económica.
- Thurow, L. (1983). Educación e Igualdad Económica. *Educación y Sociedad*, 2, 163-170.
- Turner, R. (1960). Modes of social ascent through education: Sponsored and contest mobility. *American Sociological Review*, 25, 855-867.
- Ul Haq, M. (2013) *Sobre el desarrollo humano*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/>.

