



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

Racionalidades y lógicas de interés tras la realización de postgrados

Un estudio antropológico en torno al interés de cientistas sociales para hacer magíster en el extranjero

Memoria de título para optar al grado de antropóloga social

Alumna: Manuela Jí Mendoza Horvitz
Profesor guía: Dimas Santibáñez
Asesor metodológico: Andrés Aedo

Santiago, Agosto de 2012

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer a mis entrevistados, ya que sin ellos esta investigación no hubiera sido posible.

Agradezco a mi familia entera. A mis padres Ximena y Marcelo, por el cariño y las palabras de ánimo, y muy especialmente a mi hermana Manuela, por su apoyo incondicional y las exhaustivas revisiones de los borradores.

A Felipe, mi compañero, por compartir de cerca los buenos y malos momentos de este viaje, siempre ayudándome a ver nuevos caminos cuando estos se veían oscuros.

A mis amigos, sin excepción: gracias por estar ahí, gracias por la buena conversación y gracias por la risa y la reflexión en esta incesante labor.

A Dimas Santibáñez, el profesor guía de este estudio, por sus comentarios y la agudeza de sus críticas, siempre orientadas a ir más allá de lo evidente.

Al profesor Andrés Aedo, por las ricas discusiones que abrieron paso a este proyecto y acompañaron las reflexiones que dieron su forma final.

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), por facilitarme información y espacios claves en los primeros pasos de esta memoria.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
I. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	6
1. Expansión del pregrado y auge del postgrado: los cambios.....	7
2. El discurso público de fomento al postgrado y la Teoría del Capital Humano	15
3. ¿Racionalidad o racionalidades? La mirada antropológica en la problematización del interés por postgrados	26
4. Delimitación de la investigación: objetivos y metodología	32
II. RACIONALIDAD ESTRATÉGICA EN EL INTERÉS POR HACER MAGÍSTER EN EL EXTRANJERO	40
1. Las características del buen trabajo	42
2. Lógicas de interés tras la estrategia de posicionamiento laboral	47
III. LA SIMBOLIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO EJE DE LA ESTRATEGIA	54
1. Magíster y capital cultural	55
2. El valor estratégico de los aprendizajes es simbólico	60
3. Magíster y capital simbólico	63
4. Valores estratégicos diferenciales del magíster.....	67
IV. LA CAPACIDAD DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DEL MAGÍSTER Y LA SATURACIÓN EN LA DEFINICIÓN DE LA ESTRATEGIA.....	71
V. RACIONALIDAD EXPERIENCIAL EN EL INTERÉS POR HACER MAGÍSTER EN EL EXTRANJERO: RACIONALIDADES ARTICULADAS	83
VI. PALABRAS FINALES	91
BIBLIOGRAFÍA	99

ANEXOS.....	110
Anexo 1: Auge y diversificación de los estudios de postgrado	111
Anexo 2: Historia del postgrado en Chile.....	112
Anexo 3: Pautas de entrevista	114
Anexo 4: Cuadro de citas.....	116

RESUMEN

Para entender la cada vez mayor relevancia de los estudios de postgrado en Chile, en concordancia con los procesos internacionales, no basta con identificar los esfuerzos de la política pública, cuya expresión paradigmática actual es Becas Chile. Junto con esto, no puede suponerse que las personas constituyen una demanda que reacciona mecánicamente ante una determinada oferta. En este marco, el estudio analiza el fenómeno de expansión de la educación superior y de auge de los postgrados en Chile desde la perspectiva de quienes están accediendo a ellos, buscando comprender los intereses de científicos sociales por hacer magíster en el extranjero. A partir de una complejización de los conceptos de *interés* y *racionalidades* se discute la capacidad explicativa del discurso público de fomento al postgrado y la Teoría del Capital Humano para comprender, por sí solos y bajo la asunción de un sujeto racional instrumental, las lógicas de interés que se ponen en juego en la realización de postgrados.

A partir del análisis de entrevistas a científicos sociales postulantes a y egresados de un magíster en el extranjero, se plantea que la decisión de hacer este postgrado se configura mediante distintas racionalidades y lógicas de interés que se acoplan. Se observa, por una parte, una *racionalidad estratégica*, definida por su orientación a conseguir algo con el magíster, fuertemente marcada por el reconocimiento de una exigencia simbólica del mercado laboral, donde este postgrado comienza a articular un nuevo peldaño en el mecanismo de cierre social que es la educación. A esta racionalidad se modula una *experiencial*, definida por la valoración de la instancia misma de estudios, así como del intercambio cultural.

Palabras claves: Postgrados, Becas Chile, Racionalidades, Intereses.

**I. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA SOCIEDAD
DEL CONOCIMIENTO**

Esta memoria de título busca **comprender los intereses de científicos sociales por hacer magíster en el extranjero**. Este afán no es arbitrario; tiene su arraigo en un contexto determinado en que las sociedades se pueden entender como *sociedades del conocimiento*, donde la educación adquiere una importancia particular. En este marco, la expansión de la educación superior de pregrado y el auge del postgrado en Chile configuran procesos clave.

Los últimos gobiernos han presentado a la masificación de la cobertura educacional, y particularmente la cobertura en educación superior, como uno de los logros más importantes de la política pública en la actualidad: además de ser crucial para el desarrollo nacional, esta posibilitaría mejor acceso a oportunidades en una mayor cantidad de miembros de la sociedad¹. En asociación a este fenómeno, la educación continua, y con ello la educación de postgrado, toma un rol central. Esta centralidad o auge del postgrado la podemos observar claramente en las políticas públicas de educación, y más puntualmente en las becas de postgrado, siendo Becas Chile su punto cúlmine. Allí es donde se constituye con nitidez un discurso público de fomento al capital humano avanzado.

A continuación se indaga en estos aspectos describiendo los cambios que permiten hablar de expansión de la educación superior de pregrado y de auge de la de postgrado.

1. Expansión del pregrado y auge del postgrado: los cambios

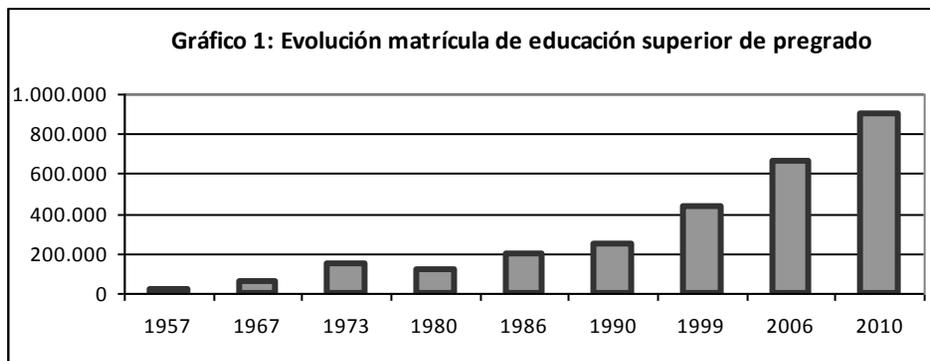
Es un hecho que la cobertura educacional en Chile se ha expandido significativamente y que, dentro de este proceso, la educación superior de pregrado ha ido masificándose: en poco más de 50 años la matrícula aumentó 45

¹Ejemplo de esto son frases como “Chile ha avanzado en materia de cobertura educacional y en la educación superior, de cada diez jóvenes siete son la primera generación en su familia que ingresa a la educación superior” (Ex Presidenta Bachelet, Agosto de 2008). En: http://www.senado.cl/prontus_galeria_noticias/site/artic/20080901/pags/20080901124541.html [Visitado en julio de 2012]

veces, pasando de 20 mil alumnos matriculados en 1957 a 637.226 en 2005 y 900.936 en 2010 (CNED, 2011).

Este proceso se inicia en los años '60, en concordancia con los movimientos de modernización que derivan en una mayor demanda de mano de obra calificada por parte del Estado. Consistentemente con esto, desde 1967 la expansión del pregrado se intensifica gracias a la duplicación del financiamiento público. No obstante, esta alza cambia de rumbo en 1974, cuando con la dictadura militar el gasto público en educación se reduce bruscamente, llegando a disminuir en un 35% en 1981 producto de las reformas de privatización. El Estado asume un rol subsidiario en el financiamiento educativo, permitiendo que el mercado controle la oferta (instituciones y carreras que se ofrecen) y la demanda (posibles alumnos) educacionales, instando así a que las universidades se desarrollen utilizando otras fuentes de financiamiento. A partir de esto se fomenta la creación de universidades privadas y nuevas instituciones no universitarias de educación superior, como son los institutos profesionales (IP) y los centros de formación técnica (CFT) (CNAP, 2007).

De este modo, las políticas implementadas en la década de los años '80 marcan el inicio de procesos de privatización y mercantilización que constituirán al sistema de educación superior en un *mercado*, cuyas características principales son la ausencia de cualquier regulación externa, la competencia y la liberalización de la oferta y de la demanda (Brunner y Uribe, 2007). La conformación de este mercado tiene como consecuencia directa la masificación y expansión del sistema de educación superior, procesos que no se detienen al terminar la dictadura, sino que más bien se consolidan, independientemente de que el gasto público en educación aumentó, durante los gobiernos de la Concertación, en un 140% entre 1990 y 2006. Esta expansión se visualiza claramente al observar la evolución de la matrícula de la educación superior de pregrado (ver Gráfico 1):



Fuente: Elaboración propia a partir de Brunner y Uribe, 2007, y CNED, 2011.

En el gráfico se observa lo ya dicho: la matrícula presenta, desde hace 50 años, un aumento constante y sostenido que se ve fuertemente fomentado a partir de 1980.

El hecho de que la educación superior experimente esta masificación se vuelve a constatar cuando observamos la evolución de la escolaridad en Chile (ver Tabla 1):

Tabla 1: Evolución de escolaridad Chile

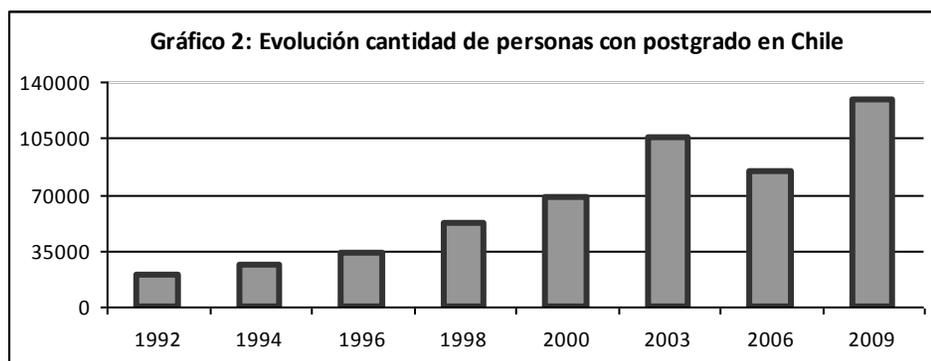
	1992	1994	1996	1998	2000	2003	2006	2009	Variación 1992-2009
Sin Educación Formal	1.760.359	1.675.428	1.611.976	1.554.619	1.420.917	1.313.210	1.190.502	1.238.064	-29,7%
Básica	6.136.363	5.883.011	5.984.380	6.023.842	6.101.904	6.040.267	6.151.955	6.150.134	0,2%
Media T-P	730.889	806.231	1.030.554	1.218.013	1.382.019	1.579.216	1.589.950	1.447.202	98%
Media C-H	3.558.105	3.872.942	3.898.031	3.971.490	4.003.584	4.228.653	4.619.159	4.431.882	24,6%
Superior T-P	409.375	484.021	571.513	674.775	762.289	842.981	913.954	1.059.718	158,9%
Superior Universitaria	789.620	962.203	1.073.968	1.151.778	1.208.551	1.428.025	1.504.740	1.688.208	113,8%
Superior de Postgrado	19.958	25.463	33.826	51.970	67.620	104.881	83.790	129.268	547,8%
Total	13.404.669	13.757.659	14.204.248	14.646.487	14.946.884	15.537.233	16.054.050	16.951.257	-

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas CASEN 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2003, 2006 y 2009.

Destacan dos fenómenos: por una parte, en 17 años el número de personas que carecen de educación formal ha disminuido bastante (29,7%), y, por otra, la cantidad de gente con niveles medios y superiores ha ido aumentando significativamente. Esto último es muy claro para el caso de la educación media técnica-profesional (T-P), cuyo aumento ha sido de un 98%, versus el 24,6% de la educación media científico-humanista (C-H). La escolaridad superior técnica-

profesional (T-P), por su parte, se ha incrementado en un 158,9%, y la universitaria en un 113,8%, con lo que la matrícula de la educación superior de pregrado, en su conjunto, crece en un 129,2%. Por último, y dentro de lo que es la educación superior, el aumento más significativo de todos los niveles ha estado en la educación de postgrado, que en el mismo período se ha expandido en un 547,8%.

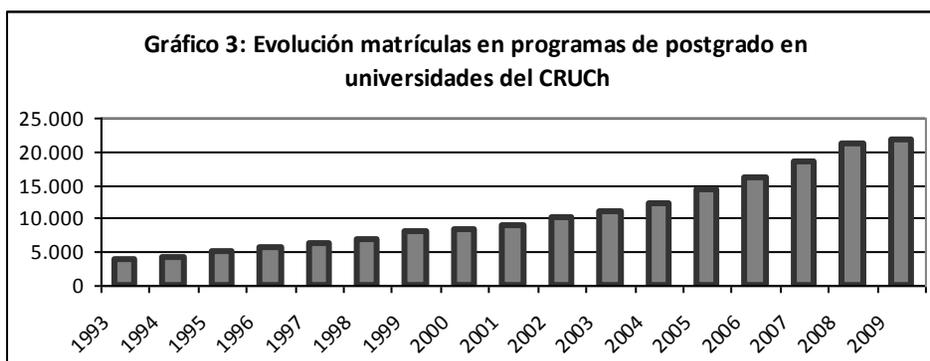
Todos estos datos hablan de una ampliación en los niveles generales de educación en la población, con lo que es posible afirmar que la expansión de la educación superior no es un fenómeno aislado, sino que ha ido de la mano con el acrecentamiento general del nivel educativo de los chilenos. En este proceso, la expansión de la educación superior de postgrado es indisociable de la creciente masificación de la de pregrado. Pese a que la cantidad de chilenos con postgrado es aún pequeña, llegando a un 0,8% de la población en 2009 (CASEN, 2009), esta ha ido aumentando muy notoriamente en los últimos años (ver Gráfico 2):



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas CASEN 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2003, 2006 y 2009.

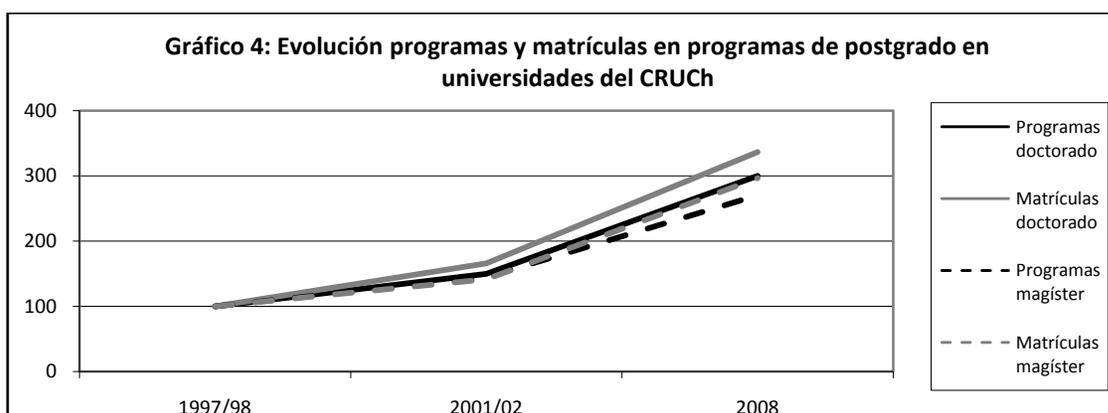
Pasando por alto el descenso experimentado entre el 2003 y el 2006², resulta clara esta tendencia de aumento de los postgraduados, sobre todo a partir del año 2000. Esto se reafirma al observar la evolución de las matrículas en programas de postgrado en universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (ver Gráfico 3):

² Es un descenso que extraña pues se desenmarca de la tendencia general de aumento constante de la cantidad de personas con postgrado en Chile, que es en lo que este trabajo pone énfasis.



Fuente: Elaboración propia a partir del Anuario estadístico del Consejo de Rectores 1993-2009.

Entre los años 1993 y 2009 hay un aumento constante de las matrículas de postgrado, pasando de 3.848 personas en 1993 a 21.706 en 2009, lo que representa un incremento de un 82%. En una primera instancia, a partir de 1999, dicho aumento se vuelve más marcado y luego, a mediados de la década del 2000, este se radicaliza. El punto de expansión que tiene lugar a inicios de la pasada década también se evidencia al graficar la evolución de las matrículas en conjunto con la de los programas de postgrado en universidades del CRUCH, tanto de magíster como doctorado³ (ver Gráfico 4):



Fuente: Elaboración propia en base a CNAP, 2007, y Anuario Estadístico del Consejo de Rectores 2008.

Del gráfico destaca el punto de inflexión que se produce a inicios de este siglo, cuando a nivel nacional tanto los programas como las matrículas de postgrado se

³ Este aumento se ha definido calculando el porcentaje de aumento de estas variables tomando el año de referencia 1997-1998.

acrecientan significativamente en relación a los años 1997/98 (50%), y luego de dicho punto se gatilla una expansión aún más fuerte: en 2008 los programas y matrículas aumentan entre un 120% y un 170% en relación a los años 2001/02. De aquí que el auge de la educación de postgrado sea un fenómeno actual que se desarrolla principalmente en la última década.

Esta idea es corroborada por Brunner y Peña (2008), quienes señalan que en 1999, a partir de distintos hitos, se inicia un período de expansión del postgrado que perdura hasta el presente. Este período se gatilla en 1998 con la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (Mecesup), el primer instrumento que apoya directamente el desarrollo del postgrado. Asociado a este programa se implementa el primer Sistema Nacional de Acreditación de programas de postgrado. Por otra parte, y pese a que la graduación sigue concentrada en la Universidad de Chile, la Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción, nuevas universidades se integran a la oferta⁴.

En este marco, sin duda que las becas juegan un papel central y determinante de este nuevo contexto de fomento institucional al postgrado. Esto resulta muy claro para el caso de las becas de postgrado al extranjero, en un inicio mayormente concentradas en las Becas Presidente de la República –administradas por el Ministerio de Planificación (Mideplan)- y desde 2009 centralizadas en Becas Chile –administradas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)-. Se observa un aumento de la cantidad de becarios a inicios de los años 2000, lo cual se vuelve muy marcado a finales del decenio con la creación de Becas Chile, fondo que se proyectó con 6 mil millones de dólares a invertir, en el lapso de una década, exclusivamente en becas al extranjero. Con dicha inversión se preveía que la cantidad de becados al extranjero llegara a 5.000, cifra que iría *in crescendo* para que a contar del 2017 hubiera 30.000 chilenos con postgrados extranjeros trabajando en el país. Este es un esfuerzo doce veces mayor al

⁴ Para mayor información, ver Anexos 1 y 2, en la página 109.

realizado en los últimos 20 años que pone de manifiesto una fuerte inyección de recursos por parte del Estado chileno y que releva la importancia de aumentar el nivel educacional de la población: si desde 1981 a 2008 la Beca Presidente de la República envió a 2.787 becados al extranjero, Becas Chile asignó, solo entre 2009 y 2010, 2.379 becas (Márquez y Heyl, 2010).

Estas iniciativas no son exclusivas de Chile sino que se trata, más bien, de una tendencia internacional a la que el país se integró. China, México y Brasil son algunos de los países claves en esto. Sin embargo, resulta particularmente llamativo el que Chile sea uno de los países que mayor inversión estatal ha contemplado. Por dar un ejemplo, el gobierno chino se ha concentrado en facilitar la partida de los estudiantes –lo cual no necesariamente se traduce en su financiamiento-, dejando la mayor parte de los costos de los estudios al autofinanciamiento (OCDE-Banco Mundial, 2011). Esto reafirma la amplitud e intensidad con que se proyectó la política de fomento al postgrado chilena.

Así, si bien ya a mediados de la década pasada la cantidad de becarios iba en aumento⁵, llegando a 310 el año 2007⁶, esta alcanza los 1.234 el 2008 y los 1.847 el 2009⁷. Según el proyecto de Ley de Presupuestos 2009, para el año 2010 se pretendía aumentar a \$59.660 millones los fondos para Becas Chile, con un alza de 130,6% respecto al año anterior para entregar 2 mil becas. Pese a esto, con el cambio de gobierno y los gastos imprevistos causados por el terremoto, los planes se modificaron: dicho presupuesto disminuyó a \$41.289 millones y finalmente se entregaron solo 764 becas⁸. En el Gráfico 5 se ilustra la evolución en la entrega de becas para postgrado al extranjero, observándose, en correspondencia con lo ya

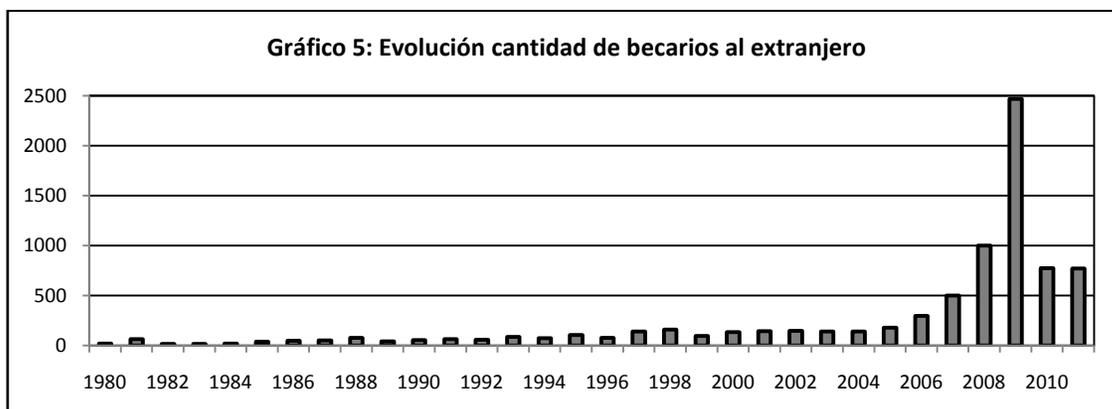
⁵ Fuentes: base de datos facilitada por CONICYT (1981-2006); Estadísticas Becas Chile para datos 2008-2009.

⁶ En: <http://becas.universia.net/CL/noticia/444/entregan-becas-presidente-republica-beneficiarios-proceso-2007.html> [Visitado en mayo de 2011].

⁷ Fuente: Estadísticas Becas Chile (2008-2009). En: http://www.becaschile.cl/index2.php?id_portal=60&id_seccion=4003&id_contenido=17886 [Visitado en julio de 2012].

⁸ En: http://www.becaschile.cl/index2.php?id_portal=60&id_seccion=4003&id_contenido=17886 [Visitado en julio de 2012].

dicho, un notorio aumento de estas a partir del año 2006, muy marcado en los años 2008 y 2009, y un brusco descenso en 2010 y 2011.



Fuente: Elaboración propia en base a base de datos facilitada por CONICYT (1981-2006) y Estadísticas Becas Chile (2008-2011)

En concordancia con la disminución en la entrega de becas, muy polémica en 2010⁹, cabe señalar que la expansión del postgrado puede observarse como un proceso continuo mas no lineal: el actual gobierno ha realizado críticas y reformas a Becas Chile, aludiendo principalmente a un exceso de recursos invertidos en comparación a los retornos sociales que implicarán. Además, se hace referencia a que parte de ese dinero podría destinarse a áreas como la educación básica, reemplazando parte del financiamiento de los estudios de postgrado a través de la banca privada. Entre los temas revisados se cuenta la posibilidad de potenciar el financiamiento de estudios de postgrado en universidades chilenas antes que en el extranjero, así como el fortalecimiento de un sistema de créditos blandos.

Con esto, se evidencia el carácter aún emergente de una política de educación avanzada y, con ello, continua a nivel nacional. En este contexto, la expansión del postgrado merece ser atendido en profundidad y en sus distintas aristas. Una de ellas son los elementos conceptuales que están en los fundamentos de esta política pública, de modo que, ya constatado el auge de los postgrados en términos cuantitativos, conviene abordar, desde la Antropología, a sus elementos

⁹ Incluso se conformó la Asociación de No Adjudicados Becas Chile, que hasta el día de hoy opera.

propriadamente cualitativos. Un primer aspecto a indagar es el discurso que subyace a este auge, con lo que nos preguntamos: bajo la perspectiva de la política pública de fomento al postgrado, ¿por qué los niveles avanzados de educación se han ido tornando tan importantes los últimos años?

2. El discurso público de fomento al postgrado y la Teoría del Capital Humano

2.1. Los ejes del discurso

A partir del estudio “Evaluación en profundidad de los programas de becas de postgrados” (Statcom Estadística, 2007)¹⁰ y de los objetivos especificados para Becas Chile¹¹, se sistematizó las justificaciones y orientaciones erigidas en torno a las becas de postgrado, con lo que fue posible distinguir algunos elementos que el Estado caracteriza como prioritarios para delinear la política pública de fomento al postgrado.

Los elementos que se desprenden de estas afirmaciones conforman ejes del discurso de fomento al postgrado y se entienden a partir de determinados planteamientos teóricos. Dichos ejes, sintetizados aquí en dos, se describen a continuación.

- a) *Que ningún talento se pierda: un modelo de sociedad basado en la igualdad de oportunidades*

¹⁰ Este es el documento más actualizado y completo que hay en torno al tema ya que busca suplir la inexistencia de documentos diagnósticos o de diseño que expongan y analicen las problemáticas, causas y contextos que dan origen a la política pública de fomento al postgrado. Las referencias a estos tópicos fueron sistematizadas a partir de diversas fuentes, como son los mensajes de las leyes o reglamentos que los regulan, formulaciones realizadas por los encargados de los programas y documentos descriptivos de los mismos.

¹¹ En: http://www.becaschile.cl/index2.php?id_portal=60&id_seccion=3530&id_contenido=14555 [Visitado en julio de 2012] ; y Márquez, M. y Heyl, V. (2010).

Un elemento central en esta política es que las facilidades económicas para hacer postgrado, entre ellas las becas, se conceptualizan como elementos necesarios para la constitución de una sociedad basada en la igualdad de oportunidades: las becas de postgrado se entienden como uno de los mecanismos existentes para suprimir o compensar las desigualdades existentes en relación al acceso a oportunidades asociadas a la educación. De este modo, el discurso de fomento al postgrado por medio de becas buscaría, en sus fundamentos, posibilitar *que ningún talento se pierda*¹² por motivo de esas desigualdades iniciales. Siguiendo la definición de Atria (2004), esto concuerda con el desarrollo de una **sociedad equitativa** en la medida que este tipo de política busca no solo respetar la igualdad de las personas ante la ley, sino también promover la eliminación de las barreras socioeconómicas y sociales con el fin de lograr la realización del potencial individual.

Junto a este principio de equidad, esta política es consistente con un modelo de sociedad alentado por la **meritocracia**, donde las posiciones sociales sean conseguidas en base al esfuerzo, talento y méritos individuales, y no a partir de características hereditarias, como el sexo o la riqueza de cuna. En este sentido, asumiendo una plataforma de condiciones equitativas para acceder a las oportunidades sociales, sería posible que las diferencias entre las personas se generen únicamente considerando sus méritos y logros, los cuales se miden principalmente a partir de su desempeño educacional. Es decir, asegurando la equidad en las oportunidades es posible y válido que se produzcan desigualdades posteriormente, ello a través de mecanismos objetivos y transparentes de selección y distribución de roles, como serían las evaluaciones (por ejemplo, la Prueba de Selección Universitaria –PSU-). Esta forma de diferenciación, por el contrario de la diferenciación en términos hereditarios o adscriptivos, estaría

¹² En un mensaje presidencial del año 2008, la ex Presidenta Michelle Bachelet da a conocer la creación del Fondo Bicentenario de Capital Humano con estas frases: *"A los jóvenes esforzados y talentosos de Chile, a ustedes que han soñado con estudiar un postgrado o formarse en el extranjero les digo, tendrán esa oportunidad, podrán conocer otras culturas y traer a Chile el conocimiento adquirido"*. En: http://www.emol.com/noticias/documentos/pdfs/discursospresidencial_21demayo2008.pdf [Visitado en julio de 2012].

legitimada en tanto se sustenta en una base de igualdad. Así, serán los más esforzados quienes alcancen niveles avanzados de educación, y por lo tanto se entiende que la posición que cada cual ocupa en la estructura social es la que cada cual se merece conforme a su desempeño. Estas características definirán a la sociedad como un abanico recursivo de oportunidades de progreso para los individuos (Santibáñez, 2008) y por lo tanto basada en el logro antes que en la adscripción (Crompton, 1994).

Dadas estas condiciones, el origen social de los individuos no se configura como un aspecto determinante de las posiciones, oportunidades y condiciones de vida a alcanzar. De este modo, una sociedad equitativa y meritocrática es a la vez una sociedad con altos niveles de **movilidad social**, en la que las posiciones de los sujetos no son estáticas y por lo tanto pueden experimentar cambios, sean ascendentes o descendentes, respecto a las de sus antecesores (movilidad inter-generacional) y/o a su vida misma (movilidad intra-generacional) (Torche y Wormald, 2004). La movilidad social constituye, tal vez, la mayor promesa de la sociedad neoliberal actual: la promesa de que cada cual puede ser lo que quiera ser.

Medio siglo atrás, Parsons (1959) ya había afirmado estos planteamientos, relevando la necesidad de distribuir equitativamente el acceso y calidad de la educación para llevar a cabo la función social de redistribución de oportunidades. Esto quiere decir que una vez asegurado el principio de equidad, el sistema educativo puede comenzar a generar diferenciación social a través de mecanismos objetivos y transparentes de selección y distribución de roles. Por medio de estos es que se obtienen las credenciales educacionales que permitirán el ingreso al mercado laboral y que se alcanzará posiciones sociales legítimas y justas.

Es así que, en base a los principios de equidad, meritocracia y movilidad social, en el discurso público la educación cristaliza, institucionalizándose y legitimándose,

como el mecanismo por excelencia para distribuir a las personas en el trabajo y en la sociedad. Y es en base a estos principios que se puede entender la inversión estatal en educación. Que se trate de una fuerte inversión en niveles avanzados de educación se entiende fundamentalmente por la alta valoración del conocimiento en el contexto mundial actual.

b) Hacia una Sociedad del Conocimiento

Tras la Segunda Guerra Mundial ciertos procesos comenzaron a potenciarse de manera global, dando forma a lo que hoy se denomina Sociedad del Conocimiento. Dichos procesos implican la reorganización de las esferas de la vida política, social y económica de las potencias mundiales, afectando al resto de los países y haciendo emerger nuevas formas de producción y de transferencia de tecnologías y conocimientos, estos últimos muy relacionados con la informatización y las telecomunicaciones (Didriksson, 2008).

En este contexto, la educación adquiere una importancia central puesto que sus tareas se consideran como directamente relacionadas con los niveles de crecimiento económico, desarrollo social y calidad de vida de los países en tanto base para la competitividad y productividad. Ya no solo hay una preocupación por los recursos económicos, sino también por los denominados recursos o capitales humanos, es decir, por las habilidades y competencias de las personas para contribuir al desarrollo del país. Por esto, la ampliación y la extensión de la educación juegan hoy un rol central, asociándose incluso a una revolución educativa (Esteve, 2003) en la que el crecimiento económico de largo plazo estaría correlacionado al porcentaje de población que posee niveles superiores de educación y que, por ello, contribuye a la productividad e innovación (Didriksson, 2008; Spencer, 2003).

A partir de esto se entiende que los estímulos del gobierno a la realización de postgrados forman parte de los esfuerzos por insertarse en estos procesos

mundiales y apoyar una economía basada en el conocimiento, en pos de ser un país competitivo internacionalmente. En este sentido, es relevante destacar la alusión explícita que la evaluación de las becas de postgrado hace respecto a la preferencia por la realización de los postgrados en el extranjero ya que lo que se entiende por niveles avanzados de educación tiene su referente en las denominadas sociedades desarrolladas.

Si bien aquí no se realizó un análisis propiamente de discurso, la identificación de estos ejes permite entender cómo el auge del postgrado se articula discursivamente en términos fundamentalmente positivos: mientras más gente tenga niveles avanzados de educación, mejor para todos. Esto resulta particularmente interesante cuando observamos que dicho discurso alude explícitamente al desarrollo de capital humano, lo que la hace consistente con una teoría económico-educacional muy en boga en nuestros días.

2.2. La Teoría del Capital Humano y la racionalidad instrumental

“Las personas invierten en sí mismas, y (...) esas inversiones son muy grandes. Al invertir en sí mismos, los hombres pueden ampliar la gama de elecciones disponibles. Para el hombre libre, es un modo de mejorar su bienestar” (Schultz, 1961: 182).

Para comprender su trasfondo, los contenidos de los ejes presentados no pueden visualizarse de manera fragmentada, sino que conviene observarlos a partir del enfoque que los sustenta: la Teoría del Capital Humano. Sucintamente, el capital humano se define por ser un conjunto de conocimientos y de competencias que poseen los individuos, los cuales se pueden acumular en tres instancias: a) el hogar, b) la experiencia y c) la educación formal. De estas, la más común y la que generaría mayor capital humano es la última. Además esta es la que ha podido ser más estudiada (Destinobles, 2006).

El término Capital Humano surge a partir del tratamiento que los economistas Theodore Schultz, Gary Becker y Jacob Mincer hacen, a principios de los años

'60, de la educación. Bajo este esquema, la educación es una herramienta que entrega a las personas las habilidades y conocimientos para desempeñarse productivamente en el trabajo, desempeño que será más productivo mientras mayor sea el nivel educacional con que se cuente. A partir de esto es que se entienden los esfuerzos de la política pública por contribuir, mediante la ampliación y la expansión de la educación, a la realización del país en términos de una sociedad del conocimiento: mientras más personas cuenten con altos niveles educacionales y por tanto sean más productivas en su trabajo, mayores serán los niveles de productividad, crecimiento y desarrollo económico nacionales (Dridriksson, 2008; Marginson, 2008; Patrón, 2008; Brunner y Uribe 2007; Franco, 2002; CEPAL, 2000). De este modo, la educación es concebida como una forma de capital humano pues, al integrarse a la persona, otorga un servicio de valor para la economía (Schultz, 1960, 1961).

Esta conceptualización viene a complementar la concepción económica que explica el desarrollo económico a partir de dos factores: el capital físico (insumos del proceso de producción) y el capital de trabajo (mano de obra). Con la introducción del concepto de capital humano se hace posible, entonces, explicar toda variación del Producto Interno Bruto (PIB) que no es posible de comprender únicamente a partir de estas dos variables, de modo que el desarrollo y crecimiento dependerían no solo de factores asociados a la explotación de los recursos naturales y a la acumulación de capital del país, sino que también dependería de su capital humano. Dentro de esta perspectiva, la adquisición de capital humano se entiende como una inversión que trae ganancias nacionales (Schultz, 1960, 1961; Becker, 1983).

De este modo, las personas constituyen objetos de inversión pues es esa inversión lo que las valoriza, valorizando con ello también a la sociedad misma. Esta es la vinculación macro que realiza la teoría entre educación, trabajo y economía, dando un valor económico a la educación.

Resulta casi una obviedad pero es crucial destacar que un elemento básico para que el mecanismo descrito se lleve a cabo es que, efectivamente, las personas se perfeccionen. Para ello no basta que el Estado invierta sumas exorbitantes de dinero en engrosar su política de educación avanzada, ya que por más amplia que sea la oferta y por más becas de postgrado que haya la condición de base es que haya suficientes personas que *quieran* seguir estudiando. ¿Cómo se asegura, entonces, esa inversión en capital humano? En este entendido, los individuos, sus intereses y tomas de decisión son un elemento fundamental del auge del postgrado. ¿Cómo se explica que estos quieran hacer un postgrado? ¿Por qué los profesionales se interesan en seguir estudiando, y por qué se interesan incluso sabiendo que ya cuentan con un certificado de pregrado que eventualmente les permite insertarse en el mercado laboral?

Ante tales preguntas, usualmente se acepta que los individuos no necesariamente quieren invertir en su educación para aportar a la economía nacional. Se asume, más bien, un interés propio dado que la ampliación y perfeccionamiento de habilidades y conocimientos para el trabajo sería una inversión –tanto en términos monetarios como de tiempo y esfuerzo- que también trae ganancias individuales. Estas se definen por las recompensas asociadas al aumento de la productividad laboral derivado del incremento y mejoramiento de competencias, con lo que favorables condiciones de trabajo se entienden como las recompensas correspondientes al trabajo realizado (Becker, 1983). Schultz (1960, 1961) define a estas recompensas como una corriente de ingresos futuros, asociando esta inversión con una rentabilidad pecuniaria; posteriormente, Becker (1983) ampliaría esta definición, arguyendo que la inversión repercutiría sobre la renta monetaria y psíquica, de modo que los beneficios futuros serían tanto pecuniarios como no pecuniarios. De cualquier modo, el incremento de los ingresos se concibe como la base de toda rentabilidad futura; es decir, sea cual sea la utilidad que se espera conseguir, esta se erigirá sobre un mejoramiento de la situación económica, por lo que el fin primero de la inversión es el alza salarial.

La obtención de mayores recompensas al tener un alto nivel educacional es un planteamiento reforzado por la evidencia empírica, siendo los ingresos un indicador importante. La Tabla 2 presenta datos que manifiestan una relación directa entre el nivel educacional y decil autónomo nacional, donde a mayores niveles educacionales corresponden deciles más altos, de modo que una gran mayoría de quienes tienen postgrado (71,6%) se ubica en el último decil:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Total
Sin educación formal	22,2%	17,2%	13,9%	10,7%	11,4%	9,4%	6,5%	4,2%	3,2%	1,2%	100,0%
Básica	14,8%	16,0%	14,1%	12,5%	11,6%	10,5%	8,4%	6,1%	4,5%	1,6%	100,0%
Media C-H	6,9%	10,1%	11,2%	11,2%	11,6%	12,5%	12,1%	11,7%	8,7%	4,2%	100,0%
Media T-P	4,9%	8,6%	9,1%	11,3%	11,2%	12,9%	12,8%	12,3%	11,2%	5,7%	100,0%
Superior T-P	2,7%	3,2%	5,4%	5,8%	7,7%	10,4%	13,8%	17,0%	17,9%	16,1%	100,0%
Superior universitaria	1,7%	1,8%	2,2%	2,3%	3,3%	5,2%	8,6%	15,0%	22,5%	37,4%	100,0%
Superior de postgrado	,3%	,1%	1,0%	,3%	2,1%	,9%	2,7%	5,7%	15,3%	71,6%	100,0%
Total	8,7%	10,2%	10,2%	9,8%	10,1%	10,6%	10,4%	10,5%	10,0%	9,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2009.

Así, se constata que el acceso a niveles avanzados de educación efectivamente se asocia¹⁴ a mayores oportunidades para un favorable posicionamiento laboral (Sanhueza, 2007) y, por ello, social (Torche y Wormald, 2004)¹⁵.

De este modo, las ganancias individuales se conviertan en un incentivo para las ganancias nacionales. Y aún más, los sujetos reconocerían su decisión como una inversión, de modo que el interés por seguir estudiando está atravesado por una decisión racional: se trata de una decisión que busca principalmente incrementar las habilidades y conocimientos para así aumentar la eficiencia productiva y, a

¹³ El primer decil comprende a los hogares de menores ingresos y el último a los con mayor ingreso per cápita.

¹⁴ Cabe destacar que estos datos relevan *asociación* antes que *causalidad*; un estudio en mayor profundidad al respecto debería considerar tanto la incidencia de la educación en el decil como la de esta sobre el primero.

¹⁵ Y de aquí que muchos de los cambios que Chile ha experimentado en el último tiempo pueden entenderse a raíz del ingreso de gran parte de la población a la educación superior. Esto deriva en la terciarización de la fuerza de trabajo y la expansión de los sectores medios y medios altos en la estructura social (Ffrench-Davis, 2001).

partir de esto, los ingresos. Se considera, así, “(...) a la educación y la formación como inversiones que realizan individuos racionales, con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos” (Destinobles, 2006).

Bajo esta conceptualización, entonces, la decisión de estudiar resulta de un principio de economización, a saber, de un cálculo maximizador que considera los costos presentes (el tiempo¹⁶, medido por el costo de oportunidad de dejar de realizar otra actividad rentable, y el costo directo de los estudios como matrícula, traslados y materiales) y los beneficios o retornos futuros esperados, donde los segundos deben ser mayores que los primeros (Becker, 1983).

Este modo de observar las decisiones como decisiones económicas traslapa todos los ámbitos posibles, siendo concordante con una aproximación económica (*economic approach*) –o más bien, economicista- que

"(...) asume que los individuos maximizan sus utilidades a partir de sus preferencias más básicas, que no cambian rápidamente a lo largo del tiempo y que el comportamiento de los diferentes individuos están coordinados por mercados explícitos o implícitos (...). El economic approach no está restringido a los bienes materiales y deseos, o a los mercados con transacciones monetarias, y [conceptualmente] no distingue entre mayores o menores decisiones o entre lo emocional y otras decisiones. De hecho (...) el economic approach provee un marco aplicable para todo el comportamiento humano: a todos los tipos de decisiones y a personas de todos los estilos de vida" (Becker, 1981: IX¹⁷. En: Bourdieu, 2003: 258; traducción propia aproximada).

A su vez, esta conceptualización se incrusta en una concepción particular del ser humano, la del *homo economicus*, según la cual todo individuo se caracteriza por poseer una racionalidad instrumental y un interés material, y, debido a ello, por actuar con el fin de maximizar su bienestar (Rodríguez-Sickert, 2009). Esta idea encuentra sus bases en el Individualismo Metodológico y el Utilitarismo de John Stuart Mill, quien, probablemente muy inspirado en Adam Smith y en el principio

¹⁶ Harmon (2003) sostiene que el retorno de la educación es más alto cuanto más temprano tenga lugar en la vida del individuo.

¹⁷ Becker, G. 1981. "A treatise on the family". Cambridge, Harvard University Press.

del egoísmo humano y del interés propio, la desarrolla primero en sus *Ensayos sobre algunas cuestiones disputadas en economía política* (1844) y luego en *Principios de economía política* (1848). Posteriormente, a fines de siglo, el concepto fue formalizado por teóricos marginalistas como Jevons, Walras y Menger, determinando que cada individuo cuenta con un conjunto de preferencias consistentes, definidas y clasificadas por sus consecuencias, de modo que las elecciones y las acciones motivadas por estas se conciben como el resultado de una deliberación racional. Es así cómo las decisiones humanas involucran un conjunto de acciones posibles, un conjunto de posibles estados del mundo y un conjunto de consecuencias, de manera que en una situación de información incompleta las consecuencias de la acción dependerán del estado del mundo en el que se actúa; por el contrario, en una situación de información completa habría una relación “uno a uno” entre las acciones y sus consecuencias (Rodríguez-Sickert, 2009). Así, la correspondencia entre preferencias, acciones y consecuencias se establecerá según la completitud de la información con que se cuenta.

Esta conceptualización constituye hoy el modelo de comportamiento humano prevalente entre los economistas, a la vez que ha permeado otras ciencias sociales a través de la Teoría de la Elección Racional. En definitiva, y retomando lo ya dicho, este modelo supone un tipo de racionalidad común a todos los individuos: la *racionalidad instrumental*.

El concepto de racionalidad instrumental se desprende de la versión tradicional de racionalidad en la ciencia económica –también señalada como “racionalidad neoclásica” (Montuschi, 2006)-, que refiere al uso óptimo de medios, entre ellos la información, para conseguir determinados fines. Estos fines se definirían en función del interés propio del sujeto, quien fundamentalmente sería egoísta y se orientaría a maximizar sus beneficios personales para mejorar la propia condición (Montuschi, 2006). Por esto es que una conducta racional se supone optimizadora y maximizadora, a la vez que calculadora.

Esta premisa maximizadora supone otra, y es que toda acción racional debe fundarse en el libre albedrío, de modo que esta no se origina primeramente –por ejemplo- en creencias y en deseos, sino que es el agente quien elige realizarla a partir de tales creencias y deseos. Este es el principio de libertad en la elección del individuo (Mincer, 1958). De este modo, “*los deseos, racionalmente fundados en creencias, generan preferencias que darían las razones para las intenciones que podrían eventualmente traducirse en acciones*” (Montuschi, 2006: 6). Esto implica un proceso deliberativo¹⁸ en que los individuos enfrentan un conjunto de posibilidades alternativas entre las que pueden elegir, considerando sus propias creencias y deseos pero donde estos no constituyen la causa de sus acciones. De igual modo, las elecciones anteriores no pueden condicionar las elecciones actuales. Así, una acción para ser racional debe ser libre, no debiendo existir condiciones antecedentes que lleven necesariamente a un curso de acción determinado. Si así fuera correspondería más bien hablar de obsesiones o adicciones (J. R. Searle, 2001. En: Montuschi, 2006)¹⁹. De esta manera, la formulación del concepto de racionalidad instrumental supone una oposición entre esta y cualquier tipo de determinismo.

A modo de síntesis, de la Garza Toledo (2005: 4) señala:

“La formulación inicial [de la acción económica] partió de las concepciones liberales clásicas que vieron al hombre como egoísta e individualista por naturaleza, naturaleza inmutable, que al buscar el máximo beneficio individual, con ello llevaría hacia el beneficio general. Para optar por el máximo beneficio, ese hombre racional debería tener información completa y capacidad de calcular anticipadamente los resultados de sus elecciones para escoger la que le diera la máxima relación entre el costo y el beneficio”.

¹⁸ La deliberación es un proceso heurístico por el cual, mediante el uso de métodos no rigurosos, se pretende obtener una estimación aproximada de aquello que se juzga probable que suceda en el entorno sobre la base de la información que se posee (Montuschi, 2006).

¹⁹ Searle identifica tres brechas en las cuales el sujeto siente abiertas ante sí un conjunto de posibilidades y es consciente de que las condiciones antecedentes no son causalmente suficientes para sus decisiones y acciones. En estas es posible que el proceso de deliberación no se complete. La primera se presenta entre la deliberación y la formación de una intención; la segunda ocurre entre la decisión tomada y la ejecución efectiva de la acción; y la tercera refiere a acciones ya iniciadas (pueden no concluirse).

Así, cuando los sujetos incurren en acciones no deliberadas y no maximizadoras -y por lo tanto no óptimas-, correspondería hablar de acciones irracionales.

3. ¿Racionalidad o racionalidades? La mirada antropológica en la problematización del interés por postgrados

“Lo que es esencial al concepto de elección racional (tanto para información completa como incompleta) es que es consistente, pero el modelo no dice nada de las preferencias que define. Así, la teoría de la elección racional deviene una teoría vacía de cualquier sustancia, en la cual el concepto de comportamiento racional deviene una infalsificable tautología: para cualquier forma de comportamiento uno podría armar hacia atrás una historia de maximización” (Rodríguez-Sickert, 2009: 5. Traducción propia aproximada).

¿Cómo comprender entonces los intereses involucrados en el acceso a postgrados? ¿Son suficientes los elementos explicativos provistos por la Teoría del Capital Humano y el concepto de racionalidad instrumental? ¿Es posible entender estos intereses en términos de inversión sin reducirlos a la instrumentalidad?

El planteamiento desarrollado permite delinear las bases de la distinción entre acciones racionales y acciones irracionales, donde las primeras serían las propiamente humanas. Esto tiene importantes consecuencias ya que dichas nociones van de la mano con una consideración de qué significa ser humano: si existe la posibilidad de actuar irracionalmente quiere decir que es posible actuar de manera no humana. Es decir, hay quienes son más humanos que otros. Sin duda, esta ha sido la visualización preponderante en la medida que el *“predominio del neoliberalismo y de la teoría de la elección racional en economía [han tenido] tendencias imperialistas hacia las otras ciencias sociales mediante el concepto ampliado de elección racional”* (Gibbson, 1992. En de la Garza Toledo, 2005: 4).

No obstante, la Antropología ha puesto en tela de juicio este predominio haciendo uso de su herramienta más a la mano: el estudio del otro. Intelectuales como Karl

Polanyi, Marcel Mauss, Marshall Sahlins, Maurice Godelier y Claude Lévi-Strauss²⁰ han demostrado las homologías entre el pensamiento del hombre moderno y el del mal llamado salvaje, así como el que en sociedades tradicionales las elecciones que la gente hace en materia de producción e intercambio de bienes siguen patrones que difieren considerablemente de lo que el modelo del homo economicus postula. Asimismo, hay sociedades que no se orientan en base a las reglas de la utilidad monetaria, pese a conocerlas (Godelier, 1966). En este sentido, el principio del cálculo y la maximización constituyen un universo dentro de los muchos que existen en la economía. Hay sociedades que no se orientan por él (Sahlins, 1983), por lo que no es un interés necesario sino contingente y vinculado a características sociales particulares. Como señala Godelier:

“(...) la maximización de la producción no tiene sentido si no se refiere a la jerarquía de las necesidades y de los valores que se imponen a los individuos en el seno de una sociedad determinada y tienen su fundamento en la naturaleza de las estructuras de esta sociedad” (1966: 303).

Desde la Sociología Económica, las críticas que se fueron configurando con cada vez mayor fuerza se pueden sintetizar en las siguientes (de la Garza Toledo, 2005):

- a) Las metas de la ganancia no están siempre dadas, sino que son construidas socialmente; en estas metas, además, influyen factores culturales o de poder (Arrow, 1974).
- b) La capacidad de cálculo en todas las acciones económicas no es absoluta pues la información nunca es completa y la capacidad humana de poseer las ecuaciones que permitan la predicción de la ganancia es limitada²¹ (Simon, 1957).

²⁰ Ver: Polanyi, K. 1989. *La gran transformación*. Madrid, La Piqueta; Mauss, M. 1971. *Ensayo sobre los dones: razón y forma del cambio en las sociedades primitivas*. Publicado en Sociología y Antropología. Editorial Tecnos. Madrid; Sahlins, M. 1983. *Economía de la Edad de Piedra*. Akal. 1983. 2ª ed. Col. Akal Universitaria nº 61. Madrid; Godelier, M. 1966. *Racionalidad e Irracionalidad en la economía*. Siglo XXI editores. México; Levi-Strauss, C. 1964. *El pensamiento salvaje*. FCE. México.

²¹ Corresponde a la noción de *racionalidad limitada* o *bounded rationality*.

- c) No necesariamente hay una estructura jerárquica clara en las elecciones (Bates, 1994).
- d) Puede haber otros motivos de la acción, como son los morales, los sentimentales y los impulsivos (Beckert, 1996; Weber, 1922).
- e) Es frecuente que, cuando sea posible optimizar, se haga por etapas, y que en la medida que la segunda dependa de los resultados de la primera los resultados finales no serían cognoscibles a priori (Boyer y Drache, 1996).
- f) En lugar de haber libertad de opción en búsqueda de la máxima ganancia, hay barreras en la entrada de un actor a un determinado campo, ya sea por monopolios, reglas institucionales, relaciones políticas o costumbres (Della Giusta, 2011).
- g) Una última crítica refiere a que los resultados de la elección pueden depender también de la red social del individuo (Granovetter y Swedberg, 2001).

Sin ser antropólogo, el sociólogo Pierre Bourdieu esboza una Antropología Económica que alude al carácter reduccionista del 'imperialismo' de la racionalidad instrumental para entender los intereses de los sujetos. Sus razones serían reducidas a razones conscientes y calculadas, como si estos se plantearan deliberadamente los fines de su acción y actuaran para conseguir la máxima eficacia al menor coste. Sin embargo, esto sería más un supuesto y una proyección de los investigadores que un principio de acción de los sujetos: el hecho de que estos no hagan cualquier cosa y que no actúen arbitrariamente y sin razón ('a tontas y a locas') no quiere decir que se rijan por dichos principios. A partir de esto se propone hablar de acciones razonables más que racionales, aludiendo a comportamientos de los que se pueda dar razón sin que necesariamente estos hayan sido regidos, a cabalidad, de manera racional-instrumental (Bourdieu, 1997).

Una segunda crítica rebate que lo económico permee todo ámbito de la vida, es decir, que las leyes de funcionamiento del campo económico valgan para todos los campos de la sociedad y que por lo tanto la racionalidad y el interés propio de ese

campo –el económico- también se traslapen a otros ámbitos. Dada esta omnipresencia, los principales intereses asociados a la realización de postgrados serían económicos, entendidos fundamentalmente como económico monetarios. No obstante, cada campo produce formas de interés particulares, a tal punto que lo que en un ámbito (por ejemplo, el científico) se considera interesante, en otro (por ejemplo, el económico) no lo es. Al mismo tiempo, es posible que dentro de un mismo campo puedan darse intereses distintos: por ejemplo, que dentro del campo económico se puedan dar intereses científicos, o viceversa, como sucede en el caso de los laboratorios farmacéuticos (Bourdieu, 1997).

Asimismo, critica la definición de “económico”²² como sinónimo de instrumental, utilitarista y monetario ya que obvia sus condiciones particulares de emergencia, suponiendo a la economía como un fenómeno autónomo y separado de la sociedad. Lo económico, más bien, se encuentra imbricado con la sociedad, incrustándose en ella (Polanyi, 1989). De aquí que la asunción de que la aptitud para un comportamiento económico racional (beckeriano) es universal, pasando por alto la cuestión de las condiciones sociales del acceso a dicha aptitud, no sea más que una forma particular de etnocentrismo (Bourdieu, 2003)²³. Y de aquí que la racionalidad instrumental sea una entre más. Esto concuerda con lo señalado por Godelier al afirmar que *“una conducta económica que nos parece irracional encuentra de nuevo una racionalidad propia cuando se vuelve a colocar en el funcionamiento de conjunto de la sociedad”* (1966: 311). Por esto: no existiría una racionalidad en sí ni una racionalidad absoluta; lo racional de hoy puede ser lo

²² Para Bourdieu toda acción implica un principio económico en la medida que el habitus posibilita una estimación de las probabilidades y caminos a seguir mediante un criterio de economía de las prácticas, de manera que estas puedan cumplir al menor coste sus objetivos, sin ser por ello prácticas guiadas por un interés racional. Así el habitus permite un ahorro considerable de cálculo (en particular de los costos de investigación y de ponderación) y de tiempo, el cual es muy escaso en el actuar y no permite una suficiencia de conocimientos necesarios para una valoración completamente consciente y calculada de las posibilidades de beneficio.

²³ *“Las disposiciones económicas más fundamentales, necesidades, preferencias, propensiones, no son exógenas, es decir, dependientes de una naturaleza humana universal, sino endógenas y dependientes de una historia, que es precisamente la del cosmos económico en el que son requeridas y recompensadas”* (Bourdieu, 2003: 22).

irracional de mañana, lo racional de una sociedad puede ser lo irracional de otra; y no existe racionalidad exclusivamente económica (Godelier, 1966).

A partir de esto es posible entender que las personas tengan intereses variados y no necesariamente utilitarios y monetarios, de manera que el valor que los objetos y/o fenómenos toman para ellas no es posible de entender únicamente en base a los postulados de la razón utilitarista. La siguiente cita expresa con claridad este planteamiento:

“Debido a que la lógica ‘económica’ del interés y del cálculo es indisociable de la constitución del cosmos económico en el que se engendra, el cálculo estrictamente utilitario no puede dar cuenta por completo de las prácticas que permanecen inmersas en lo no económico; y, sobre todo, no puede dar razón de lo que posibilita el objeto del cálculo, es decir, de la formación del valor a propósito del cual hay materia para calcular (...). [Por ejemplo,] el principio último del compromiso en el trabajo, en la carrera o la búsqueda del beneficio se sitúa más allá o más acá del cálculo y de la razón calculadora” (Bourdieu, 2003: 23).

Ahora, ¿cuánto más allá o más acá de la razón calculadora la realización de postgrados adquiere valor para los científicos sociales? ¿Qué otros valores toman los magísteres en el extranjero y por qué se interesan en ellos quienes los realizan? Esto es algo de lo cual Bourdieu no nos habla, pero lo cierto es que, dadas las críticas mencionadas, el modelo clásico de racionalidad se vuelve limitado para atender a estas preguntas, particularmente cuando se trata de entender anomalías o comportamientos aparentemente irracionales, como el altruismo²⁴. Y si bien en el ámbito de la educación, con la Teoría del Capital Humano, el enfoque permite poner de relieve la importancia de la dimensión temporal de las decisiones educacionales, ello al señalar que la educación involucra costos presentes que rendirán sus frutos en el futuro, su abordaje es insuficiente pues se asume un comportamiento mecánico que pasa por alto e

²⁴ Incluso los actuales teóricos de la acción racional proponen al actor racional como un tipo ideal no sujeto a verificación (de la Garza Toledo, 2005).

incluso anula la complejidad de la racionalidad de los individuos, así como su diversidad. Por ejemplo, y dado que entre la inversión en educación y la percepción de su rendimiento en general existe un considerable lapso de tiempo, es posible que los sujetos tengan dudas e incertidumbres inabordables desde esta perspectiva (Krüger, 2007). De aquí la necesidad de incorporar otros conceptos de racionalidad que permitan ampliar la noción de interés.

Dada esta discusión, partimos de la base que la racionalidad humana no es necesaria y totalmente libre, consciente, calculadora, maximizadora e instrumental, a la vez que los intereses para hacer un postgrado no son mecánicos y que como tales pueden ser variados. Por esto comprenderemos a los intereses como concepto amplio, visualizándolos en términos de interés de participar en el juego, de tomárselo en serio, de creer que vale la pena jugarlo. Esto equivale a que una determinada acción u objeto cobra valor mientras se tenga interés sobre ello y, por lo tanto, mientras tenga sentido para el sujeto involucrado. La racionalidad instrumental -definida por la intención de obtener una utilidad, principalmente económica-, es aquí una entre varias: interesarse en algo no es equivalente a la búsqueda de una determinada utilidad a través de medios calculados y maximizadores. Esta noción del interés conforma lo que Bourdieu (2003) denomina *ilussio*, siendo socialmente constituido y existiendo solo en relación con un espacio social dentro del cual determinadas cosas son importantes y otras indiferentes, es decir, hacen sentido o no a los sujetos. Bajo esta conceptualización es que cabe preguntarse por los aspectos del magíster que hacen sentido a los sujetos, definiendo su interés por él.

Esta perspectiva permite *indagar* en las racionalidades involucradas en los intereses antes que *suponer* cuáles son, dando así la posibilidad de devolverles su carácter social a la vez que restituirle su dimensión interesada a aquello que, dentro del marco de la racionalidad instrumental, no lo es: las acciones que desde el punto de vista de la 'economía economicista' se identifican como completamente simbólicas, puras y desinteresadas recuperan así la posibilidad de

estudiarse en términos de interés. En este marco es posible entender, por ejemplo, a la búsqueda de estatus y el altruismo como acciones interesadas. Además esta perspectiva permite integrar conceptos como inversión y estrategia sin explicarlos necesariamente por la calculabilidad y la maximización. Pese a no ser necesariamente calculados racionalmente en sus consecuencias, los comportamientos pueden orientarse a la obtención de beneficios o ganancias futuras, de modo que pueden incluso observarse en términos de inversión: si bien los sujetos están condicionados por su situación, no responden mecánicamente a ella sino que pueden sacar provecho de sus oportunidades.

4. Delimitación de la investigación: objetivos y metodología

Ante el panorama expuesto, nos preguntamos: ¿Qué es lo que interesa a científicos sociales de hacer magíster en el extranjero? Como se vio, la capacidad explicativa de la visión predominante que aborda este asunto, es decir, la Teoría del Capital Humano, resulta insuficiente para atender a esta pregunta, por lo que acercarse al fenómeno a través de quienes son sus actores principales resulta clave para tener una comprensión más acabada de su desarrollo en Chile. De aquí la necesidad de indagar, en su complejidad, en lo que interesa a estos sujetos de hacer postgrados. Esta información no existe ni menos se encuentra actualizada al proceso vigente de auge del postgrado potenciado por Becas Chile.

En base a la pregunta planteada y al problema que se le asocia, lo que sigue de esta memoria atiende al objetivo general de *comprender los intereses de científicos sociales por hacer magíster en el extranjero*. A partir de este, se abordaron los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en los aportes de un magíster en el extranjero que se relevan por científicos sociales.

- Describir los intereses de científicos sociales por hacer magíster en el extranjero.
- Identificar racionalidades y lógicas presentes en el interés de científicos sociales por hacer magíster en el extranjero.

En cuanto a la metodología utilizada, cabe decir que el presente estudio se define como un estudio exploratorio descriptivo que busca indagar y detallar ciertas características del fenómeno relevantes para su comprensión: se explora y describe, entonces, los intereses de las personas por hacer postgrados. Para ello se utilizó una metodología cualitativa que busca describir e interpretar los discursos de los sujetos, en función de identificar las significaciones que contienen y desde una perspectiva emic que privilegia un acercamiento a las categorías del otro (Tudela, 2006). Esta metodología se basó en las técnicas de investigación que se exponen a continuación.

4.1. Técnicas de producción de la información

Esta investigación utilizó dos técnicas de producción de información: la revisión bibliográfica y la realización de entrevistas en profundidad semi-estructuradas. La **revisión bibliográfica** consistió en recabar y sistematizar, por medio de fichas, la mayor cantidad de material posible en función de la elaboración de los antecedentes que dan cuenta de la expansión de la educación superior y, en este contexto, del auge del postgrado, así como del enfoque teórico que busca observar la racionalidad humana de manera compleja. Esta revisión se llevó a cabo a lo largo de todo el estudio.

Por su parte, las **entrevistas en profundidad semi-estructuradas** se ejecutaron una vez ya realizada la revisión bibliográfica inicial que dio forma al diseño de investigación. El hecho de que sean en profundidad refiere a que ponen en relación de comunicación directa y cara a cara a un investigador y a un individuo

entrevistado, y que se realizan por medio de un juego de lenguaje de preguntas abiertas y relativamente libres. Dicha apertura permite que las respuestas del entrevistado sean elaboradas en sus propios términos. Por ello, la técnica en cuestión fue de gran utilidad para esta investigación en la medida que propició la producción de información de carácter propiamente cualitativo, es decir, se trata de información que expresa maneras de pensar y sentir de los sujetos. O más puntualmente, expresa valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que las personas portan y actualizan durante la interacción de la entrevista, y que en último lugar tienen su anclaje en significados y representaciones simbólicas. Así, la aplicación de esta técnica posibilita acceder a la riqueza o densidad del material lingüístico de las respuestas, antes que la reducción de la información verbal a datos numéricos o cifrables estadísticamente (Gaínza, 2006).

El hecho de que sean entrevistas semi-estructuradas quiere decir que, si bien se contó con un set homogéneo de ítems a tocar con todos los entrevistados, estos se plantearon de manera laxa según las condiciones de cada entrevista en particular. En términos de Valles (2003), esto se traduce en que: a) la estandarización del significado de una pregunta requiere ser formulada en términos familiares para el entrevistado; y b) no hay una única secuencia de preguntas satisfactoria para todos los entrevistados.

Estas entrevistas fueron aplicadas a la muestra que se describe a continuación.

4.2. Caracterización del universo y la muestra de estudio

El universo de estudio se constituye por las *personas que están accediendo a postgrados*. En función de esto, la muestra se conformó por: a) personas que estaban postulando a Becas Chile para hacer un magíster en el extranjero en el área de las ciencias sociales (postulantes); y por b) personas que hicieron

magíster en el extranjero en el área de las ciencias sociales²⁵, ello gracias a la asignación de la Beca Presidente de la República entre 2000 y 2007, y que ya llevaban al menos seis meses desde su regreso (postgraduados). En total, se realizaron 14 entrevistas, 8 a postgraduados y 6 a postulantes²⁶.

COMPOSICIÓN Y TAMAÑO MUESTRAL				
Tipo de postgrado	Particularidades	Área	Postulantes/postgraduados	N°
Magíster	Beca al extranjero	Ciencias sociales	Postulantes	6
			Postgraduados	8
			Total	14

El principal criterio para seleccionar a personas que quieren realizar o han realizado *magíster* refiere a que, a diferencia de lo que suele ocurrir con los doctorados, este tiende a constituirse como una primera instancia de postgrado, lo que propicia una frescura en las significaciones de los entrevistados respecto a los porqués para seguir estudiando.

Por su parte, el motivo fundamental para seleccionar a personas que hayan hecho un *postgrado en el extranjero con beca del Estado* es consecuente con el diagnóstico inicial de este estudio: la existencia de un discurso público que promueve la educación de postgrado, donde las recientes políticas de aumento de becas de postgrado serían su mayor expresión, siendo estas mayormente becas al extranjero (Becas Chile).

Por otro lado, la elección de personas de las *ciencias sociales* se definió más que nada como criterio práctico-metodológico. En un inicio, se intentó trabajar con gente de distintas áreas disciplinarias; sin embargo, las dificultades para realizar los contactos hicieron necesario postergar dicho estudio comparativo y enfocarnos

²⁵ Esta área se definió a partir de las categorizaciones disciplinarias definidas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), utilizadas por CONICYT. Estas son: Psicología, Economía y Negocios, Ciencias de la Educación, Sociología, Leyes, Antropología (Social y Cultural), Etnología, Demografía, Geografía Social y Económica, Ciencias Políticas, Métodos y Organización, Periodismo y Comunicaciones, y Disciplinas afines. En: www.becaschile.cl

²⁶ Ver pautas de entrevista en Anexo 3, en la página 112.

en un área acotada. La definición de que esa área fuera las ciencias sociales fue arbitraria y dice relación con una afinidad respecto a mi profesión.

Finalmente, la decisión de entrevistar tanto a *postulantes* como a *postgraduados* surge de un interés por enriquecer el estudio. Se podría haber trabajado solo con los primeros, o solo con los segundos, pero ciertamente interpelar a ambos permitió indagar en las dos facetas de los principales involucrados en el acceso a postgrados.

Al principio de la investigación se intentó que esta muestra fuera lo más heterogénea posible, ello seleccionando los casos a partir de bases de datos provistas por CONICYT. Así, y como ya se dijo, además de intentar abarcar la mayor diversidad posible de áreas disciplinarias, la muestra inicial también consideró una variedad de países de realización del postgrado, representando en mayor medida a aquellos que concentran la mayoría de las becas de magíster: Estados Unidos, Inglaterra y España. No obstante lo planeado, la información de la base de datos estaba insuficientemente actualizada y, salvo algunos casos específicos, fue imposible conseguir todos los contactos que permitiesen cumplir con los criterios definidos. Es a partir de esta dificultad que se decidió ubicar a los casos de estudio a partir de la técnica bola de nieve, la cual consiste en identificar sujetos a incluir en la muestra a partir de los propios entrevistados de modo que, partiendo de una pequeña cantidad de individuos que cumplen los requisitos necesarios, se localiza a otros con características análogas.

Cabe clarificar que no fue pretensión de esta investigación alcanzar representatividad estadística en tanto que su validez como estudio cualitativo no se funda en un criterio extensivo sino que en uno intensivo: no se buscó extender de manera universal a una población mayor una información extraída a partir de un estudio de casos concretos, sino que se priorizó la profundidad de la información.

4.3. Análisis de la información

El análisis de la información es un procedimiento que se lleva a cabo de manera transversal, es decir, durante toda la investigación y que adquiere su forma final en la última etapa. Dada la naturaleza de la información producida, propiamente cualitativa, su análisis se dirigió a identificar y examinar los significados y sentidos presentes en las entrevistas. De aquí que se haya realizado, en su definición ampliada, un análisis de contenido que permitió extraer inferencias a partir de un relato comunicativo, ello identificando las representaciones que le otorgan sentido (Bardin, 1986).

Esta estrategia de análisis asume que los mensajes que tienen lugar en una comunicación son portadores de significados que pueden estudiarse y analizarse. En función de esto, se define como una técnica de investigación para interpretar el significado simbólico de los mensajes, a partir de lo cual se pueden formular inferencias reproducibles y válidas aplicables a su contexto (Krippendorff, 1990).

Este análisis de contenido se realizó inductivamente de modo que lo primero que se hizo fue definir categorías que dieran cuenta de las significaciones contenidas; luego se procedió a ordenar y sistematizar el contenido de las entrevistas en función de dichas categorías, lo cual permitió identificar las unidades significativas de los mensajes. A partir de esto se realizó el análisis, que posibilitó desarrollar los principales hallazgos que aquí se presentan.

4.4. Etapas de investigación

Las etapas de investigación fueron las siguientes:

Elaboración de antecedentes y marco teórico: Implicó la revisión de bibliografía pertinente, así como su sistematización en fichas y posterior ordenamiento y análisis.

Preparación del trabajo en terreno: Previo a la producción de la información fue necesario elaborar las pautas de entrevista y coordinar el terreno. Esto último implicó principalmente contactar a los entrevistados, lo cual se realizó a partir de las bases de datos de CONICYT y por bola de nieve.

Producción de la información: Una vez hechos los contactos y ya elaboradas las pautas de entrevista se procedió a realizar las entrevistas. Cada entrevista se grabó con el previo consentimiento de los entrevistados y tuvo una duración aproximada de una hora y media.

Sistematización y análisis de la información: Una vez recabada la información cualitativa esta fue transcrita, sistematizada y analizada. Para ello, previamente se transcribió las entrevistas y luego se les sistematizó por medio del programa computacional Atlas.ti, herramienta basada en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (Varguillas, 2006). A partir de esto se realizó el análisis de contenido.

Elaboración del producto: Finalmente, se procedió a ordenar la información en la presente memoria de título.

En lo que viene, se presentan los resultados del estudio. En el primer capítulo se sostiene que en el interés por hacer un magíster en el extranjero interviene una racionalidad estratégica definida por la valoración del postgrado por propiciar un posicionamiento laboral favorable. De la mano con esto se detallan las características identificadas para ese posicionamiento para después analizarlo en función de distinguir las lógicas de interés inmiscuidas en esta racionalidad estratégica, que son: de distinción, de necesidad, de autonomía y monetarista. Esta conjugación de lógicas es lo que permite hablar de una racionalidad estratégica antes que instrumental.

En el segundo capítulo se describen los aportes estratégicos del magíster señalados por los entrevistados, relevando aquellos que dicen relación con los aprendizajes (capital cultural) y el status (capital simbólico). Se arguye que un eje de la estrategia definida en la racionalidad estratégica del interés por estos postgrados es la simbolización de los aprendizajes.

En el tercer capítulo se analiza la capacidad simbólica del magíster y su configuración como credencial para incluir –y por lo tanto para, en su ausencia, excluir- en el trabajo y en la sociedad. En este marco, se examinan los procesos de saturación y devaluación de la educación superior de pregrado para realizar esa inclusión y se afirma que el magíster viene a constituir un incipiente nuevo peldaño en el mecanismo de cierre social que es la educación.

Por último, en el cuarto capítulo de resultados se sostiene la presencia de otra racionalidad, aparte de la estratégica, presente en el interés por postgrados: la experiencial. Esta racionalidad se define por una valoración de la instancia misma de estudios, así como del intercambio cultural que propicia, en función de un crecimiento personal. A partir de una breve descripción de estos aspectos se sostiene que, así como en una misma racionalidad se articulan distintas lógicas, también diferentes racionalidades pueden conjugarse.

II. RACIONALIDAD ESTRATÉGICA EN EL INTERÉS POR HACER MAGÍSTER EN EL EXTRANJERO

La información producida por esta investigación da luces para comprender los intereses de científicos sociales por hacer un magíster en el extranjero, ello a través de hallazgos que permiten esbozar distintas aristas del fenómeno que quedan fuera del análisis que hace la Teoría del Capital Humano.

Un primer hallazgo es que el acceso a postgrados es visualizado en términos de una acción con un valor que va más allá de su propia realización y, por lo mismo, de una acción que posibilitará conseguir algo. En este sentido, hacer un magíster en el extranjero se concibe como una **estrategia** en tanto que una oportunidad de la que se puede sacar provecho para alcanzar ciertos objetivos (Bourdieu, 1991).

Más allá de la variedad de objetos que pueden dar forma a la estrategia, este estudio se enfocó en uno que aparecía como el más evidente y central: el **posicionamiento laboral**. Es en relación a este objeto que el magíster se considera como una pieza clave dentro de la trayectoria educativa y la proyección laboral de los profesionales, relevando su incidencia positiva. Y es en relación a él que el magíster es percibido como parte de la trayectoria educativa 'natural' a seguir para introducirse en trabajos y alcanzar determinados beneficios en estos.

A partir de esto, se identifica que hay un interés muy marcado por una orientación al trabajo y, con ello, por un provecho futuro, que va más allá de la instancia de estudios misma, por lo que el magíster es posible de entender como una **inversión**. Ahora, esta inversión es más compleja que la que la Teoría del Capital Humano conceptualiza en la medida que la lógica monetarista –como inversión en recompensas económicas–, muy central en el desarrollo del concepto de racionalidad instrumental, no opera por sí sola, sino que se articula con otras lógicas. A continuación se describe y analiza el trabajo al cual se orienta la estrategia en función de determinar cuáles son esas otras lógicas.

1. Las características del buen trabajo

Un favorable posicionamiento laboral es definido por los entrevistados, en primer lugar, por las características de la **inserción**, donde la rapidez del acceso es un elemento central. De este modo, contar con un magíster se significa como algo importante para insertarse sin demoras a trabajos de difícil acceso. Esto se pone de manifiesto a través de afirmaciones como las siguientes:

“Yo creo que a los empleadores (...) entre una persona que tiene magíster y otra que no, claro, yo creo que hay cierta preferencia [por la primera]” (Hombre postulante).

“Yo después entré a trabajar en la FLACSO, que es un lugar al que es difícil de entrar, yo entré por un concurso, (...) y yo quedé por tener ese magíster. (...) hizo toda la diferencia. (...) igual a la FLACSO se puede llegar por redes, pero yo creo que así no hubiera llegado, yo no conocía a nadie (...). En la FLACSO más encima, que yo la tenía súper valorada. (...) Era mi primera opción” (Mujer postgraduada).

Por otra parte, el posicionamiento laboral que los científicos sociales entrevistados asocian a la tenencia de un magíster en el extranjero está fuertemente definido por los **intereses y preferencias** que se tenga. En este sentido, destaca el hecho de que las valoraciones de un trabajo deseado tienen principalmente que ver con desenvolverse en lo que se quiera, es decir, con abrir las posibilidades laborales para poder escoger según los propios intereses. En base a esta ampliación del margen de elección el magíster se visualiza como algo necesario para tener la seguridad de que se podrá trabajar en un nicho anhelado, esto versus unas posibilidades laborales restringidas que limiten a trabajar en el primer trabajo que se presente, aunque este no se desee:

“El motor de esto no son las lucas, no es como ‘ah, voy a hacer un magíster, después un doctorado, porque así voy a ganar 2 millones de pesos y así voy a vivir tranquila’. Es poder trabajar en lo que me gusta” (Mujer postulante).

“Con la formación de postgrado aseguras no sé si mejores sueldos pero por lo menos mayores oportunidades laborales” (Hombre postulante).

“Un MBA te sube mucho tus ingresos o te da posibilidades súper claras en otras cosas, pero un magíster en Política Social... quizás hubiera vuelto a trabajar pa acá. Quizás en un mejor cargo, pero no creo que sea tan radical en un área como la mía el tenerlo o no tenerlo. (...) sí más posibilidades en otras pegas” (Mujer postulante).

Uno de los elementos que suele asociarse a esta significación que releva la búsqueda de trabajos de interés en términos de gustos y preferencias es su visualización como trabajos **estables** y que tengan continuidad:

“Siempre había tenido la idea de una cierta especialización. Igual en un momento yo dije ‘con la Antropología me las puedo arreglar, voy a estar bien’. Quizás se ha intensificado luego de haber egresado, y ver cómo están las pegas. (...) Estuve en cuestiones igual interesantes pero todo se acababa de repente, entonces dije ‘no, igual me conviene empezar pronto con este tema [hacer un postgrado]’” (Hombre postulante).

“[En la academia tener un magíster asegura] como estabilidad. Igual un sueldo mayor, pero más bien estabilidad, tener un contrato” (Hombre postulante).

De la mano con esto, los entrevistados observan que dado que el magíster contribuye o puede contribuir a posicionarse en trabajos estables y continuos su participación en estos puede ser más activa y determinante; es decir, pueden desarrollarse profesionalmente, potenciando su independencia laboral y teniendo un **mayor nivel de injerencia** en las decisiones:

“La aspiración es participar en proyectos, y cada vez ir subiendo en los cargos que uno puede acceder... entonces como participar en proyectos que, claro, tengan más duración, seguridades de término... pero también va por lo que decía, por el nivel de injerencia que uno pueda tener sobre los proyectos. Y claro, siendo solamente licenciado... porque en realidad el título no vale mucho en términos de investigación. (...) también para ir desarrollando rápidamente los intereses de uno y no depender tanto del resto” (Hombre postulante).

“[Con el magíster] espero que haya cambios (...) me gustaría (...) tener una participación más activa en las investigaciones en las que he participado” (Mujer postulante).

“Me conviene hacer el magíster ahora (...) Porque así como está la cosa, como yo la veo, no voy a poder implicarme mucho en proyectos de investigación más serios” (Hombre postulante).

Como se desprende de las citas, algo que atraviesa todas las cualidades del magíster es la presencia de un fuerte **componente academicista**, en la medida que para la mayoría de los entrevistados este postgrado se configura como un elemento necesario para insertarse en un ámbito laboral específico, que es el académico e investigativo. Así, el magíster es identificado como un requisito para trabajar en investigación y docencia:

“Me sirvió el título, porque me permitió entrar como profesor en la universidad. (...) Si no tuviera el magíster no podría hacer clases, sería ayudante eterno” (Hombre postgraduado).

“Yo veo al magíster como un facilitador para ir acrecentando el currículum. No ser solo, no sé po, licenciado en Antropología y poder acceder a cierto tipo de pega, sino que yo pienso que igual con el magíster (...) cada vez más vas teniendo cierta resonancia, al menos a nivel académico (...) entre tenerlo y no tenerlo, y poder desarrollar la línea de investigación, yo creo que facilitaría mucho más el tenerlo” (Hombre postulante).

“Si no tuviera un magíster no sé si en este Centro me hubieran invitado a trabajar, porque tener un magíster académicamente sí es relevante, y de hecho debiera tener un doctorado” (Hombre postgraduado).

“[En la Católica] no contratan a nadie de pregrado pa hacer una clase de pregrado (...) las universidades que siguen la tradición académica, que es con concurso público, ahí sí, o tení el grado o no podí postular no más, y punto” (Mujer postgraduada).

Por otra parte, y en vinculación con esto, trabajar en el ámbito académico se observa como un desempeño laboral no solo distinto a otros, sino que opuesto, particularmente al profesional y de funcionario público. En este sentido, desarrollarse en un área académica es visto como algo deseable pues permitiría acceder a un trabajo con las cualidades ya presentadas, en contraposición a desarrollarse en un área del servicio público, que se definiría por la inexistencia de estas:

“Yo tenía más o menos claro que no tenía muchas ganas de trabajar más en el ámbito profesional, sino que me interesaba más lo académico. Y lo que hice fue meterme a estudiar el magíster” (Hombre postgraduado).

“Si yo no me hubiera ido [a hacer un magíster afuera] mi perspectiva era seguir trabajando en el gobierno. (...) mi perspectiva laboral sin haberme ido [a hacer un magíster afuera] era

bastante más plana, era de la línea de gestión de proyectos, en el mundo público o de las consultorías, probablemente no como jefa del tema, sino que siempre como buscando un jefe que me gustara para yo ir aprendiendo con él. Y en este minuto siento que tengo mucha más libertad” (Mujer postgraduada).

De esta manera, a partir de las evaluaciones y expectativas manifestadas, se identifican dos polos del discurso: uno positivo y uno negativo. El primero se conforma por afirmaciones relacionadas entre sí y que relevan ciertas características para definir un favorable posicionamiento laboral, tanto en relación al acceso a trabajos como a las características mismas de estos. En este sentido, se destaca la importancia de ‘acceder rápidamente’, ‘acceder a trabajos deseados (por muchos) y de difícil acceso’, ‘posicionarse en trabajos deseados (por uno mismo)’, ‘posicionarse en trabajos estables’, ‘posicionarse en trabajos serios y con impacto’, ‘posicionarse en trabajos que permitan incidir en decisiones’ y ‘posicionarse en trabajos que permitan investigar’.

Por oposición, el polo negativo implica: ‘períodos largos de búsqueda de trabajo’; ‘acceder a trabajos poco solicitados y de fácil ingreso’; ‘posicionarse en trabajos que no son de interés’; ‘posicionarse en trabajos inestables (pitutos)’; ‘posicionarse en trabajos poco serios y sin impacto’; ‘posicionarse en trabajos en los que no se puede incidir en las decisiones’; y ‘posicionarse en trabajos que no permiten investigar, es decir, trabajos como funcionario público principalmente’.

Ahora, aun reconociendo estos roles, las declaraciones de los entrevistados están lejos de adjudicar al magíster un valor estratégico por sí solo pues este se reconoce como **insuficiente si no es continuado por un doctorado**: el magíster sería un grado necesario pero que no basta para desempeñarse en el ámbito académico, de modo que se configura como una pieza clave dentro de una estrategia, siendo un paso ineludible que debe ser seguido por el doctorado:

“Como que aquí en la Chile... tenía que salir, tenía que sacar un doctorado, tenía que salir y era un buen momento pa salir” (Mujer postgraduada).

“En el Consejo me dijeron ‘si tú te metí seríai el único doctor del grupo, necesitamos tu experiencia’” (Hombre postgraduado).

“Para poder estar bien, como tener esa estabilidad que estoy buscando, estar tranquilo y todo, necesito tener doctorado para poder ingresar a trabajar a universidades en condiciones más o menos humanas (...) en Chile no hay muchos doctores en mi tema, por lo tanto hay una alta demanda (...), y lo más seguro es que si tú te vas a estudiar a otro país y haces un doctorado al regreso tengas un puesto en universidades. Con todo el proceso de acreditación de las universidades, por ejemplo, todas las carreras de postgrado, los profesores tienen que ser doctores, no pueden ser ni magíster ni gente que tenga otro tipo de profesionales. (...) incluso con el magíster, ya es complicado conseguir un trabajo estable y tener un puesto bueno en las universidades (...). Como que es necesario tener doctorado hoy en día. Además que como hay un cambio respecto de la cantidad de profesionales que está saliendo con perfeccionamiento, yo creo que en algún momento el magíster no va a ser casi nada” (Hombre postgraduado).

Un elemento interesante que se desprende de la última cita tiene que ver con la vinculación entre la necesidad de tener doctorado y la escasez de profesionales con este grado: a medida que un bien es poseído por unos pocos su cualidad de distinguir se hace más poderosa (Baudrillard, 1974), y este caso no es la excepción. En este sentido, podría hipotetizarse que dentro de la racionalidad estratégica el magíster es identificado como un piso mínimo para posicionarse laboralmente, mientras que el doctorado permitiría destacarse con mayor notoriedad.

A partir de lo expuesto se evidencia una racionalidad muy fundada en el trabajo, donde la educación se valoriza, en una alta medida, por su vinculación con este y por las repercusiones que pueda tener en él. A partir de esto, la estrategia en cuestión es posible de entender como **estrategia laboral** y, con ello, como inversión.

En función de comprender esta racionalidad estratégica se indagó en los componentes que la definen, ello analizando las *lógicas* de interés que la articulan, en tanto que descriptivas de dicha racionalidad. Sin afán de profundizar mayormente en el desarrollo de este concepto, cabe decir que la definición que aquí tomamos no coincide con la de lógica formal del racionalismo –como método

científico del pensar-, sino que se asocia al lenguaje cotidiano del término, muy inspirado en el uso que hace Bourdieu (1991). Pese a no desarrollarlo demasiado teóricamente, resulta relevante su conceptualización de unas lógicas prácticas que no se someten completamente al control lógico –de la *lógica lógica*-, por lo que pueden compatibilizar aspectos que en términos lógicos resulten contradictorios. Su coherencia radica, más bien, en su acoplamiento con las condiciones objetivas, así como en la economización de principios lógicos, de modo que la praxis sea posible sin la ralentización que implicaría ir constantemente a la lógica. A continuación se analizan las lógicas que constituyen la racionalidad estratégica.

2. Lógicas de interés tras la estrategia de posicionamiento laboral

Un primer componente de esta inversión –y tal vez el más evidente- es la **lógica monetarista**, definida por la búsqueda de recompensas laborales económicas con el postgrado. Se observa que los entrevistados piensan que el magíster permite acceder a sueldos mayores, tanto porque el mercado laboral reconoce esta situación y la recompensa, como porque los mismos profesionales se sienten con más derecho y autoridad para cobrar más:

“Mi mamá ha trabajado en varias cosas, y me cuenta, me dice que el magíster es fundamental, que incluso en sueldo son, no sé, 200 mil pesos más, aunque hagai lo mismo que el otro, por el solo hecho de tener el magíster” (Hombre postulante).

“Y hay una cuestión de las lucas también. Si antes de irme yo cobraba A por hora, ahora cobro C por hora, entonces también eso me permite a mí estar más contenta con mi vida, no tener que aperrar hasta las 11 de la noche todos los días. (...) te sientes con derecho a cobrar por entregar el conocimiento que tienes. Antes sí, antes era como ‘qué bueno que me estai dejando ayudarte’. Ahora es como ‘no, ok, te ayudo en el proyecto pero formalicemos esta cuestión, igual me esforcé’. Y me proponen mejores sueldos. Y en eso yo creo que vale demasiado la pena irse a estudiar pa afuera” (Mujer postgraduada).

En este sentido también se observa la presencia de una idea de justicia, donde el tener magíster debe ser recompensado económicamente con sueldos mayores que los de aquellos que no cuentan con dicho grado, aunque estos no sean demasiado altos. Como señala un hombre postgraduado:

“Tener el magíster no hizo que ‘ya, ahora pasaste a otro nivel’, no. Y en servicio público, tiene cosas que llegaba gente por arriba, por al lado... llegaba gente con muchos menos conocimientos y empezaban ganando más. (...) Al poco tiempo llegó a trabajar un tipo X, abogado, más joven, llegó a ganar más plata y tenía menos... no tenía magíster, y nunca se había ido a estudiar pa afuera. (...) yo estaba en el nivel 3, este llegó ganando nivel 2, y no tenía un magíster (...) Básicamente, me estaban pagando menos” (Hombre postgraduado).

Ahora bien, esta lógica monetarista debe ser entendida de forma matizada en la medida que no es sinónimo de maximización puesto que el anhelo de sueldos altos no se manifiesta como algo principal. Más allá de que esta subestimación puede corresponder a un sesgo de la metodología utilizada lo interesante es que la lógica monetarista está atravesada por un ajuste entre las expectativas de desarrollo de los intereses personales y las expectativas de asegurar una base económica de estabilidad antes que abundancia. Las siguientes citas grafican este interés por cerciorar un piso mínimo de ingresos en trabajos deseados:

“Más que nada [tener el magíster] es un respaldo mío (...) me puedo ir a trabajar a un lugar y saber que voy a tener un ingreso mayor a 500 lucas que me permita vivir tranquila. (...) Más que saber que con un grado gano 200 y con un postgrado voy a ganar 500, saber que me da un pie, que yo voy a poder partir desde determinados ingresos, y que no voy a tener la inseguridad de que pueden ser 200, 250, ad honorem. No. Saber que un grado me permite tener determinados ingresos, y eso me permite proyectarme también. (...) hay un sinnúmero de cosas a nivel personal o humano que me demanda determinada estabilidad” (Mujer postulante).

“No quiero ser dueña de casa. Pero tampoco quiero ser así una súper trabajólica (...) quiero poder transitar en mi proyecto personal, y quiero poder transitar en mi proyecto académico, y a mí el magíster me permite... (...) creo que me puede servir, porque me puede dar estabilidad, al menos económica. Siento que no voy a tener que matarme trabajando pa ganar 3 chauchas y vivir angustiada” (Mujer postulante).

“Como yo llegué a un cargo de más responsabilidad me aumentaron el sueldo. Yo creo que es por eso, no porque yo haya estudiado... o sea, yo sinceramente, pa mí el magíster, ahora, en las pegas que he estado, ha sido como un certificado mínimo para estar ahí. Pero no lo veo que sea gatillador de un sueldo mejor” (Hombre postgraduado).

De este modo, el magíster se visualiza como una herramienta que permite acceder a mayor estabilidad en el trabajo y, por lo tanto, en la vida en general, sin

correr el riesgo de tener que limitarse a trabajos mal pagados aunque no necesariamente excelentemente remunerados.

“A mí no se me nota en la renta (...). Y si hay alguna diferencia no es trascendental. No es una inversión pa uno. Yo ahora no me pagaría esos programas [de magíster], son imposibles y no vale la pena la inversión. Quizás si hiciera un magíster en finanzas, sí vale la pena la inversión” (Mujer postulante).

De la mano con esto, el magíster sería determinante para tener mayores opciones laborales que se ajusten a los intereses personales, con lo que la tenencia de este grado se puede entender como una herramienta que permite tener mayor libertad de elección para conjugar los intereses con las expectativas económicas:

“El magíster permite aumentar el sueldo sí o sí. (...) Es el balance entre hacer lo que a uno le gusta con recibir una paga agradable. Entonces, si bien lo que me gusta no es lo que da más plata (...) pero es compensar eso, lo que te gusta con los ingresos que vas a tener. Ahí el magíster ayuda bastante a las dos cosas” (Hombre postulante).

“Yo creo que quizás hubiera terminado trabajando en una consultora... capaz que estuviera ganando lo mismo. Pero, claro, la proyección que eso te da... te vai por otro camino” (Mujer postgraduada).

Esto se manifiesta sobre todo en relación al desempeño en el ámbito académico, en la medida que el magíster se configura como un requisito mínimo (no suficiente) para trabajar en él. De este modo, ampliar las libertades para elegir trae consigo la posibilidad de trabajar en este campo. Esto aparece muy claramente en evaluaciones de postgraduados como la siguiente:

“No ha sido para nada una retribución económica mayor. De hecho tengo amigos que salieron de la carrera, encontraron un trabajo en municipalidades y ganan el doble que yo, o ganan el triple que yo. Trabajan en el servicio público y todo eso, y con menos esfuerzo en términos de estudio, y también con mucha menos carga laboral. (...) En general en la universidad nadie se hace millonario, a menos que tengai un contrato de jornada completa, que casi nadie lo tiene, y que te ganes un proyecto de mucha plata. No hay... no existe la misma retribución económica, es como otro tipo de retribución la que tiene la universidad: aprender, perfeccionarte más, profundizar en las cosas que te interesan” (Hombre postgraduado).

Con todo, se observa que si bien el magíster permite acceder a mayores rentas, estas no se visualizan como muy elevadas por lo que resulta más relevante el hecho de que el magíster garantiza un mínimo de ingresos, el cual debe ser más alto que aquel que tienen quienes no poseen postgrados, pero no necesariamente mucho mayor. Lo importante de este piso es que otorga estabilidad laboral y, por lo mismo, el magíster permitiría conjugar una estabilidad económica con el desempeño en áreas de interés, particularmente en la académica.

Así, se significa al magíster como una herramienta para que el tema económico se resuelva, es decir, para que no sea una preocupación a la hora de ver en qué trabajo insertarse, con lo que este nivel de ingresos resulta funcional al desarrollo de las preferencias personales. Esto es: puedo escoger un trabajo según mis preferencias y no según mis necesidades (económicas) porque ya eso lo tengo asegurado. En este sentido es que el magíster se observa como una garantía en la medida que permite posicionarse en trabajos acorde a los intereses personales sin correr el riesgo de tener que limitarse a trabajos mal pagados.

Cabe subrayar la importancia central que se otorga a la realización de los intereses personales en el trabajo, conformando a la satisfacción laboral como un elemento determinante de unas condiciones laborales favorables. Si bien un posicionamiento optimista es significado a partir de diversas características, la más importante parece ser la “libertad de elegir”, o más bien, la “libertad de ser elegido” que se asocia a abrir posibilidades laborales que permitan escoger en función de las preferencias personales. De este modo, la estrategia no solo considera aspectos objetivos a conseguir sino que integra una dimensión subjetiva relacionada al bienestar.

A partir de esto es posible decir que en la racionalidad estratégica del interés por hacer postgrado, así como en su lógica de interés monetarista, se arraiga una **lógica de la autonomía**, definida por la creencia de que la realización de un magíster en el extranjero mejora las posibilidades de elección y de ser elegido por

el mercado laboral, lo que incrementa la sensación de control dentro de este. Esta búsqueda de autonomía a través del magíster se asocia, a su vez, con el trabajo en la academia en la medida que es en esta que los científicos sociales entrevistados tienden a sentir mayor libertad de acción y de incidencia en las decisiones, y, en este ámbito, es fundamental contar al menos con magíster.

Al monetarismo y al autonomismo se articula un tercer elemento característico de la inversión, que es que el acceso a postgrados se constituye en tanto que una estrategia reconocida como necesaria antes que como absolutamente libre y voluntariosa. Ya que el acceso a magíster está fuertemente significado por el interés de cerciorar un trabajo seguro antes que unas condiciones laborales ostentosas, se trata de una inversión que se *tiene* que realizar en la medida que, de no ser así los empleos posibles serán mediocres y poco motivantes. Así, el posicionamiento asociado a este nivel educacional se significa en un punto intermedio entre la mantención (o reproducción) y el mejoramiento (o movilidad ascendente) respecto a unas supuestas condiciones de trabajo vinculadas al pregrado: los profesionales tienen plena conciencia que contar con un magíster incide favorablemente a la hora de posicionarse laboralmente, al mismo tiempo que ven que este postgrado se configura como garantía de estabilidad y libertad profesional antes que como una mejora radical de las condiciones laborales. A partir de esto es que se significa al magíster como un requisito de base para hacer lo que se quiera, carácter muy marcado cuando eso que se quiere es emplearse en la academia. En este sentido, hay un reconocimiento de la insuficiencia del pregrado para cumplir esta función y, con ello, del hecho de que el magíster supla esta condición. Esta es la **lógica de la necesidad** que se encaja en la racionalidad estratégica del interés por hacer magíster en el extranjero.

De todos modos, más allá de identificarse como un requisito mínimo, los entrevistados también observan que el magíster distingue favorablemente frente a quienes no cuentan con ningún postgrado o bien cuentan con uno realizado en Chile. Es decir, el magíster no solo es señalado como una condición de entrada al

mercado laboral sino que también constituiría una ficha que juega a favor a la hora de competir con otros profesionales. A este interés se le puede vincular, entonces, una **lógica de la distinción**.

En el siguiente capítulo se retomarán con mayor profundidad estas últimas dos lógicas al hablar de los aspectos del magíster que se consideran como aportes para la estrategia y, en este marco, de la simbolización de los aprendizajes como eje de esta a partir de un juego entre necesidad y distinción. También se enriquecerá la definición de la lógica de la autonomía.

Con todo, se ha visto que, desde una racionalidad estratégica, la realización de magíster puede entenderse como una inversión particular difícilmente comprensible solo a partir de una instrumentalidad –principalmente monetaria y maximizadora- del interés, como se define en la inversión beckeriana. Esto no por la inexistencia de tal instrumentalidad, pues de hecho efectivamente hay una orientación a un mejoramiento de las alternativas futuras; sino más bien porque, aunque son conceptos similares, hablar de racionalidad estratégica y no instrumental es una opción que permite visibilizar y precisar mejor las lógicas de interés que la configuran. El plus de hablar de estrategia antes que de instrumentalidad es que esta última, si bien ha sido complejizada por sus exponentes, suele reducirse a una maximización monetaria, y por lo tanto no es 100% pertinente para visibilizar el análisis de otras lógicas intervinientes no monetarias, como la de la autonomía. Además, le da demasiada centralidad a la capacidad de deliberación de los individuos, poniendo a su libertad de decisión por sobre las condicionantes a esta; ello es problemático para analizar la lógica de la necesidad.

La mayor complejidad teórica del concepto de racionalidad estratégica radica, por una parte, en la relativización del principio de cálculo, en tanto pese a no ser necesariamente calculados en sus consecuencias, los comportamientos pueden

orientarse a la obtención de beneficios o ganancias futuras, sacando así provecho de su situación (Bourdieu, 1991, 2003). Esto quiere decir que si bien los sujetos están condicionados por su situación, no responden mecánicamente a ella sino que pueden sacar provecho de sus oportunidades. Por otra parte, radica en la ampliación del concepto de interés, entendido ahora como interés de participar en el juego –como *ilussio*–, lo que permite restituirle su dimensión interesada a aquello que, dentro del marco de la racionalidad instrumental, no lo es: las acciones que desde el punto de vista de la ‘economía economicista’ se identifican como completamente simbólicas, puras y desinteresadas recuperan así la posibilidad de estudiarse en términos de interés. A partir de esta ampliación del interés a todos los comportamientos humanos es que las búsquedas de autonomía y de distinción pueden entenderse como acciones interesadas. El concepto de racionalidad estratégica, entonces, subsume al de racionalidad instrumental.

Esta visualización permite abordar al magíster como inversión sin reducirla a un solo tipo de lógica de interés y, por lo tanto, dando espacio para los distintos elementos que la constituyen.

A continuación se indaga en esta racionalidad estratégica y las lógicas de interés que la componen relevando los capitales que hacen, desde la perspectiva de los entrevistados, que acceder a un magíster en el extranjero se configure como una acción que posibilita conseguir un buen posicionamiento laboral.

III. LA SIMBOLIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO EJE DE LA ESTRATEGIA

En concordancia con la racionalidad estratégica del interés por postgrados existen ciertas cualidades que se destacan a la hora de señalar qué es lo que define al magíster como estrategia. A partir de la noción de capitales²⁷ (Bourdieu, 1991), estas se pueden entender como los recursos que la estrategia despliega para alcanzar un objeto. Con esto es posible plantear que los magísteres dan cuenta de un determinado conjunto de capitales que son percibidos como posibilitadores para posicionarse de un cierto modo en el trabajo, asegurando condiciones laborales apropiadas.

Algunos de estos capitales cobran más fuerza que otros, a la vez que estos no son significados del mismo modo ni con igual valor estratégico. Dos son los capitales robustamente presentes en las declaraciones de los entrevistados: el capital cultural o aprendizajes (que la Teoría del Capital Humano entiende como capital humano) y el capital simbólico o estatus²⁸.

1. Magíster y capital cultural

El reconocimiento del magíster como una instancia para desarrollar aprendizajes es notorio y se percibe en función de una explícita necesidad de **suplir las insuficiencias de estudios anteriores**, básicamente del pregrado. Esta visualización del magíster como un complemento de conocimientos y habilidades atraviesa todas las entrevistas, con mayor especificidad eso sí las de

²⁷ Las estrategias de posicionamiento se orientan a mantener o mejorar la posición que se tiene en el espacio social o en un ámbito o campo particular de este. Siguiendo a Bourdieu, estas posiciones se definen en relación al volumen y configuración de los atributos o capitales con que se cuenta: a) Capital cultural: conjunto de competencias y habilidades que incluyen las con acreditación; b) Capital económico: conjunto de activos y pasivos orientados a la ganancia; c) Capital social: relaciones primarias y secundarias del sujeto; y d) Capital simbólico: conjunto de percepciones que generan distinciones y homologías, siendo el resultado de la legitimación de los demás capitales. Por lo tanto, las estrategias de posicionamiento se orientan a mejorar esta estructura de capitales (Bourdieu, 1997).

²⁸ Dada la gran cantidad de citas pertinentes a este apartado solo se pusieron algunas y las demás se sistematizaron en una tabla que se presenta en el Anexo 4, en la página 114), con el fin de facilitar la lectura. Las indicaciones entre paréntesis (por ejemplo, *ver A1*) indican la ubicación de estas citas.

postgraduados, y se asocia, de manera manifiesta, al reconocimiento del déficit que el pregrado presenta en este sentido (ver A1) ya que, por ejemplo:

“En el momento en que yo logro entrar en el magíster también tengo una serie de conocimientos (...) que voy teniendo y que me permiten fortalecer un montón de ideas que yo tenía al respecto de lo que había aprendido en pregrado” (Hombre postgraduado).

En términos generales, esta valoración del magíster tiene que ver principalmente con una **sistematicidad de estudio, antes que con una inexistencia de otras maneras de aprender**: hacer un magíster –puntualmente, un magíster en el extranjero- no sería la única forma de acceder a determinados aprendizajes ya que también estos podrían adquirirse autodidácticamente o en el trabajo; más bien sería una instancia apropiada e incluso privilegiada en la medida que provee de pautas que guían el aprendizaje. Vinculado con esto, se valora la posibilidad que da el hacer un magíster (sobre todo en caso de contar con una beca) para **dedicarse exclusivamente al estudio de temas de interés**, con lo que se releva positivamente el hecho de tener **tiempo de estudio**, así como las posibilidades materiales –por ejemplo, el equipamiento- que propician una sistematicidad y disciplina (ver A2):

“Uno también podría aprender todo lo que te enseñan en la universidad autodidácticamente, pero la idea de tener una guía que te esté interpretando los autores, y que esté conectando puntos, esto se relaciona con esto, eso me gusta bastante, eso es lo que estoy buscando” (Hombre postulante).

“Echaba de menos la sistematicidad que uno está obligado a tener estudiando” (Hombre postulante).

Ahora, más allá de los elementos que propicia el magíster, los entrevistados reconocen la importancia del **esfuerzo personal** para sacarle provecho a la experiencia, ya que dicho postgrado, por sí solo, no garantizaría el aprendizaje. Así, el magíster se configura como una **instancia de aprendizaje no por asegurarlo, sino más bien por propiciarlo**, siendo crucial el rol del estudiante (ver A3):

“No sé si fue mi experiencia pero por lo que yo he visto yo creo que el magíster lo arma uno. O sea el profesor te guía y todo... pero pienso que si hubiera estado en otra universidad podría haber hecho lo mismo” (Hombre postgraduado).

Respecto a las características de los aprendizajes, un primer aspecto que sale a la vista es que estos son identificados principalmente con **habilidades** y aspectos formales, es decir, con la ampliación de determinadas competencias, antes que de conocimientos (*ver A4*):

“Yo creo que el magíster te permite darle cierto orden a las ideas, es más que nada eso. Pero tampoco es una profundización muy grande sobre contenidos” (Hombre postgraduado).

Dicha percepción es compartida por la gran mayoría de los entrevistados, tanto postulantes como postgraduados, pero es señalada más específicamente por estos últimos al afirmar que los conocimientos teóricos pocas veces resultan útiles para el trabajo, ya sea por una dificultad de aterrizarlos a la práctica concreta o por la falta de necesidad para usarlos (*ver A5*).

Dado que este estudio se realizó en función de la realización de magísteres al extranjero, las habilidades relevadas están impregnadas por el carácter internacional de este tipo de estudios. De aquí que una primera herramienta a destacar sea el **idioma**: la mayoría de los postgraduados destacan que uno de los principales aprendizajes del magíster es haber desarrollado una segunda lengua, tanto para hablar, como para leer y escribir en ella. Asimismo, los postulantes lo relevan como un beneficio que no se pone en duda. Así, el aprendizaje de un idioma extranjero se observa como algo favorable en la medida que este permita desenvolverse mejor en el trabajo y tener roles más activos en él, lo cual se vuelve más evidente si ese idioma es el inglés (*ver A6*):

“Yo recomiendo irse a un país de otro idioma (...) Me transformé en un profesional con un plus. No solo tengo una especialidad en un área, sino que además puedo ser un vínculo entre Chile y países de habla inglesa porque me manejo técnicamente en dos idiomas (...) Entonces al final igual te permite vincularte como con la toma de decisiones, con cosas que

son chicas y que eso es importante cuando te vai poniendo viejo (...) El magíster fue clave porque me exigía estar permanentemente leyendo y permanentemente escribiendo (...) toda la ampliación de lenguaje fue por el tema del magíster” (Mujer postgraduada).

“Yo creo que en muchos países pasa lo mismo pero como que el referente acá es el inglés. El francés me permite decir que manejo un idioma, pero... (...) De repente digo que por el idioma me podía haber ido a otro país” (Hombre postgraduado).

Otra habilidad que los entrevistados resaltan, particularmente los postgraduados, es el fortalecimiento y perfeccionamiento de la **escritura**, lo cual se observa en términos de claridad y orden, y se atribuye a una característica propia de ciertos países, a saber, Estados Unidos e Inglaterra (ver A7):

“No [podría haber aprendido a escribir bien en el trabajo o autodidácticamente], nunca. No, porque la manera que tienen de evaluarte los magíster allá es ensayo, no es prueba, y tú tení que escribir ensayos de 2000 o 3000 palabras (...) Eso lo hubiera aprendido en cualquier universidad inglesa o de Estados Unidos” (Mujer postgraduada).

De la mano con esto, los entrevistados valoran como un importante aprendizaje del magíster el poder desarrollar una **perspectiva analítica**, que se asocia a la misma capacidad de orden y claridad relevada a partir de la escritura y que también tendría mucho que ver con hacer el magíster en un país anglosajón. Por ello, esta valoración se torna aún más evidente a partir de la comparación que en casos se hace entre la realización del magíster en uno u otro país, como sucede cuando se compara países de habla inglesa con, por ejemplo, Francia (ver A8).

De esta manera, y como ya se veía en relación al idioma, el desarrollo de determinadas habilidades en un magíster no se percibe únicamente por dicha condición, es decir, por el grado, sino que depende de las características de este. En este panorama, el **país** parece ser el primer aspecto que los entrevistados que ya tienen magíster ponen de manifiesto.

Aquí, la realización de un magíster en un país anglosajón se significa con cualidades como ‘aprender un idioma útil’, ‘aprender a escribir claro y ordenado, o sea, bien’ y ‘aprender a pensar analíticamente, es decir, con orden’. Por el

contrario, realizar un magíster en otros países, como se observa con notoriedad cuando se hace referencia a Francia y España, se visualiza como muy probablemente carente de estos aprendizajes. Más allá de caracterizar exhaustivamente el modo en que se significan los magísteres para cada país en particular, lo interesante aquí es identificar que se reconocen distinciones que hacen posible decir que la valorización del capital cultural asociado al magíster no se puede entender como un todo indistinto sino que es clave atender a sus especificidades.

Una última habilidad mencionada dice relación con la valoración del **nivel de discusión** al que se puede acceder en los magísteres, esta vez en el extranjero en general. Aunque se trata de una apreciación más bien minoritaria entre los entrevistados, esta es manifestada tanto por postgraduados como por postulantes (ver A9).

Si bien se dijo que la mayoría de los entrevistados expresa una fuerte asociación de los aprendizajes del magíster respecto a habilidades antes que a conocimientos, es preciso acotar que una pequeña parte de ellos mencionó la importancia del aprendizaje de **contenidos**. Este tipo de aprendizaje es valorizado principalmente en términos de conocimientos teóricos y su utilidad es observada según sus repercusiones para el ámbito académico ya que, por ejemplo, el material aprendido y recabado permite contar con un acumulado para hacer clases. Lo interesante de esto es que lo que vuelve valorables estos conocimientos es su carácter más actualizado y diferente de los que se desarrollarían en los magísteres chilenos. En este sentido, pareciera que mientras más distintos y complementarios sean estos conocimientos respecto de los adquiridos en el pregrado, mayor será su valoración. Es decir, mientras más nuevos –aunque complementarios- y, por lo tanto, mientras más suplan las deficiencias del pregrado, mayor será la importancia atribuida a este tipo de aprendizajes:

“Entro a hacer el magíster y empiezo a tener los ramos de teoría que me permiten estructurar y entender bien para dónde va cada una de las cosas, como que le doy coherencia a lo que había aprendido antes” (Hombre postgraduado).

“Es como lo más importante yo creo, estar metido en discusiones que son actuales. Y eso yo creo que también es otro punto por el cual es importante hacer un magíster, es pa no quedarse obsoleto con cuestiones que ya nadie discute, con bibliografía que ya nadie pesca” (Hombre postulante).

“En mi caso, el magíster era de un tema súper distinto a lo que yo había estudiado (...) mi magíster fue súper bueno porque todo lo que aprendí nada fue repetición” (Mujer postgraduada).

“Con lo que leí, todo lo que armé allá, de marco teórico y todo eso, como que sentí que tenía como más conocimiento y más material, por decirlo así, pa armar clases y meterme a un área entre comillas más académica (...) Cuando volví, y caché todo lo que había hecho me di cuenta que le podía sacar provecho a eso, armando cursos” (Hombre postgraduado).

Ya revisados los elementos que se perciben como aprendizajes del magíster resulta claro que este permite engrosar el capital cultural con que se cuenta. ¿Cómo se observa, entonces, la relación entre dichos aprendizajes y el posicionamiento laboral?

2. El valor estratégico de los aprendizajes es simbólico

Más allá que el magíster efectivamente permita aumentar la productividad laboral –que es algo que aquí no se abordará– lo cierto es que, en términos globales, se observa que contar con un magíster en el extranjero es una **herramienta para ello mas no una garantía**, de modo que los profesionales con magíster no necesariamente son identificados como más productivos que quienes no cuentan con dicho grado o que quienes hicieron un magíster en Chile:

“Hay mucha gente que hace clases, y son muy buenos profesores, y a veces publican mucho también, al menos a nivel nacional, y no tienen ningún magíster” (Hombre postgraduado).

“Yo siento que los certificados dicen poco a veces. Me ha tocado conocer gente muy buena que no tiene... que hizo un magíster acá, gente muy mala que hizo magíster afuera” (Hombre postgraduado).

“Yo soy súper poco productivo, y yo he leído estudios sobre... porque se dice que finalmente hay una creencia en que a mayor cantidad de años de estudio influyen directamente en la productividad, y hay estudios que dicen lo contrario, que más estudios en verdad son más dispersos, menos productivos. Y yo siento ambas” (Hombre postgraduado).

En este sentido, no es absolutamente nítida la asociación que los entrevistados establecen entre lo aprendido y el desempeño laboral, lo que vuelve dificultoso aceptar del todo la tesis de la Teoría del Capital Humano y plantear que la inversión en postgrados pasa fundamentalmente por mejorar el posicionamiento laboral mediante una optimización del desempeño. De todos modos, ello no forma parte de los objetivos de este estudio, y lo que sí parece más factible aceptar es que los aprendizajes desarrollados son considerados por los entrevistados como determinantes para el posicionamiento en el trabajo si son valorados, tanto por quienes los poseen como por los empleadores.

Al respecto, destaca la auto-valoración que los profesionales hacen de estos en la medida que les permiten desarrollar un **mayor profesionalismo mediante la toma de seguridad y confianza** en las capacidades personales para, por ejemplo, atreverse a realizar ciertos trabajos y tomar decisiones allí (ver A10):

“Hay un tema de autoestima o de percepción de uno mismo como profesional que te ayuda a pararte. Y es clave, si tú tení confianza en que podí hacer algo, te relacionai mejor, eres capaz de plantear las cosas en forma más relajada. Te puedes sentar a armar un proyecto con más calma. Es súper básico. Cuando uno está inseguro con uno mismo y decí ‘¿pero qué cacho yo?’, que era mi actitud antes de irme, ‘pero esto no lo manejo, no sé qué, ¿cómo se hace?’ (...) En cambio después de estar allá [afuera, haciendo el magíster], de aperrar, decí ‘yo puedo inventarme, puedo aprender esto’, o ‘tengo un par de ideas que... bueno, si me pescan bien y si no me pescan bien también’. Menos miedo a equivocarse, más seguridad (...) Estás confiada de que como profesional eres una persona que se la puede (...). Yo no me hubiera atrevido a hacer clases antes de irme, sentía que yo no sabía más que nadie. Pero volver y pararte delante de unos cabros y decirles ‘¿sabes qué?, mejor hazlo de esta manera, o prueba por aquí’, esa confianza no la hubiera tenido sin estar afuera” (Mujer postgraduada).

Este hallazgo es sumamente relevante en tanto trasciende al develamiento de aprendizajes específicos que se observan como favorables para el

posicionamiento laboral, permitiéndonos agregar el desarrollo de una autoconfianza laboral dentro de la lógica de la autonomía presente en la estrategia, definida primeramente por la libertad de elegir trabajo según gustos y preferencias. Así, la autonomía asociada a un posicionamiento laboral favorable, facilitado por el magíster, también se caracteriza por una creencia de merecer dicho posicionamiento, lo que hace factible controlar más las posibilidades de empleo y abrirse campo laboral

Este hallazgo también permite esbozar un tema a profundizar en estudios posteriores, a saber, la constitución de la educación en términos de soporte para el **reconocimiento y definición que los sujetos hacen de sí mismos como profesionales**. Es decir: ¿cómo la educación se vincula con los procesos de individuación?

Por otra parte, los entrevistados destacan la importancia de que los aprendizajes sean observados por el mercado laboral. En todas las declaraciones se pone de manifiesto la **creencia de que dicho mercado valora los aprendizajes asociados a un magíster en el extranjero**, lo que se sintetiza en que “*en Chile es súper valorado algunas cosas que yo adquirí con este postgrado*” (Mujer postgraduada). El hecho de que sea un magíster extranjero y no chileno es uno de los aspectos más remarcados, y se acentúa si este se hace en un país de habla inglesa para así poder desarrollar no solo una segunda lengua sino que una apreciada en el contexto actual (ver A11).

“En el magíster yo creo que haber estudiado en Londres te sube el pelo (...) hablaba inglés (...) entonces me validó para entrar aquí” (Mujer postgraduada).

Con todo, se identifica una racionalidad estratégica en la que el magíster posibilita acceder a determinados aprendizajes que ayudan al posicionamiento laboral no necesariamente porque sirvan para trabajar mejor (lo cual no se puede descartar aquí), sino en la medida que tanto profesionales como empleadores los valoran, decantando en una **validación profesional**. De este modo, el valor estratégico

que adquiere el capital cultural pasa, en gran parte, por su recubrimiento de cierto simbolismo y, en este sentido, por su operatividad como capital simbólico. De hecho, este valor no necesariamente requiere de la demostración de estos aprendizajes, de modo que el capital simbólico emerge y se configura como un ámbito relevante por sí mismo.

3. Magíster y capital simbólico

Ya dicho lo anterior, resulta claro que la valoración del prestigio o estatus aportado por el magíster es central para todos los entrevistados pues permitiría validarse a priori dentro de un espacio laboral (ver A12):

“El tema del renombre no me interesa. Me interesa más bien validarme dentro del espacio en que yo quiero desarrollarme, que es el mundo académico” (Mujer postulante).

“Yo creo que el sello te permite circular de un modo más fácil, ponte tú que te llamen a entrevistas” (Hombre postgraduado).

“Me di cuenta cuando llegué del magíster que [en el trabajo] a mí me valoraban mucho más por tener el grado de magíster” (Mujer postgraduada).

“Tener un cartoncillo que diga que eres magíster de alguna de esas universidades bacanes yo creo que sí tiene peso. Va a tener peso en el futuro en mi realidad profesional. Sí creo que voy a tener más oportunidades laborales solo por el hecho de tener ese magíster, y sí creo que me sirve. De hecho es una de mis motivaciones por estudiar también, o sea, perfeccionarme más profesionalmente. Lo hago por aprender pero también lo hago porque creo que mi currículum va a mejorar notablemente” (Mujer postulante).

En este sentido, se reconoce que el magíster indica una **promesa de desempeño laboral**, que puede ser incluso más determinante que el desempeño mismo demostrable en la experiencia. De aquí que contar con un magíster sea observado como algo relevante no solo para acceder e insertarse en determinados trabajos y puestos laborales, sino también para mantenerse en estos: el desempeño laboral por sí solo, entonces, no asegura la continuidad en un empleo:

“Yo soy una convencida de lo autodidacta, pero en el mundo en el que me estoy desarrollando el tema del grado académico es un tema. O sea, yo he logrado tener pega y estoy muy bien posicionada ante mi pega, a mi jefa le gusta lo que hago, pero en general

veo que todo mi entorno está haciendo un magíster, o está haciendo un doctorado. (...) [Uno tiene que hacer un postgrado] básicamente por una demanda del sistema” (Mujer postulante).

Así, más allá que en el magíster se aprendan o no habilidades y contenidos definitorios para el desempeño laboral, un aspecto determinante de la sensación de necesidad de hacerlo tiene que ver con el reconocimiento de una exigencia del mercado del trabajo y, en este sentido, con el hecho de que contar con dicho grado es una demostración de que se poseen las herramientas para ser productivo laboralmente. Ahora, y retomando lo que ya se decía, lo interesante y peculiar de esto es que no se trata de una demostración de facto –en la práctica laboral misma-, por lo que es más conveniente entenderla como una **certificación** que permite comprender, por ejemplo, que los entrevistados valoren al magíster por encima del aprendizaje autodidacta.

“Si al final el pregrado solo... se necesita complementar (...) [Tiene que ver] con el mercado laboral, más que con aprender tanto. (...) O sea yo creo que sí tengo que tener un magíster, porque en el fondo es como están tus pares no más. (...) Si tengo que trabajar en un tema lo estudio, profundizo, etc. Pero un magíster es súper importante porque te certifica eso” (Mujer postulante).

“Tiene que ver con cómo lo mira el mercado laboral (...) el tema es cómo demuestro que estoy especializado (...) y por eso el magíster es como un acelerador de todo ese proceso” (Hombre postulante).

En relación a esto, se distinguen dos ámbitos generales de trabajo en los cuales hacer usos diferenciados del “cartón” educacional: el académico y el no académico (organismos públicos, consultoras, etc.). Según esto, se observa que la importancia del certificado de magíster varía: mientras que en el primero tener un magíster es un **requisito mínimo**, en el segundo no necesariamente lo es. Los entrevistados manifiestan que para poder desenvolverse como académicos, ya sea como investigadores o como profesores, se debe contar con una plataforma educacional compuesta, al menos, por un magíster. Incluso, en casos el magíster es observado como un certificado que no solo permite trabajar en la academia, sino que posibilita ampliar las alternativas para no tener que restringirse a opciones no deseadas, lo que suele asociarse a trabajar en el ámbito público.

“Yo me quiero seguir desarrollando en el mundo de la investigación, y para ese ámbito en particular no puedo tener solo un grado y un diploma. No me sirve académicamente, no tengo peso curricular. Porque si no voy a terminar trabajando en una Muni de funcionaria. (...) Si quiero desarrollar una veta donde a mí más me tique, donde más cómoda me sienta, necesito grado. Me vinculé en el mundo académico, y en el mundo académico me di cuenta que estaba muy mal tasada en términos de grado. (...) Nadie me dijo ‘tienes que hacer un magíster ya o si no estai perdida y te vai a morir de hambre’, pero era evidente en el contexto en el que yo me movía, con las personas con las que me movía, estaban en ese cuento. (...) En municipios y ese tipo de cosas no es un tema. Entonces... claro, era como ‘pucha, sí, me gustaría seguir estudiando porque nunca está de más aprender un poco’. Pero en un minuto se transforma en una demanda. (...) Yo me quiero seguir desarrollando en el mundo de la investigación, y para ese ámbito en particular no puedo tener solo un grado y un diploma. No me sirve académicamente, no tengo peso curricular” (Mujer postulante).

“Cuando hablamos de este mundo académico uno no podría pensar no tener magíster hoy, entonces en eso estoy igual que mis pares” (Mujer postgraduada).

“Yo creo que [el diploma de magíster] me sirvió mucho a mí, por mis intereses personales, y es como certificado mínimo que yo siento que tengo para poder desenvolverme en un espacio en que igual me interesa desenvolverme, que es como el ámbito académico, es como lo mínimo. Y ahora siento que ya tengo más armas para poder estudiar una cuestión mucho más... algo más exigente o de mayor prestigio” (Hombre postgraduado).

Por lo mismo, el aprendizaje autodidacta tendría menos peso que el aprendizaje certificado:

“En la biblioteca, encerrado, (...) obviamente podría aprender lo mismo (...) [pero] no te certifica nada, ‘estuve un año en la biblioteca encerrado’, no, por el lado laboral” (Hombre postulante).

Lo mismo ocurre con los grados que son menos valorados, como los diplomados:

“Uno podría hacer un diplomado. Uno podría llenarse de cursitos, de cosas, pero el magíster es distinto. Por el tema del sello. Yo podría profundizar en lo mismo haciendo diplomados, de hecho los diplomados son una súper buena herramienta para aprender de un tema, con tiempo para estudiar. (...) Pero un diplomado, en términos de currículum, no importa mucho la verdad” (Mujer postulante).

Ahora, más allá de constituirse como requerimiento mínimo y por ende como una necesidad más que como un mecanismo de progreso, en las entrevistas también

se identifica que el magíster efectivamente permite posicionarse mejor en ambos campos laborales, en comparación a no tenerlo. En este sentido es que el magíster, como certificado, puede entenderse como una herramienta de **distinción** que posibilita diferenciarse positivamente de los pares sin postgrado o con postgrados menos valorados y, por consiguiente, acceder a mejores y más activos y desafiantes puestos de trabajo. Ello sobre todo en la academia (ver A13).

“No teniendo magíster no podría hacer muchas cosas. No podría empezar a proponer muchas cosas. Quizás no estaría tan validada en muchas cosas. No podría estar a cargo de la Dirección de Investigación, por ejemplo. No lo podría hacer por validación; por capacidad quizás sí” (Mujer postgraduada).

“En la Silva Henríquez (...) éramos 3 los que habíamos hecho magíster fuera. Dos tenían doctorado. Entonces claro, igual marcaba una cierta diferencia” (Hombre postgraduado).

En los empleos en áreas no académicas habría, en todo caso, un mayor grado de variabilidad en cuanto a la utilidad del magíster. Las afirmaciones en este sentido son disímiles entre sí: habría casos en que el certificado de magíster no aporta nada, casos en que aporta pero no es determinante, casos en que es requisito mínimo y casos en que no lo es pero que, por lo mismo, genera distinción en el caso de tenerlo (ver A14). En tanto que requisito mínimo para trabajos no académicos, se expresa que lo distintivo y definitorio para posicionarse bien en ellos es la experiencia y trayectoria profesional.

Con todo, se observa una racionalidad estratégica en la que el magíster constituye un certificado donde el modo en que su capital simbólico contribuye a posicionarse laboralmente es complejo. Este presenta una doble faz: por una parte, el magíster se ve como un piso mínimo, un requisito de entrada a un determinado mundo laboral (particularmente el académico); por otra, se ve como un factor de distinción. Ambos aspectos no son excluyentes y de hecho es muy probable que se den juntos ya que en cualquier caso tener magíster va a posibilitar distinguirse de aquellos que no tienen ningún postgrado. Esto nos habla de una articulación entre las lógicas de la necesidad y de la distinción presentes en la racionalidad estratégica del interés por hacer un magíster en el extranjero.

En aquellos trabajos en los que el acceso se encuentra sumamente restringido y por tanto la exigencia base para intentar posicionarse en él es contar por lo menos con un magíster, la capacidad de distinción del magíster se complejiza, se vuelve más particularizada. Y si bien sus cualidades van a ser valoradas según el trabajo al cual se quiera acceder, dependiendo de los contextos laborales específicos de inserción (*ver A15*), lo cierto es que pasan a importar más sus características concretas, así como otros elementos asociados a la trayectoria del profesional (por ejemplo, su experiencia laboral anterior, los contactos, etc.): **mientras que el punto de partida es tener un magíster, lo que distinguirá para ser escogido son las características que revisten a ese magíster y las características particulares del profesional.** Es por esto que se vuelve necesario relevar aquellos rasgos que hacen que un magíster sea más o menos distintivo en términos laborales.

4. Valores estratégicos diferenciales del magíster

Los entrevistados visualizan ciertos elementos que serían generalizadamente valorados por el mercado laboral, siendo de gran relevancia el país de realización del magíster. Lo principal es que este sea un **país extranjero**, a lo que se asocia una valoración particular según el país en específico de que se trate (*ver A16*). Los que más se destacan son los europeos y Estados Unidos, lo cual contrasta con el menoscabo que los entrevistados observan que hace el mercado laboral respecto de los estudios en países como los latinoamericanos, y que ellos mismos, en casos, asumen como tal. Esto pese al reconocimiento de que estas valoraciones no siempre tendrían un arraigo en la realidad y, con ello, en la calidad de los programas, y que por lo mismo tienden a ser prejuicios.

Pero no solo se hacen distinciones entre haber hecho el magíster en Europa y Estados Unidos, y haberlo realizado en Latinoamérica; también se identifican diferencias en las valoraciones del mercado laboral según el país de Europa de

que se trate. En este sentido, se releva que sea un **país donde se hable un idioma distinto al de origen**, y donde el estudio implique un gran **esfuerzo**, pues ello se asociaría a la motivación por aprender. Así, no solo bastaría con realizar un magíster en el extranjero sino que habría que hacerlo en un lugar que implique esforzarse en el estudio, donde aprender otro idioma, ojalá **inglés**, juega un rol central. Aquí -por ponerlo en extremos- en general estudiar en Inglaterra se visualiza como algo valioso y en España como algo poco valioso (ver A17).

Además del país, un segundo aspecto que se releva en tanto que característica distintiva, es la **universidad**. Los entrevistados ven que esta sería determinante para insertarse y posicionarse en el mercado laboral, mas no en todos los casos: solo si la universidad es conocida y reconocida en Chile, por lo menos en el medio de inserción laboral, esta agregará prestigio. En este marco, el prestigio de la universidad sería un elemento determinante en la medida que se suma al prestigio del país de estudios, reforzándolo. Por lo mismo, frente a dos magísteres de buena calidad, sería preferible contar con uno prestigioso (ver A18).

Los entrevistados identifican ciertas universidades (como la London School of Economics o Harvard) que son tan prestigiosas que abren puertas en cualquier campo laboral. Además distinguen universidades que no están muy bien ranqueadas a nivel mundial, pero que en términos de programas y de ámbitos laborales específicos son muy reconocidas (como la Universidad de Buenos Aires o Goldsmiths). Por su parte, si la universidad no es conocida ni, por ende, prestigiosa, lo determinante será el país de realización del magíster y, en segundo lugar, el tema y programa de estudio.

En relación a este último aspecto, quienes ya poseen una trayectoria laboral señalan la importancia de que el **tema** de realización del magíster constituya una especialización dentro de esta. En efecto, dicho carácter aumentaría la valoración que el mercado laboral hace del magíster en cuestión. Asociado a esto, se aprecia positivamente el que el magíster sea hecho en un programa distinto, aunque

complementario, al del pregrado. A la vez, el prestigio vinculado al magíster sería aún mayor si el tema desarrollado es escaso, es decir, está en auge pero hay pocos profesionales especializados que lo trabajen (ver A19).

Esta valoración de la escasez también se observa en relación a la **forma de financiamiento** del magíster, en la medida que varios de los entrevistados consideran que las Becas Presidente de la República son más valoradas por el mercado laboral que las Becas Chile porque las primeras se entregaban a una pequeña cantidad de personas, mientras que las segundas son –al menos en su planteamiento inicial- más masivas (ver A20). Esto nuevamente rememora la relación entre escasez y capacidad distintiva, donde mientras menos personas posean un bien, mayor será su cualidad de distinguir (Baudrillard, 1974).

Lo cierto es que mientras más exclusivo sea el magíster (países que impliquen mayor exigencia, universidades más selectivas, temas con menos oferta profesional y/o becas menos masivas), mayor será –usando la terminología de Parkin (1984)- su poder para incluir a su poseedor favorablemente en el mercado laboral, a la vez que para excluir a otros.

Como ya se decía más arriba, este rol de ‘indicador’ o ‘señalizador’ identificado para el postgrado atiende a una racionalidad estratégica definida por el reconocimiento de una exigencia simbólica del mercado laboral, muy marcada por el carácter simbólico de este postgrado en la medida que la condición de señal de la credencial educacional sería algo invariable, que indiscutiblemente garantiza ciertos beneficios de posicionamiento. En este panorama, los aprendizajes se observan como aspectos más inciertos en términos estratégicos pues son identificados como un elemento fundamental para el posicionamiento laboral solo si estos son simbolizados como valiosos, principalmente por los empleadores pero también por los mismos profesionales. Lo interesante aquí es que los entrevistados ven que podrían desempeñarse en lo laboral con las herramientas que tienen o bien aprenderlas allí o autodidácticamente, pero se les vuelve

necesario hacer un magíster para *marcarse* y certificar ese desempeño. Por esto es que es posible afirmar que, dentro de esta racionalidad estratégica, lo fundamental del interés por el magíster es que indicaría una promesa de desempeño laboral que se asegura a los empleadores una cierta capacidad de trabajo, ello independientemente de que dicha capacidad se haya o no demostrado en la práctica.

Cabe destacar que esto no equivale a poner en cuestión si efectivamente en el magíster se aprenden o no habilidades y conocimientos definitivos, por sí solos, para el desempeño laboral y el posicionamiento laboral. De hecho, no corresponde establecer una polaridad, como si se tratara de dos capitales separados que entran en competencia pues lo que hay más bien es una vinculación y compatibilidad entre ambos, en la medida que el capital cultural pasa a ser determinante en la estrategia a partir de su simbolización. La siguiente cita muestra con claridad esta vinculación:

“Yo igual tengo ese rollo siempre, de estar constantemente aprendiendo. Ahora, si estoy aprendiendo y además me dan un cartoncito que diga ‘ella hizo un magíster’, pucha, tanto mejor porque el día de mañana me puede servir pa conseguir una pega que me guste más, o pa que me paguen un poco más de plata, cosas así” (Mujer postulante).

El hecho que en esta racionalidad estratégica el postgrado indique al mercado laboral a quién incluir y de qué manera evidencia la emergencia de un rol que antes realizaba el pregrado, que es lo que se aborda en el siguiente capítulo.

IV. LA CAPACIDAD DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DEL MAGÍSTER Y LA SATURACIÓN EN LA DEFINICIÓN DE LA ESTRATEGIA

La importancia de la dimensión simbólica del interés por aumentar el nivel educacional es un interesante hallazgo que suele quedar opacado en la conceptualización de la Teoría del Capital Humano. Como ya se dijo, el supuesto básico y central de dicha teoría -y del discurso y las políticas que sustenta- se funda en una ecuación basada en una relación directa y causal entre educación y recompensas laborales: la educación, en tanto que inversión personal, permite adquirir habilidades y conocimientos que son útiles al aumento de la productividad en el trabajo, lo cual es recompensado con determinadas condiciones laborales, principalmente mejores ingresos. Así, mayores niveles educacionales serán premiados con mejores posibilidades de posicionamiento laboral.

Sin embargo, la racionalidad estratégica demostrada por los científicos sociales no se entiende completamente a partir de este supuesto. A la luz de la información producida, resulta incuestionable la percepción de que mayores niveles de educación van de la mano con mejores recompensas laborales; sin embargo, el fundamento de esas recompensas parece ser distinto al explicitado por el discurso público en tanto manifiesta una racionalidad estratégica que no se basa en una decisión de hacer magíster para incrementar la eficiencia productiva con el fin de mejorar las condiciones laborales. En vez de eso, se trata de una racionalidad que integra otros elementos para entender, más allá del aumento productivo, cómo la realización de magíster articula y relaciona una serie de posibilidades en función de lo que se proyecta a futuro. Es por esto que se hace necesario integrar otras perspectivas al análisis.

Ante este requerimiento, resulta pertinente observar al postgrado en tanto que credencial educacional, es decir, relevando sus aspectos simbólicos en función de la inclusión laboral y social. Similarmente a la Teoría del Capital Humano, la perspectiva credencialista plantea que la educación se ha ido volviendo el determinante más importante de 'cuán lejos' llegará uno en el mundo, y a raíz de esto es que las personas dedican progresivamente más tiempo en su educación

formal: los empleos ponen cada vez más requisitos para sus trabajadores, por lo que no es posible mantenerse al margen de dichas exigencias (Collins, 1989).

Esta mayor exigencia de credenciales educacionales en los empleos se fundamenta justamente en el supuesto de que estas credenciales certifican que un determinado trabajador tiene las capacidades para llevar a cabo apropiadamente su labor. De allí que haya una tendencia a considerar que la educación prepara a los estudiantes en las destrezas necesarias para trabajar, determinando así el éxito profesional. En este entendido, las ocupaciones cualificadas se hacen proporcionalmente mayores por la creciente demanda de técnicos especialistas, empleados de oficinas y especialistas profesionales, a la vez que, y como consecuencia de ello, se van reduciendo los espacios para el trabajo no cualificado. De acuerdo con esto, los requisitos educacionales para alcanzar posiciones altas se elevan, de modo que las elites acaban dependiendo más de sus habilidades y conocimientos que de su entorno familiar o de sus conexiones políticas.

Complejizando este supuesto, el Credencialismo entiende que el fenómeno en cuestión se comprende de otro modo: si bien el posterior éxito laboral requiere un piso mínimo de aptitudes aprendidas en el sistema educacional, en realidad no habría una relación directa entre un aumento de credenciales y un aumento en las aptitudes, así como con un aumento en la productividad, puesto que muchas de las técnicas que se utilizan en los empleos directivos y profesionales se aprenden en los mismos lugares de trabajo²⁹. Así, habría más bien una relación estrecha entre credenciales y prestigio en la medida que estas aseguran el acceso a posiciones sociales restringidas sólo a aquellos que cuenten con determinadas credenciales. De este modo es que las credenciales contribuyen a establecer barreras entre los sujetos de mayor y los de menor estatus según la tenencia de credenciales, siendo entonces los grados y la capacidad para obtenerlos un

²⁹ El estudio empírico que hace Collins consiste en una comparación de la efectividad en el trabajo de gente más instruida y gente menos instruida de modo que se pudiera contrastar la relación entre las graduaciones o certificados educacionales y el éxito ulterior de estas personas en su trabajo.

mecanismo especializado de control social dentro del propio sistema educacional (Collins, 1989).

Junto con esta perspectiva, los resultados del estudio relevan la importancia de los recursos simbólicos asociados a la posesión de este postgrado en función de la definición de un posicionamiento laboral favorable. En efecto, es cada vez más frecuente que quienes se integran al mercado laboral deban hacerlo con cartón en mano, siendo este el elemento más clarificador para dicho mercado, es decir, el que más indica y por tanto el que más toma en cuenta para seleccionar a sus trabajadores. De este modo, el título se configura como el elemento clave para – aunque suene contradictorio- probar sin tener que probar en la práctica que se poseen dichas habilidades. No obstante, esto no necesariamente equivale a que realmente estas se posean (Collins, 1989).

Así, e integrando conceptualizaciones de otros autores, se puede decir que un aspecto relevante del magíster sería su constitución como *bien de distinción* (Bourdieu, 1998), *de señalización* (Brunner y Uribe, 2007) o *valor signo* (Baudrillard, 1974) pues orienta al mercado laboral para distinguir a ciertos profesionales antes que a otros con el fin de seleccionarlos y posicionarlos de mejor modo en la estructura laboral, con determinadas condiciones de trabajo³⁰. En este sentido, los certificados educacionales pueden ser entendidos en tanto que garantía que opera como capital simbólico (Jara, 2005), actuando como estructuras de apoyo que favorecen las relaciones comunicativas, en la medida que generan diferencias entre quienes los poseen y quienes no.

Teniendo como base la complejidad e improbabilidad de esas relaciones comunicativas en la sociedad contemporánea, a partir de Luhmann (1999) se entiende que estos certificados son *medios de comunicación simbólicamente generalizados* que permiten reducir esa complejidad. Por ser simbólicamente

³⁰ La señalización puede orientarse a otros elementos que no sean el trabajo, como son, por ejemplo, la familia o los grupos de pares. Esto no forma parte del eje de este estudio, aunque bien podría estar relacionado.

generalizados su valor no se circunscribe a la valoración personal atribuida por alguien, sino que poseen una valoración social y por ello portan con distinciones sociales, de modo que los distintos grados educacionales son reconocidos socialmente de maneras diferentes.

De aquí que las credenciales aseguren el acceso a ciertas posiciones sociales restringidas, contribuyendo a establecer barreras sociales a partir de dicho criterio. Este estudio da cuenta que esta característica de los grados educacionales es identificada por los profesionales y se configura como un elemento fundamental dentro de sus intereses para hacer magíster. Es decir, su capacidad de inclusión/exclusión laboral tiene un fuerte carácter simbólico ya que comunica significados que orientan decisiones, actuando como un motivador de la realización de postgrados³¹.

Este análisis a la vez permite abordar elementos que suelen dejarse de lado al indagar en la masificación y la expansión de la educación. Uno de ellos refiere al vínculo entre educación, trabajo y sociedad, que suele simplificarse bajo el postulado de que mientras más personas puedan acceder a niveles avanzados de educación que les permitan ser más productivos en su trabajo, más desarrollada será la sociedad de la que forman parte. De la mano con esto, una mayor cantidad de gente que acceda a niveles superiores de educación posibilitaría que más personas alcancen ese posicionamiento favorable, lo que es consistente con un criterio de equidad. A partir de esto, las consecuencias de la masificación de la educación superior son observadas en términos absolutamente positivos. Sin embargo, como se verá a continuación, este argumento puede relativizarse y, en función de ello, comprender la dinámica social en la que se enmarca el interés estratégico por hacer un magíster.

³¹ Esto es consistente con la condición de medio de comunicación simbólicamente generalizado pues *“como órdenes emergentes, los medios acoplan selectividad social y motivación individual, la que permanece autorreferencialmente guiada tanto en el nivel social como en el nivel individual; permiten a los individuos presuponer el éxito de su comunicación y a la sociedad la aceptación motivada de su selectividad”* (Mascareño, 2009).

Si se considera que el posicionamiento laboral es un factor clave del posicionamiento social³² el auge del postgrado se puede entender como un fenómeno directamente vinculado con los mecanismos que estructuran la sociedad: en la medida que para posicionarme en un trabajo necesito contar con un mayor nivel educacional –con credenciales más valiosas-, mi acceso a bienes y servicios también estará considerablemente determinado por esta condición, de modo que a mayor nivel educacional correspondería un mejor posicionamiento socio-laboral. De este modo, la educación se puede entender como un mecanismo de posicionamiento de los sujetos en la estructura social, donde quienes tengan mayores niveles educacionales se situarán más favorablemente que quienes no los tengan. De aquí que la educación se configure como un mecanismo de inclusión a la vez que de exclusión social, y de aquí que sea posible considerarla como un mecanismo de *cierre social* (Parkin, 1984): asegura posiciones privilegiadas a unos a expensas de excluir a otros, condición que en general se transmitiría como distinción de clases.

En este marco, a partir del concepto de Weber³³, Parkin (1984) plantea que el cierre social característico de las sociedades modernas sería el cierre social excluyente, que se define por ser la pretensión de un grupo de asegurarse una posición privilegiada mediante un proceso de subordinación, de modo que a la vez que tiene lugar la formación de grupos dominantes –o incluidos- también se van conformando grupos de subordinados –o excluidos-³⁴.

Históricamente, el nacimiento y consolidación de los grupos dominantes se ha efectuado a partir del control monopólico sobre recursos como la tierra, el cual se

³² Dado que el trabajo es una fuente privilegiada de acceso al ingreso, la protección y el bienestar social, así como al reconocimiento social, un favorable posicionamiento en la estructura social en tanto que estructura de oportunidades estaría fuertemente definido por el posicionamiento en este (Torche y Wormald, 2004).

³³ Weber entiende por cierre social el proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos (Parkin, 1984).

³⁴ Los subordinados tienen como mecanismo de poder a las estrategias de usurpación, en contraposición a las de exclusión, de los dominadores.

transmitía por descendencia. Actualmente, las formas de exclusión se basan en dos dispositivos que cercioran su mantención como clase: en primer lugar las instituciones, que aseguran la propiedad y, en segundo lugar, las calificaciones y méritos académicos o profesionales. Cada uno representa un conjunto de ordenamientos legales para restringir el acceso a las recompensas y los privilegios y como tales se constituyen en estrategias de cierre social que sirven de medio para la reproducción de clase. Ahora, la propiedad sería demasiado volátil para garantizar la transmisión de ventajas a los descendientes de una familia, a la vez que para servir de salvaguardia contra el descenso social, por lo que necesariamente se requiere, en el mundo moderno, de las certificaciones³⁵ (Parkin, 1984).

Con esto, la profesionalización se puede entender como una estrategia dirigida a limitar y a controlar la oferta de aspirantes a una determinada ocupación con objeto de preservar o mejorar su valor en el mercado: se elevan los niveles mínimos de entrada a medida que un creciente número de candidatos alcanza calificaciones que fueron escasas. Así, los títulos legitiman y forman parte del proceso de exclusión.

Por otra parte, si se acepta que los diplomas o certificados educacionales son bienes de distinción pues se constituyen simbólicamente indicando algo al mercado del trabajo, debe considerarse que a lo largo del tiempo estos pueden ir cambiando su capacidad para distinguir, sometiéndose a *procesos de valorización y de desvalorización*. Siguiendo a Baudrillard (1974) y a Bourdieu (1998), se entiende que el poder discriminatorio de este tipo de bienes varía conforme varía su acceso, de manera que mientras más monopolizado esté el acceso a los bienes de cualificación, más distintivos van a ser estos.

³⁵ En este mismo sentido, Bourdieu y Passeron (1996) conciben que una de las funciones primordiales de la educación –su función externa- es contribuir a la reproducción de la estructura social fundada en clases. Ahora, esta función quedará oculta y se desarrollará de mejor manera en la medida que se cumpla la función interna de la educación, que es la inculcación de un habitus particular, el de la clase dominante. Esto quiere decir que ciertas prácticas educacionales –por ejemplo, la PSU- se presentan como neutras siendo que no lo son, y es justamente eso lo que permite la reproducción social.

Se puede afirmar así que una importante consecuencia del proceso de masificación de la educación superior de pregrado es la devaluación de los diplomas que emite, en tanto que estos por sí solos disminuyen su potencial de distinción: si bien todavía no cualquiera puede tener pregrado, cada vez más personas pueden hacerlo. Esta situación tiende a pasarse por alto –o bien, a darse por sentado implícitamente- por la política pública, y tiene que ver con un efecto de *inflación* o *saturación* de las credenciales educacionales en su capacidad para señalar algo positivo al mercado laboral. Esto es: a diferencia de lo que ocurría años atrás, hoy un certificado universitario de pregrado, el tradicional ‘cartón’, no basta como señalizador para indicar al mercado laboral a quién incluir y de qué modo (Baudrillard, 1974)³⁶.

Así, la masificación de la educación superior de pregrado tendría consecuencias muy distintas a las declaradas por el discurso público: junto con ella adviene el debilitamiento de las capacidades de señalización del certificado de pregrado hacia el mercado laboral y, por lo tanto, hacia los mecanismos de inclusión/exclusión. De aquí que no sea correcto afirmar que la masificación del acceso a niveles educacionales superiores genera mayores grados de inclusión laboral en todos aquellos que logran ese acceso. Además, al mismo tiempo que hay una masificación de la educación, hay un incremento de las restricciones de acceso a esta.

Para este estudio, la relevancia de esta condición del certificado de pregrado radica en su centralidad para el auge del postgrado. Al saturarse la capacidad de señalización del pregrado se hace necesaria su *renovación* para así recuperar su potencial de distinción (Aguilar, 2008), con lo que a medida que se masifica la educación superior de pregrado, nuevas formas de señalización deben emerger.

³⁶ Esto no sólo ocurre con los diplomas educacionales. Por ejemplo, el celular, cuyo acceso era restringido al principio y, por lo tanto, prestigioso, ahora se encuentra absolutamente masificado y esa capacidad de distinción se ha perdido. Como consecuencia, se han generado nuevas formas de distinción en base a tener un tipo de celular sofisticado y de difícil acceso dado su precio.

Una de ellas es la diferenciación del pregrado. Su oferta ya no se constituye únicamente por universidades, sino que involucra a la educación técnica (IP y CFT), a la vez que dentro de la educación universitaria hay también importantes diferenciaciones. En general las instituciones se segmentan según el tipo de demanda que captan y el modo en que lo hacen (fundamentalmente a partir de puntajes en la PSU, aunque también pueden influir otros elementos, como posiciones valóricas), lo que define sus grados de selectividad y prestigio. En base a esto, algunas instituciones emiten certificados que distinguen más favorablemente que los emitidos por otras al señalar al mercado laboral a quién incluir y de qué modo (Brunner y Uribe, 2007; Marginson, 2008)³⁷. De esta manera, al tiempo que las instituciones compiten por los alumnos más preferidos, estos compiten por ingresar a las instituciones más preferidas, compitiendo en definitiva por oportunidades escasas distribuidas jerárquicamente con el fin de acceder a los beneficios sociales asociados al prestigio de los certificados expedidos por esas universidades (Brunner y Uribe, 2007).

Otra forma de renovación del certificado educacional es el aumento de los grados educacionales requeridos para insertarse favorablemente en el ámbito del trabajo. El postgrado es la expresión actual de esta situación: en el momento en que el pregrado se satura en su capacidad distintiva este emerge como un nuevo y potente dispositivo de certificación que, sin salirse del mecanismo general de señalización que es la educación y particularmente la educación superior, indica

³⁷ Las instituciones luchan por prestigio, y en esa lucha se van estableciendo barreras entre unas y otras, conformando una jerarquización. En la parte alta de esta están las universidades de elite, que no centran su mecanismo en ampliar su participación en el mercado ni en maximizar sus ingresos sino más bien en retener su liderazgo en función de un alto estatus social y académico, captando los mejores puntajes PSU. A medida que se desciende en la jerarquía, las instituciones se constituyen en función de mantener matrículas más que en relación a quién ofrecen sus servicios, ello dado que para asegurar su participación en el mercado actúan con una política de puerta abierta y compiten por captar la mayor cantidad de alumnos y satisfacer su demanda educativa (Brunner y Uribe, 2007).

más favorablemente que el certificado de pregrado por sí solo a quién y cómo incluir en el trabajo³⁸.

Lo interesante de esto es que los sujetos reconocen la devaluación del pregrado y en función de ello acceder a un magíster se configura como una estrategia. En efecto, este mecanismo de estructuración de la sociedad no se genera únicamente como algo que adviene a los individuos, sino que ellos mismos son capaces de producir prácticas posicionantes (o enclasantes) y prácticas de posicionamiento (o de enclasamiento), mediante las cuales el espacio de diferencias entre estos se amplifica o simplifica simbólicamente (Aguilar, 2008). En este sentido, los sujetos y grupos participan en un juego que constantemente crea y recrea el espacio de diferencias mediante el acceso a determinados bienes de distinción, de modo que objetos como los certificados educacionales, en su calidad de símbolos de prestigio o reconocimiento social, son apropiados por las personas como parte de sus propias estrategias de posicionamiento. En este marco, los hallazgos presentados que sostienen la percepción de que es necesario hacer un magíster – como mínimo- y, con ello, el reconocimiento de una exigencia simbólica del mercado laboral para legitimarse y posicionarse profesionalmente –con autonomía, distinción y un piso de ingresos-, responden a este fenómeno.

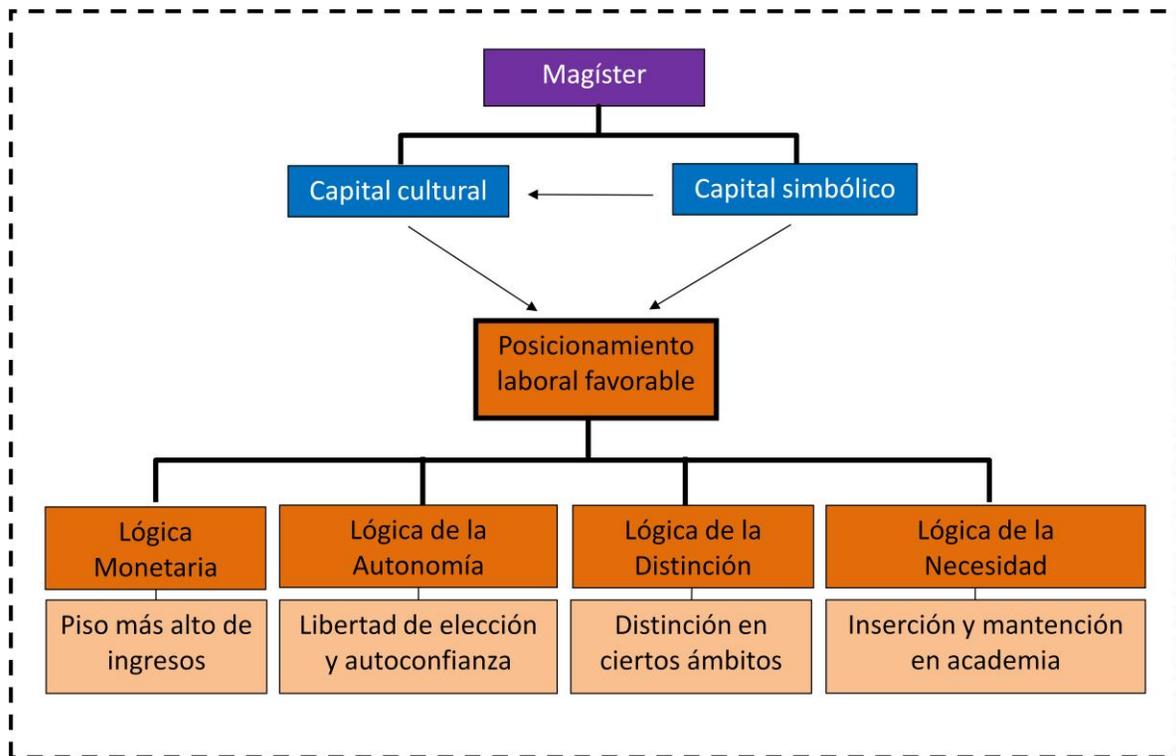
Así, yendo más allá en el análisis, es posible distinguir una racionalidad estratégica que reconoce que el magíster se inserta en un mecanismo que, mediante el criterio ‘tener más educación’, posibilita que algunos se sitúen favorablemente en la estructura laboral, excluyendo y posicionando de peor manera a quienes no cumplan con ese criterio. Ahora, lo cierto es que en el caso de los científicos sociales que están accediendo a magíster en el extranjero, en el marco del reconocimiento de las insuficiencias simbólicas y de aprendizajes del pregrado, la estrategia no se racionaliza como estrategia de ascenso social ‘objetivo’ sino que está fuertemente definida por un ascenso en la ‘posición

³⁸ Esto se puede observar en los datos presentados más arriba, donde se evidencia que quienes tienen postgrado cuentan con mayores probabilidades de tener altos ingresos que quienes tienen solamente pregrado.

simbólica' (validación profesional) que asegure una estabilidad de la posición estructural (condiciones laborales). Junto con esto, el auge del postgrado, en su relación con el posicionamiento laboral, es importantemente comprendido en su articulación como una exigencia más de los procesos de distinción propios del mecanismo de asignación de posiciones laborales vigente y, por ello, como un nuevo peldaño del mecanismo de cierre social que es la educación. De aquí que sea posible afirmar que la lógica de la necesidad presente en el interés por magíster está en la base de la estrategia.

El siguiente gráfico sintetiza los planteamientos desarrollados hasta ahora (ver Figura 1):

Figura 1: Racionalidad estratégica del interés por postgrados



En síntesis: concordantemente con una racionalidad estratégica del interés por postgrados, el magíster en el extranjero es percibido como una estrategia para

posibilita un favorable posicionamiento laboral principalmente a través de dos capitales: el cultural y el simbólico, el primero mediante el segundo. Estos capitales propiciarían la inserción y mantención en la academia; distinción en ciertos ámbitos; mayor libertad de elección y auto-confianza laboral; y un piso más alto de ingresos. A su vez, estos beneficios pueden entenderse en función de lógicas de acción diferentes, que constituyen a la racionalidad en cuestión y que manifiestan distintas aristas de lo que se considera como un buen posicionamiento laboral. Aquí, la percepción de una necesidad de proseguir estudios parece ser la primeramente determinante.

**V. RACIONALIDAD EXPERIENCIAL EN EL INTERÉS POR HACER MAGÍSTER EN EL
EXTRANJERO: RACIONALIDADES ARTICULADAS**

En las páginas anteriores se han presentado hallazgos que dicen relación con la racionalidad estratégica que forma parte del interés por hacer un magíster en el extranjero. El objetivo de este capítulo es dar cuenta de otra racionalidad que, aunque de manera menos suculenta, aparece con fuerza: la racionalidad experiencial. Si bien el material producido no permite una extensión minuciosa en esta temática, lo que interesa relevar acá es que así como dentro de la misma racionalidad estratégica conviven distintas lógicas de interés, también es posible que diferentes racionalidades se articulen en las evaluaciones y expectativas respecto a un magíster en el extranjero.

En este sentido, así como el componente ‘extranjero’ era determinante en términos estratégicos a través, por ejemplo, de la valoración del idioma, aquí este elemento destaca a partir de la apreciación del hecho de vivir afuera, entendido como un paréntesis en el ritmo cotidiano, muy marcado por el carácter de gratuidad (por la beca) de los magísteres en cuestión:

“Me di cuenta que en verdad lo único que quería era irme a afuera un tiempo, que no quiero quedarme acá toda la vida. Tener esa experiencia (Hombre postulante).

En todo caso, este vivir afuera contiene requisitos puesto que lo que se busca es acceder a un determinado estilo de vida. Es decir, se trata de vivir afuera, pero no en cualquier lugar, lo que queda graficado en citas como las siguientes:

“Además del rollo académico para mí era importante elegir un buen lugar para vivir. O sea, por mucho que en Ciudad Juárez estuviera la mejor universidad en derechos humanos del universo no me iría a meter allá. No me iría. Como que igual... también calidad de vida, todo el rato” (Mujer postulante).

“Yo me quería ir a Europa, a mí me influye harto la ciudad” (Mujer postulante).

Un aspecto relevante dentro de lo que se define como esta experiencia de vivir afuera es la posibilidad de dedicarse por completo a estudiar, ya que:

“El tema de viajar e ir a estudiar te permite estar años centrado en un tema que te interesa, aprender de otros lugares, vivir otras experiencias” (Hombre postgraduado).

“Estai leyendo lo que querai y yendo a las clases que querai, y discutiendo lo que querai. Como que es pura libertad” (Hombre postgraduado).

“Yo creo que más que nada [valoro] el tiempo que tuve, y el equipamiento que tuve, porque si quería podía ir un domingo a la biblioteca a leer... me permitió profundizar en los temas que me interesaban” (Hombre postgraduado).

“(...) cuando uno se va uno tiene toda la energía puesta en eso, en estudiar hartito, en hacer bien lo que estai haciendo, en aprender lo que más podai, vai a todas las charlas, a todas las exposiciones. Como que tu tema es perfeccionarte, entonces estai súper concentrado” (Mujer postgraduada).

En este mismo marco, se releva que la instancia del magíster permite dedicarse a investigar temas de interés:

“A mí me interesa mucho investigar (...) no tenía el espacio pa hacerlo, porque en la pega que yo hacía no podía dedicarme a eso porque tenía que hacer cuestiones operativas también, y políticas, y hacer planificaciones, y capacitar a profes, y cuestiones así” (Hombre postgraduado).

Esto, en casos, es identificado como el principal interés por el magíster, incluso más allá del interés estratégico de obtener algún beneficio laboral. Cómo se observa en la siguiente cita:

“Siento que me haría bien estudiar (...) es mi actividad favorita. No creo que sea necesario en este momento pa entrar al mundo laboral tener un magíster (...) es una cosa más personal” (Mujer postulante).

Más aún, este desinterés por beneficios futuros se aprecia en relación a la sola experiencia de vivir afuera, que por sí misma sería muy valorada:

“Yo quería vivir afuera el mayor tiempo posible. Nunca tuve eso de mis amigos antropólogos o sociólogos que ellos quieren hacer doctorado porque ellos quieren ser académicos, la carrera tradicional” (Hombre postgraduado).

Un segundo componente del vivir afuera como experiencia de vida es la valoración de la posibilidad de conocer gente distinta y, con ello, de aprender del intercambio cultural. Esto queda de manifiesto cuando los entrevistados señalan la importancia

de estudiar afuera en contraposición a hacerlo en Chile, tanto respecto a la creación de redes académicas como informales, pero particularmente a estas últimas:

“Yo creo que lo más importante son las personas, siempre. Los compañeros. Y más que a nivel de redes académicas, de amistad. Yo creo que la experiencia de vida es lo que más rescato. (...) Hacer un magíster afuera, versus hacer un magíster aquí no tiene comparación, como experiencia de vida” (Mujer postgraduada).

“Yo creo que el hecho de estar en un lugar como Londres va de la mano con los estudios. (...) El mismo hecho ponte tú de ir a comidas con gente, con amigos... y son todos de otras partes” (Hombre postgraduoado).

En este sentido, destaca la valoración del intercambio con gente que tiene intereses similares y que propicia conversaciones enriquecedoras, versus otro tipo de amistades, de modo que las redes informales aparecen como claves en la definición de la experiencia.

“Igual allá teníamos una vida donde nuestro tiempo libre, aunque estábamos carreteando siempre estábamos todos con ene de temas en la cabeza, todos estábamos leyendo libros, súper metidos en la realidad internacional. Es pura gente con mucho interés intelectual, entre comillas, en sus áreas y todo pero todos súper motivados (...). Y nos pasa que muchos de nuestros amigos que se quedaron acá de lo único que hablan es de la guagua y el perro. Como que hay un vuelo de apertura de cabeza como pa preocuparse del mundo que lo compartimos ene con nuestros amigos de allá (...) Esa es una ganancia súper importante de los estudios afuera” (Mujer postgraduada).

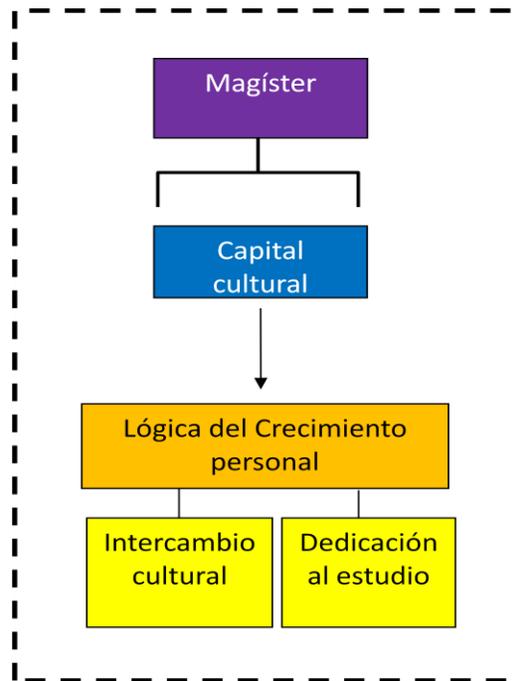
En general, se observa una fuerte valoración de la experiencia de vivir afuera para ‘abrirse a otras realidades’ y aprender a vivir una realidad distinta, de modo que la experiencia de vida pasa, en gran medida, por un aprendizaje y un autoconocimiento. Esto tendría que ver con conocer personas diferentes, pero también con el hecho mismo de enfrentarse a un contexto que vuelve necesario reconocerse, de modo que la instancia del magíster se articula como una de crecimiento personal. Esta es una opinión bastante generalizada y se configura como un determinante del interés por hacer magíster en extranjero:

“Es importante por muchas razones vivir en otro país. Por un lado, el intercambio cultural, uno se abre a otras realidades (...) Y eso te hace crecer como persona, ser más tolerante, ser más empático, conocer otras cosas, tener un bagaje” (Mujer postgraduada).

“En la medida en que conoce otras cosas, lee otras cosas, aprende, comparte con otros que han vivido otras experiencias, uno aprende. Entonces entre estar funcionando a diario en la cotidianidad y experimentarme también en otro mundo, lo que significa vivir en otro país, el tema de la independencia, aprender a resolver, creo que tomar esta posibilidad de becarme fuera de mi país implica, más allá del conocimiento académico de, qué sé yo, la bibliografía que puedo incorporar en mi disco duro, también va muy de la mano con la experiencia de vida, de potenciarte tú como persona. Saber hasta dónde eres capaz de tolerar algunas cosas, y cuánto estás dispuesto a ponerle empeño, convicción, obsesividad por terminar algo. Va de la mano. (...) O sea para mí es importante la experiencia de vida, primeramente. Si tenemos que ordenarlo en términos jerárquicos, sí, la experiencia de vida. Conocer (Mujer postulante).

Con todo, se observa una fuerte valoración del magíster en términos de tiempo presente, que define una racionalidad experiencial del interés por estos estudios, diferenciándose de la orientación hacia un futuro de la racionalidad propiamente estratégica del interés por ellos. Aunque ciertamente falta material y se requiere de estudios que pongan el foco en indagar en racionalidades como esta, a primera vista menos evidentes que la estratégica, a partir de lo dicho es posible señalar lo siguiente: así como en la racionalidad estratégica del interés por magíster se distinguen cuatro lógicas (de la necesidad, de la distinción, monetarista y de la autonomía), asociadas a su vez con dos capitales o aportes principales del magíster (capital cultural y capital simbólico), en el caso de la racionalidad experiencial se identifica una lógica, la del crecimiento personal, que se vincula con un capital, a saber, el cultural, tanto en lo que refiere a aprendizajes como a intercambio cultural (ver Figura 2).

Figura 2: Racionalidad experiencial del interés por postgrados



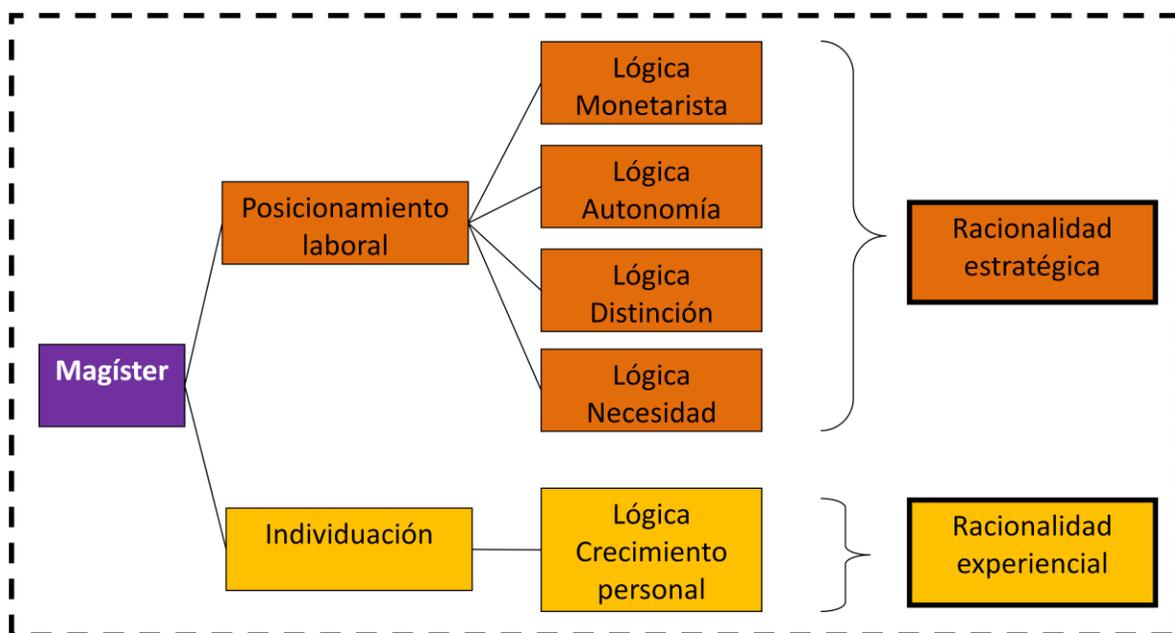
Sin más afán que dejar abierta esta línea de estudio, la siguiente cita del sociólogo Danilo Martuccelli resulta muy sugerente para dar un puntapié inicial a un análisis más profundo de esta racionalidad, en tanto en la sociedad occidental actual:

“se impone a los actores la necesidad de diversificar su individualidad, de fabricarse un curriculum vitae interesante, tener éxito en sus estudios y en su profesión, hablar varias lenguas, vivir experiencias diversas, tener habilidades raras o seguir formaciones exclusivas; en breve, es necesario que el actor muestre que es alguien interesante para que los otros se interesen en él” (Martuccelli, 2007: 104).

Siguiendo a este autor, la experiencia es la base para la individuación, como proceso de fabricación de individuos. A partir de esto es dable plantear la hipótesis de que la racionalidad experiencial se puede estar asociando a una valoración del magíster en el extranjero como soporte para la individuación y, en este sentido, como un elemento de construcción del proyecto personal.

De aceptar esta hipótesis, la racionalidad experiencial adquiere mayor centralidad que la que inicialmente le habíamos dado, respecto a la racionalidad estratégica. Así, una primera aproximación a la relación entre las racionalidades, lógicas y capitales presentes en el interés de científicos sociales por hacer magíster en el extranjero se sintetiza en el siguiente esquema (ver Figura 3):

Figura 3: Racionalidades, lógicas y capitales presentes en el interés de científicos sociales por hacer magíster en el extranjero.



Esta perspectiva permite comprender al magíster como parte de un proyecto no solo laboral, sino psico-socio-laboral. Así, posibilita un acercamiento a la complejidad del actuar humano y de los intereses que lo motivan, haciendo comprensible que, por ejemplo, los sujetos se interesen por compartir con amigos en espacios distendidos a la vez que en estudiar y/o en proyectar un buen empleo. El aporte de esto es que a la hora de analizar qué es lo que interesa a los científicos sociales de hacer un magíster en el extranjero podamos dar cuenta de las distintas lógicas y racionalidades que conviven –tanto en un mismo sujeto como en sujetos distintos-, ya sea fomentándose, complementándose o tensionándose, y que eso sea menos una evidencia de irracionalidad que de

humanidad. Por lo mismo, en este plano es difícil aceptar a ciegas la tesis de la optimización, en la medida que una racionalidad puede limitar o complejizar a otra –por ejemplo, la experiencial a la estratégica³⁹- y, por ende, impedir que las acciones que motiva se orienten a la maximización. De todos modos, queda pendiente para futuros estudios analizar cómo estos elementos se relacionan.

³⁹ Tal vez el caso más evidente de esto sería que los espacios de distensión le quiten tiempo a los de estudio.

VI. PALABRAS FINALES

A lo largo de esta Memoria de Título se ha sostenido que en el interés de científicos sociales por hacer un magíster en el extranjero intervienen, al menos, dos racionalidades: una estratégica y otra experiencial. La primera se caracteriza por la valoración del magíster por propiciar un posicionamiento laboral favorable y se define por la articulación de ciertas lógicas, que hemos denominado de la distinción, de la autonomía, monetarista y de la necesidad, siendo esta última la que está en la base de la estrategia, a partir del reconocimiento de una exigencia simbólica del mercado laboral. La racionalidad experiencial, por su parte, se estaría sosteniendo en un proyecto de individuación, apoyado en una lógica de crecimiento personal, muy marcada por el carácter internacional de estos postgrados. De este modo, cada racionalidad se define por distintas lógicas que, en su conjugación, delimitan distintos objetos a perseguir. Estos objetos, a su vez, se asocian a los distintos aportes aparejados al postgrado: sus capitales culturales (aprendizajes) y simbólicos (estatus). Por una parte, la contribución estratégica del magíster sería fundamentalmente simbólica, de manera que los aprendizajes se tornan determinantes a partir de su simbolización. De la mano con esto se afirma que el magíster constituye una credencial en tanto permite incluir en el trabajo y en la sociedad, constituyendo -cuando el pregrado se comienza a saturar- un incipiente nuevo peldaño en el mecanismo de cierre social que es la educación. Por otra parte, la contribución experiencial se afirmarí­a principalmente en la adquisición de un capital cultural, definido por aprendizajes e intercambio con otros. Finalmente, se sostiene que así como en una misma racionalidad se relacionan distintas lógicas, también es posible que diferentes racionalidades se modulen.

En términos teóricos, puede relevarse como aporte de esta tesis el intento por generar un diálogo interdisciplinario entre Antropología, Sociología y Economía. En este, resulta particularmente interesante el aporte de la Antropología para discutir, de la mano con la Sociología, con nociones económicas que se encuentran fuertemente arraigadas tanto en políticas públicas como en la sociedad y sus semánticas. Su enfoque preeminentemente microsocial y el relevo

teórico de realidades que deben ser abordadas en sus propios términos para ser comprendidas con categorías científicas son algunas de las características que hacen de la Antropología una ciencia social con gran potencial de análisis de las problemáticas modernas.

En este marco, y cómo se deja en claro en el último capítulo, el enfoque de *racionalidades* antes que de *racionalidad* presenta la ventaja de permitir complejizar el análisis de los comportamientos humanos sin reducirlos a categorías apriorísticas, de modo que en vez de suponer qué es lo que motiva la acción indagemos en ello. Esta apertura inicial posibilita ir más allá del principio de la racionalidad instrumental que suele asumirse como natural al ser humano y que se utiliza en distintos ámbitos para explicar sus tomas de decisión, apoyándose en la maximización, el utilitarismo, el cálculo y la libertad. Esto sin duda no significa negar la instrumentalidad de la acción sino evitar circunscribirla de antemano a ella. A partir de esto, se constató que el interés de hacer magíster en el extranjero está atravesado por lógicas de acción que no permiten hablar en un cien por ciento de instrumentalidad, sino que más bien esta queda integrada en algo mayor; al mismo tiempo, se observa que estas lógicas se articulan en función de diferentes racionalidades que son prueba de una complejidad que difícilmente podría ser abordada desde el paradigma de la elección racional sin la tendencia a caer en su catalogación bajo la etiqueta de lo *irracional*. Queda abierta la puerta para profundizar en la heterogeneidad de estas racionalidades.

Sobre esta reflexión se arguyó una falta de correspondencia entre los postulados de la política pública de fomento al postgrado y los intereses de los científicos sociales por hacer magíster en el extranjero. Las consecuencias de esto pueden ser diversas y en apariencia imperceptibles, pero lo cierto es que los aportes para la política pública de esta Memoria refieren justamente a las potencialidades implicadas en esta falta de correspondencia, no así al análisis de su funcionamiento y fallas, que es lo que haría una evaluación de política pública.

Dados los objetivos de Becas Chile y la conceptualización de la Teoría del Capital Humano, se puede decir que esta política pública se interesa en la racionalidad estratégica, en tanto incluye a la instrumentalidad que está en la base de la inversión en educación. Ahora, al asumir una mayor centralidad de la racionalidad experiencial, ¿cómo esta interroga a Becas Chile? Si extrapoláramos el análisis poniendo a ambas racionalidades en una balanza, y viéramos una preponderancia de la racionalidad estratégica frente a la experiencial, sería posible pensar que la política no requeriría cambios o bien solo ajustes menores en su justificación y fundamentos. En cambio, si la racionalidad experiencial cobrara mayor preponderancia que la estratégica, se vuelven evidentes al menos dos potenciales caminos.

Uno es el cuestionamiento radical de Becas Chile: ¿Es necesario hacer los postgrados en el extranjero? La preponderancia de una racionalidad experiencial no necesariamente evidenciaría una falla de la política pública, pero sí la interrogaría por su sentido: si el fin de Becas Chile es aumentar el capital humano avanzado del país, y no el crecimiento personal experiencial de las personas y su definición como individuos, puede cuestionarse la necesidad de que estos postgrados se hagan en el extranjero. De hecho, con los mismos recursos, podría apuntalarse los postgrados nacionales; a la vez, podría o no crearse otro tipo de política que se haga cargo del interés por lo que implica en términos personales vivir en el extranjero.

Otro camino es la reformulación de Becas Chile, sobre la base de una necesidad de hacerse cargo de este componente experiencial, incluyéndolo en sus objetivos para así obtener de él provechos no solo a nivel individual, sino que también a nivel nacional. Esto requeriría de mecanismos para aprovechar las experiencias de los alumnos en el extranjero, a fin de transformarlas en aprendizajes útiles al país. Dicho en jerga antropológica, equivale a fortalecer la condición de etnógrafos de estos estudiantes que “se van a vivir la experiencia”, propiciando -por ejemplo- que estos hagan descripciones densas acerca de cómo se está construyendo el

conocimiento en su país de estudios. Estrategias como esta pueden ser de gran relevancia si consideramos que cada vez van a haber más postgraduados en Chile, muchos de ellos con estudios en el extranjero.

Más allá de que el segundo camino me parezca más interesante que el primero, lo que quiero destacar acá es el potencial de esta Memoria para contribuir a desnaturalizar la necesidad de la política en cuestión, abriendo rutas de análisis que así como pueden contribuir a socavarla, también pueden enriquecerla. Se pone entonces de manifiesto la urgencia de ir, constantemente, a los sujetos implicados en esta política, no solo para evaluar sus efectos, sino también –y primordialmente- para transformarla. A partir de esto considero que puede ser de gran utilidad fortalecer los mecanismos de auto-observación de las instituciones a cargo, en este caso de CONICYT. Esto equivale a generar un sistema de estudio permanente en torno a los resultados y consecuencias individuales y sociales de la política, de modo que esta se vaya modulando en concordancia con la realidad a la que apunta.

Sin duda, este proceder puede ser determinante para la definición de aspectos esenciales de la política pública, como es la identificación de sus objetivos últimos, es decir, sus paraqués y porqués: ¿Qué es lo que se busca? ¿Cuál es el proyecto país que se quiere potenciar? ¿Qué significa ser un país desarrollado? Hasta ahora, el concepto de desarrollo en que se sustenta la política parece no ser muy claro⁴⁰. Lo que es seguro es que la política de fomento al postgrado es aún un mundo de posibilidades y, más allá del tema de los recursos, deben darse discusiones sustantivas.

⁴⁰ En entrevista personal, realizada en junio de 2011, un ex alto cargo directivo de CONICYT señaló: “No hay una mirada estratégica de este país para adelante, de desarrollo. Chile está formando gente en lo que venga, para ser competitivo en lo que venga. Con tanta gente que anda afuera probablemente tengamos muy buenos investigadores, pero no hay una mirada seria que regule la inversión actual. Es un país que está dispersamente desarrollándose, tratando de ser competitivo. Estas personas pueden insertarse pero de qué le sirve al país no es claro (...) Me parece que es un botadero si el tipo va a hacer lo mismo que haría recién saliendo de la universidad. No quiero que la plata de los chilenos sea la base de un ego profesional individual que le reedite mayor sueldo porque tiene un cartón distinto, superior”.

Por otra parte, pese a la no correspondencia entre política pública e intereses de su demanda, se observa que dicha política, junto con el discurso del capital humano en que se sustenta, ha generado una contextualidad que los sujetos aprovechan, orientando al menos en parte sus acciones. Así, si bien la política no puede garantizar sus efectos, puntualmente el aumento de productividad nacional, sí propicia un marco para el acoplamiento de las decisiones individuales con las decisiones que se toman a nivel país: efectivamente, pese a sus diferencias, el componente de inversión que reafirma la política también está presente en el interés de los sujetos que la demandan.

Sobre esta base, esta memoria de título otorga material a una Antropología Educacional que estudia los fenómenos educativos en su relación con el contexto sociocultural en el que están imbuidos, intentando relevar cómo este incide en la educación y viceversa. Además contribuye al desarrollo de una Antropología Económica en Chile que estudie y analice la vida económica, es decir, las actividades a través de las cuales las personas producen, hacen circular y consumen cosas. ¿Por qué? Porque dentro de estas 'cosas', las certificaciones, así como los conocimientos y habilidades, se constituyen, hoy, en tanto que importantes recursos inmateriales de la vida social⁴¹.

A partir de este estudio se desprenden preguntas que no formaban parte de los objetivos inicialmente planteados y que sería interesante abordar posteriormente. Una de ellas refiere al reconocimiento de una variedad de racionalidades inmiscuidas en el interés por estudiar: pareciera que la realización de un magíster se entiende como parte no solo de un proyecto laboral, sino más bien de uno psico-socio-laboral en la medida que la legitimidad laboral que se le asocia

⁴¹ La relevancia de la Antropología Económica es que aborda los problemas económicos, usualmente indagados por economistas a partir del principio de la elección racional, de un modo complejo que releva su condición social. De este modo, se intenta reconocer los límites sociológicos de la razón económica, estudiando las actividades económicas de las personas, así como sus pensamientos y creencias acerca de esas actividades, en su vínculo con el contexto social y cultural en que se dan. De aquí que el estudio de la vida económica y, en definitiva, de por qué la gente hace lo que hace, no se restrinja el estudio economicista de lo estrictamente económico (Carrier, 2005).

traspasa el ámbito del trabajo, asociándose al crecimiento personal y, posiblemente, al proceso de individuación. A futuro, sería interesante profundizar en los mecanismos mediante los cuales las decisiones educacionales se relacionan con los procesos de individuación, y preguntarnos: ¿Cuál es la relación de los estudios con los procesos de individuación? Y en este sentido: ¿cómo se significa el ser profesional? Asimismo, queda pendiente estudiar cómo se articulan las lógicas y racionalidades presentes en las decisiones e intereses educacionales, más allá de describirlas. ¿Cómo se ordenan? ¿Hay jerarquías? ¿Cómo se complementan? ¿Cómo se tensionan? Por supuesto, también sería relevante indagar en la posible existencia de otras racionalidades y lógicas intervinientes, a la vez que analizar comparadamente los resultados de este estudio con otros tipos de profesionales, a fin de evaluar –por ejemplo- si la valoración de la experiencia es particular a los científicos sociales o no.

Finalmente, y en concordancia con lo anterior, quisiera manifestar algunas consideraciones metodológicas que se desprenden del trabajo realizado. Un primer elemento a destacar son los posibles sesgos aparejados a la muestra, en tanto se hizo por bola de nieve y por lo tanto difícilmente integra toda la variabilidad presente en la población en estudio. Como dije respecto a la metodología, esto fue producto de una decisión tras las dificultades para contactar de un modo más direccionado a los entrevistados, a partir de la base de datos de CONICYT; para futuros estudios es importante elaborar una estrategia de contacto más apropiada que supere dichos impedimentos sin perder la riqueza que distintos perfiles de profesionales pueden aportar.

La técnica utilizada, a saber, la entrevista semi-estructurada en profundidad, tiene la ventaja de permitir indagar en aspectos que se quedan fuera del alcance de otras técnicas, como son, por ejemplo, las encuestas. Estos aspectos dicen relación con valoraciones, motivaciones, deseos y creencias que, al ser interpretados, nos hablan de las representaciones sociales y sentidos comunes en que se arraigan. Esto favoreció la emergencia de las significaciones más ancladas

y más evidentes en torno al interés por postgrados. Sin embargo -y por lo mismo- propició un sesgo en la producción de información, principalmente en cuanto a la posibilidad de acceder a intereses que trascendieran de lo más a la mano discursivamente, es decir, más ocultos e incluso contradictorios entre sí. Por lo mismo esta técnica resultó insuficiente para el estudio de posibles incoherencias o desajustes entre discursos y prácticas, aspectos que sin duda ayudarían a comprender de manera más rica y profunda los intereses involucrados en la continuidad de estudios. De aquí la pertinencia de técnicas mixtas que permitan abordar no solo lo que la gente dice, sino también lo que piensa y hace. Asimismo, podría haber sido útil una mayor intensidad y profundidad metodológica, a través de técnicas como los estudios de caso, basadas en una mayor extensión temporal de la producción de información. De cualquier modo, en el marco de la delimitación de este estudio en tanto que exploratorio, la metodología utilizada cumplió con el propósito de identificación de problemáticas y preguntas para trabajos posteriores, los cuales, sin duda, pueden superar estas deficiencias.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, O. 2008. *Principios de diferenciación material y simbólica en la estratificación social* (manuscrito obtenido por comunicación personal).

Anderson, C. 2007. Los fines de la educación superior y sus vínculos con el mundo del trabajo. En *La educación superior y el mundo del trabajo*. Publicaciones CSE, Chile

Atria, R. 2004. *Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales*. División de Desarrollo Social, CEPAL. Santiago de Chile.

Bardin, L. 1986. *Análisis de contenido*. Akal Universitaria, Madrid.

Baudrillard, J. 1974. *Critica de la economía política del signo*. Ed. Siglo XXI, México.

Becker, G. 1983. *El capital humano*. Alianza Editorial, Madrid.

Becker, G. 1990. *The economic approach to human behavior*. Universidad de Chicago, Estados Unidos.

Bourdieu, P. 1984. Espacio social y génesis de clases. En *Sociología y Cultura*. Grijalbo, México.

Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. Ed. Taurus Humanidades, Madrid

Bourdieu, P. 1997. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. 1998. *La distinción*. Ed. Taurus, España.

Bourdieu, P. 2001 *Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao.

Bourdieu, P. 2003. *Las estructuras sociales de la economía*. Editorial Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. y J.C. Passeron. 1996. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, México.

Brunner, J.J. 2007. *Educación superior en Iberoamérica, Informe 2007*. CINDA, Santiago.

Brunner, J.J. 2009. *Tipología y Características de las Universidades Chilenas. Documento para comentarios*. Programa Anillo (SOC01), Santiago. En: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Tipol%26Caract_080209.pdf [Visitado en septiembre de 2010].

Brunner, J.J. y Uribe. 2007. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago.

Brunner, J.J, Elacqua, G, Tillett, A, Bonnefoy, J, González S, Pacheco, P y Salazar F. 2005. *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.

Brunner, J.J. y Peña, C. 2008. *Reforma a la educación superior*. Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

Bustos, E. 2004. *Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Chile*. UNESCO/IESALC, Santiago. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140398s.pdf> [Visitado en Julio de 2010].

Canales, M. 2006. El grupo de discusión y el grupo focal. En: *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios* (Canales, M. ed). LOM, Santiago.

CEPAL, 2000. La brecha de la equidad: Una segunda evaluación. *Segunda conferencia regional de seguimiento de la cumbre mundial sobre desarrollo social*. Santiago de Chile, 15 al 17 de mayo de 2000. En: www.eclac.org/publicaciones/xml/3/4303/lcg2096e.pdf [Visitado en Julio de 2010].

CNAP, 2007. *CNAP 1999-2007: El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Ministerio de Educación, Santiago.

CSE. 2011. *Índice digital 2011*. En: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_sistema.aspx. [Visitado en mayo de 2011].

Crompton, R. 1994. *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Editorial Tecnos, Madrid.

Collins, R. 1989. *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Akal, Madrid.

Cottet, P. 2006. Diseño y estrategias de investigación social: el caso de la ISCUAL. En *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*, de M. Canales. LOM, Santiago.

Chernilo, D. 1999. Integración y Diferenciación. La teoría de los medios simbólicamente generalizados como programa progresivo de investigación. *Cinta de Moebio. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, Número 6*. En: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/06/chernilo01.htm> [Visitado en julio de 2011].

De la Garza Toledo, Enrique. 2005. Neoinstitucionalismo, ¿una opción ante la elección racional? Una discusión entre la economía y la sociología. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 2005, No 001. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Departamento de Ingeniería Industrial. 2010. *Sistema Bicentenario BECAS CHILE: Una caracterización socioeconómica de los postulantes y seleccionados 2009-2010*. Universidad de Chile, Santiago.

Destinobles, A. 2006. *El capital Humano en las teorías del crecimiento económico*. Universidad Autónoma de Chihuahua, Escuela de Economía Internacional, México. En: <http://www.eumed.net/libros/2006a/agd/1c.htm> [Visitado en julio de 2010].

Devés, R. y Marshall, M.T. 2007. El desarrollo del postgrado. En *Reforma a la educación superior*, de Brunner, J.J. y Peña, C. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago.

Didriksson, A. 2008. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Conferencia Regional de Educación Superior, Documentos de Base, 2008*. En: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2008/04/informes_recien.html [Visitado en noviembre de 2008].

Esteve, J.M. 2003. *La tercera revolución educativa*. Paidós. España.

Franco, R. 2002. La ecuación y la segunda generación de reformas en América Latina. *Revista Educación y Conocimiento: una nueva mirada*. N° 30 Septiembre-Diciembre 2002.

- Ffrench-Davis, R. 2005. *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. Tres décadas de políticas económicas en Chile*. J.C. Saez editor, Santiago.
- Frigotto, G. 1998. *La productividad de la escuela improductiva*. Miño y Dávila editores, Brasil.
- Gáinza, A. 2006. La entrevista en profundidad individual. En: *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*, de M. Canales. LOM, Santiago.
- Godelier, M. 1966. *Racionalidad e Irracionalidad en la economía*. Siglo XXI editores. México.
- Gutiérrez, A. 2003. La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: Elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina. *Revista Complutense de Educación*, vol. 14 Núm. 1, España.
- Jara Leiva, D. 2005. *Certificación. La emergencia de un capital simbólico*. Departamento de Sociología, Universidad de Chile, Santiago.
- Krauskopf, M. 1999. *Los doctorados en Chile. Perfil y capacidad científica de los programas en ciencias acreditados en Chile*". Estudios públicos, Santiago. En: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1806_824/rev76_krauskops.pdf [Visitado en julio de 2012]
- Krippendorff, K. 1990. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós. España.
- Krüger, N. 2007. Reflexiones acerca del alcance y limitaciones de la teoría del capital humano. *XIII Jornadas de epistemología de las ciencias económicas*, compilado por A.G. Miroli y D.M. Weisman. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Luhmann, N. 1998. *Teoría de los sistemas sociales: artículos. Los medios generalizados y el problema de la contingencia*. Universidad Iberoamericana, México, D.F.

Luhmann, N. y Schorr, K. E. 1993. *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. Universidad de Guadalajara, México D. F.

Marginson, S. 2007. Global field and global Imaging: Bourdieu and Worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 29, N° 3, May. 2008, 3003-315. En:

http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/BJSE%202008.pdf

[Visitado en julio de 2012].

Marginson, S. y Van der Wende, M. 2008. To rank o to be ranked: The impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11. En:

www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/Marginson&VanDeWendeJSIEFallWinter07.pdf [Visitado en mayo de 2009].

Márquez, M. y Heyl, V. 2010. *El sistema bicentenario becas chile. Una evaluación de la política pública de formación de capital humano avanzado. 2006-2010*. CONICYT, Santiago. En:

http://www.sociedadpoliticaspUBLICAS.cl/archivos/BLOQUE1/Educacion_superior_y_Eduacion_Continua/El_Sistema_Bicentenario_Becas_Chile.pdf [Visitado en julio de 2011].

Martuccelli, D. 2007. *Cambio de Rumbo*. LOM, Santiago.

Mascareño, A. 2009. Medios Simbólicamente Generalizados y el Problema de la Emergencia. *Cinta Moebio* 36: 174-197

<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/36/mascareno.pdf> [Visitado en julio de 2012].

Meller, P. 2007. Inserción laboral de los graduados universitarios: la experiencia del observatorio del empleo. En *Estudios de Posgrado. Perspectivas y desafíos*. Publicaciones CSE, Santiago.

MIDEPLAN, División Social. Encuesta CASEN: www.mideplan.cl/casen.

Mincer, J. 1958. Investment in human capital and personal income distribution. *The Journal of Political Economy*. Vol. 66, Nro. 4

Montuschi, L. 2006. El libre albedrío y los conceptos de racionalidad y de elección racional en la ciencia económica. *Revista de Economía y Estadística*, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Económicas, Instituto de Economía y Finanzas, vol. 0(2), pages 27-58, Julio. Córdoba.

Núñez, A. 2007. Evolución de la política pública para educación superior y sus vinculaciones con el mundo del trabajo. En *La educación superior y el mundo del trabajo*. Publicaciones CSE, Santiago.

Núñez, J. y Risco, C. 2005. *Movilidad intergeneracional del ingreso en un país en desarrollo: el caso de Chile*. Documento de trabajo. No.210. Depto. Economía U. de Chile, Santiago.

OCDE-Banco Mundial. 2011. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Programa Becas Chile*. Ministerio de Hacienda de Chile, Santiago.

OIT. 2002. *Learning and training for work in the knowledge society*. International Labour Conference, Ginebra.

Parkin, F. 1984. *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa-Calpe, Madrid.

Passeron, J.C. 1983. La inflación de los títulos escolares en el mercado del trabajo y el mercado de los bienes simbólicos. *Revista Educación y Sociedad*. En: www.portalinnova.org. [Visitado en abril de 2011].

Patrón, R. 2008. La educación como inversión y como actividad productiva formadora de recursos. Principales aspectos teóricos. Notas docentes N 21. Universidad de la República Uruguay, Uruguay.

Rodríguez-Sickert, C. 2009. Homo economicus. En *Handbook of Economics & Ethics*. Peil, Jan and Irene Van Staveren [Editores], Cheltenham.

Rodríguez y Vio. 2003. Necesidad de postgraduados en Chile. En *Estudios de Postgrado. Perspectivas y desafíos*. Publicaciones CSE, Santiago.

Sahlins, M. 1983. *Economía de la Edad de Piedra*. Akal, Madrid.

Sanhueza, C. 2007. Educación superior e inserción en el mercado laboral chileno. En *La educación superior y el mundo del trabajo*. Publicaciones CSE, Santiago.

Santibáñez, D. 2008. La modulación de Políticas Públicas en el Estado contemporáneo: condicionamientos, incompatibilidades y racionalidad sistémica. En: Duarte, K. y Torres, O (eds).2008. Niñez y políticas públicas. *Revista MAD Edición Especial Nº 3*. Diciembre de 2008. Ediciones Mad, Universidad de Chile, Santiago.

Schultz, T. 1960. Capital formation by education. *The Journal of Political Economy* Vol. 68.

Schultz, T. 1961. La inversión en capital humano. En *Economía de la Educación: Textos escogidos*, compilado por M. Blaug, 1968. Ed. Tecnos, Madrid.

Spencer, E. 2003. Políticas para el desarrollo de un sistema nacional de cuarto nivel. En *Estudios de Posgrado. Perspectivas y desafíos*. Publicaciones CSE, Santiago.

Statcom Estadística. 2007. *Evaluación en profundidad de los programas de becas de postgrados*. DIPRES, Santiago. En: http://geminis.dipres.cl/VirLib/fr_consultaEvaluacion.htm [Visitado en agosto de 2008].

Tamatea, L. 2005. The "Dakar Framework": Constructing and Deconstructing the Global Neo-Liberal Matrix. *Globalisation, Societies and Education*, v3 n3 p311-334.

Torche, F. y Wormald, G. 2004. *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. CEPAL, Chile.

Tudela, P. 2006. *El rol del análisis en la investigación: Aspectos básicos en el análisis del material etnográfico*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago.

Ulrich, T. 2003. La educación superior y el mundo laboral: experiencias y nuevas perspectivas. En *Estudios de Postgrado. Perspectivas y desafíos*. Publicaciones CSE, Santiago.

Valles, M. 1997. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A., Madrid

Varguillas, C. 2006. *El uso de ATLAS.TI y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.

ANEXOS

Anexo 1: Auge y diversificación de los estudios de postgrado

1. Aumento de la oferta

a. Aumento de instituciones de educación superior:

Evolución instituciones de educación superior 1957 – 2007 (miles de personas)													
Tipo de Institución	1957	1967	1973	1980	1986	1990	1995	1999	2003	2004	2005	2006	2007
Universidades CRUCh	8	8	8	8	20	16	25	25	25	25	25	25	25
Universidades Privadas (UP)					3	54	45	39	38	39	38	36	36
Institutos Profesionales					23	81	73	60	51	48	47	43	44
Centros de Formación Técnica (CFT)					132	161	127	116	115	117	111	105	102
Total instituciones	8	8	8	8	178	312	270	240	229	229	221	209	206

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNAP 2007 (1957 a 1986) y Mineduc (1990 a 2007).

b. Aumento de los programas de postgrado:

Evolución programas de postgrado universidades CRUCh 1997 – 2008					
	1997	2001	2008	Crecimiento (1997 y 2008)	Crecimiento (%)
Programas doctorado	48	72	144	96	200
Programas maestría	192	277	519	327	170,3
Total	240	349	663	423	176,3

Fuente: Brunner, J., y Peña, C. 2008.

2. Aumento de la demanda

a. Expansión de la matrícula en educación superior:

Evolución matrículas en educación superior 1957 - 2007 (miles de personas)													
Institución	1957	1967	1973	1980	1986	1990	1995	1999	2003	2004	2005	2006	2007
U. del CRUCh	-	-	-	-	108	108	154	201	230	229	237	244	267
UP	-	-	-	-	5	19	69	101	148	162	207	207	214
IP	-	-	-	-	32	40	40	80	101	104	114	113	156
CFT	-	-	-	-	50	77	77	53	62	62	63	69	87
Total matrículas	20	55	146	116	196	245	321	436	542	559	622	635	726

Fuente: Elaboración propia en base a CNAP 2007 (1957 a 1986) y Mineduc (1990 a 2007).

b. Aumento y diversificación de matrículas de postgrado:

Matrícula total en programas de postgrado nacionales 1998-2006							
		1998	2002	2003	2004	2005	2006
Doct.	U del CRUCh	964	1601	1930	2172	2454	2842
	U. Privadas	-	-	104	87	116	132
	Total	964	1601	2034	2259	2570	2975
Mag.	U del Cruch	6000	8502	9225	9915	11800	13270
	U. Privadas	-	-	4612	6395	5135	5163
	Total	6000	8502	13837	16310	16935	18433

Fuente: Brunner, J., y Peña, C. 2008. Para las universidades privadas creadas tras 1980 la matrícula se informa desde 2003.

c. *Diversificación de las áreas que concentran las matrículas de postgrado:*

Vacantes de postgrado en las universidades según especialidad										
Años	CA	AA	CNM	CS	D	H	E	T	S	Total
1982	9,2	5,9	29,6	16,1	15,2	3,1	10,3	8,2	2,4	1443
1984	7,2	1,3	22,2	19,1	0,0	13,3	9,7	15,3	11,9	1593
1986	10,6	2,1	27,4	9,3	4,2	13,2	10,6	13,3	9,3	2264
1988	7,0	3,0	25,6	17,8	1,1	9,5	8,9	15,3	12,0	1897
1990	4,5	2,3	33,6	13,5	0,0	10,0	15,7	17,6	2,7	886
1992	4,3	4,6	22,7	19,0	1,8	6,2	14,7	24,5	2,3	2485
1994	3,1	2,7	15,2	13,9	3,1	11,0	18,4	29,1	3,6	2158
1996	3,3	3,7	16,2	30,9	9,3	5,7	17,7	9,3	3,9	2485
1998	3,6	2,1	12,1	41,5	6,8	9,1	11,6	8,6	4,7	2552
1999	2,2	4,3	10,8	44,7	5,0	7,7	11,1	10,3	3,9	2916
2003	1,9	4,8	10,9	41,5	5,3	7,8	11,8	11,9	4,1	7078

Fuente: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Anuarios Estadísticos. Años: 1983 a 1999.

Simbología: CA: Ciencias Agropecuarias, AA: Artes y Arquitectura, CNM: Ciencias Naturales y Matemáticas, CS: Ciencias Sociales, D: Derecho, H: Humanidades, E: Educación, T: Tecnología, S: Salud.

d. *Aumento de la demanda por becas de postgrado:*

Tabla 6: Número de postulantes a becas CONICYT y % de becados, período 2001-2008									
Beca	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Doctorado	332	473	333	424	529	673	930	978	4672
% de becados en Doctorado	36,4	39,5	42,0	47,2	41,6	49,3	37,6	53,2	44,3
Magíster	166	236	295	186	199	277	879	803	3041
% de becados en Magíster	16,3	13,6	4,7	10,8	10,1	34,7	5,7	10,0	13,8
Total	498	709	628	610	728	950	1809	1781	7713

Fuente: Brunner, J., y Peña, C. 2008. Reforma a la educación superior. Sacado de: Memoria programa de becas CONICYT, Santiago de Chile, 2007, y www.conicyt.cl.

Anexo 2: Historia del postgrado en Chile

Se pueden identificar tres fases en el desarrollo del postgrado en Chile (Brunner y Peña, 2008):

a. *Período fundacional (1968-1982):* Aunque antes existieron programas de doctorado tanto en la Pontificia Universidad Católica (doctorado en teología, 1933) como en la Universidad de Chile (doctorado en Filosofía, 1947) estos no condujeron al desarrollo de un sistema nacional de postgrado. Los primeros doctorados modernos son en su totalidad científicos e impartidos por la Universidades de Chile, Católica y de Concepción. Se orientaron a un grupo muy

selecto de estudiantes, siendo realizados mayoritariamente por académicos jóvenes que se forman como investigadores al mismo tiempo que realizan docencia. Se sabe que en 1976 había 148 matriculados en la Universidad de Chile y 42 en el resto del sistema; en 1982 había 16 programas de doctorado activos y 124 alumnos matriculados en la U. de Chile, la P. U. Católica de Chile, la U. de Concepción y la U. Católica de Valparaíso. Por otra parte, entre 1968 y 1982 se graduaron 67 alumnos de la universidad de Chile en postgrados.

b. Período de consolidación (1983-1998): En 1982 se crea el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), fomentando la profesionalización de la investigación y generando, con ello, un escenario propicio para ampliar el postgrado. Asimismo, se implementa el programa de becas de postgrado CONICYT, que otorgó las primeras 30 becas de doctorado en 1988, todas en el área de las ciencias. Como veremos, en este período aumenta tanto los programas (que siguen siendo en su mayoría del área de las ciencias y la tecnología⁴²) y las personas graduadas, por ejemplo, entre 1982 y 1998: se graduaron 500 doctores en 7 universidades, siendo el 48% de la Universidad de Chile.

c. Período de expansión (1999 hasta el presente): Se inicia en 1998 con la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (Mecesup). Se trata del primer instrumento que apoya directamente el desarrollo del postgrado. Asociado a este programa se implementa el primer sistema nacional de acreditación de programas de postgrado para asegurar su calidad. Nuevas universidades comienzan a ofrecer programas de doctorado; sin embargo, la graduación sigue concentrada en las tres universidades con mayor tradición en este nivel. Así, entre 1999 y 2006 el 75% de los graduados provienen de la Universidad de Chile, la P. Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción.

⁴² Recordemos que las Humanidades y Ciencias Sociales habían sido fuertemente afectadas por la Dictadura.

Anexo 3: Pautas de entrevista

1. Pauta de entrevista para postgraduados

CONTEXTUALIZACIÓN	
Características del postgrado	¿Cuáles son las características del magíster que hizo?
Expectativas iniciales	¿Por qué y para qué hizo el magíster? Inicialmente, ¿qué lo/a motivó a hacer este magíster? ¿Siempre quiso hacer un postgrado? ¿Cómo y a partir de qué se le ocurrió? ¿Sintió una necesidad laboral para hacerlo?
Experiencia postgrado	¿Cómo fue para usted hacer el magíster? ¿Me puede contar acerca de su experiencia?
Experiencia post-postgrado	¿Cómo fue para usted volver tras el magíster? Concretamente, ¿cómo fue el momento de buscar trabajo, con magíster en mano?
EVALUACIÓN	
Evaluación general	¿Valió la pena haber hecho el magíster (aún si hubiera hecho inversión)? ¿Por qué? ¿Es necesario tenerlo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Podría realizarse profesionalmente sin tenerlo?
Aportes del postgrado: capitales cultural, simbólico, social y económico.	¿El magíster implicó aportes en cuanto a conocimientos, habilidades, etc., que han sido relevantes para su desempeño laboral? ¿Qué tan significativos han sido estos aportes? ¿Podría haberlos desarrollado sin el magíster? ¿Por qué?
	¿El magíster implicó aportes en cuanto a su prestigio como profesional? ¿Cómo ha sido esto? ¿Qué tan significativos han sido estos aportes? ¿Cómo influye el prestigio obtenido por el postgrado en su posicionamiento laboral? ¿A qué cree que se debe ese prestigio? ¿Podría haberlo obtenido sin el magíster? ¿Por qué?
	¿El magíster implicó aportes en cuanto a vínculos y redes sociales que han sido determinantes para su trabajo? ¿Cómo cuáles? ¿Qué tan significativos han sido estos aportes? ¿Podría haberlos obtenido sin el magíster? ¿Por qué?
	¿El magíster implicó aportes en cuanto a aumento de ingresos laborales? ¿Qué tan significativos han sido estos aportes? ¿Podría haberlos obtenido sin el magíster? ¿Por qué?
Comparación trabajos post-postgrado con pre-postgrado. Historia laboral.	¿Observa cambios en su posicionamiento laboral al tener un magíster en el extranjero? ¿Cuáles?
Jerarquía de aportes	¿Qué es lo que más rescata de tener el magíster? (para la vida y profesionalmente)
Relación prestigio-calidad	¿Ve que la calidad de su magíster se ve reflejado en el prestigio que tiene (considerando universidad, país, programa, etc.)?
Satisfacción expectativas iniciales	¿Se siente satisfecho con lo que ha obtenido laboralmente al tener el magíster? ¿Hay cosas que usted esperaba y que no han ocurrido? ¿Cuáles?

2. Pauta de entrevista para postulantes

CONTEXTUALIZACIÓN	
Características del postgrado	¿Cuáles son las características del magíster que quiere hacer?
EXPECTATIVAS	
Expectativas generales	<p>¿Por qué y para qué quiere hacer este magíster? ¿Qué lo/a motivó a hacer este postgrado?</p> <p>¿Siempre quiso hacer un postgrado? ¿Cómo y a partir de qué se le ocurrió? ¿Sintió una necesidad laboral para hacerlo?</p> <p>¿Es necesario tenerlo? ¿Por qué? ¿Para qué?</p> <p>¿Podría realizarse profesionalmente sin tenerlo?</p> <p>¿Lo haría si implicara una inversión?</p>
Expectativas particulares: capitales cultural, simbólico, social y económico.	<p>¿Qué espera del magíster en cuanto a conocimientos, habilidades, etc., que sean relevantes para su desempeño laboral? ¿Por qué cree que el magíster se los puede dar?</p> <p>¿Qué espera del magíster en cuanto al prestigio que le puede dar? ¿Por qué cree que el magíster se lo puede dar?</p> <p>¿Qué espera del magíster en cuanto a vínculos y redes sociales que puedan ser determinantes para su trabajo? ¿Cómo le pueden ayudar?</p> <p>¿Qué espera del magíster en cuanto a aumento de ingresos laborales? ¿Por qué cree que el magíster le puede ayudar a esto?</p>
Comparación trabajos post-postgrado con pre-postgrado. Historia laboral.	¿Cree que van a haber cambios en su posicionamiento laboral al tener un magíster en el extranjero? ¿Cuáles?
Jerarquía de aportes	De todo lo que espera, ¿qué es lo más importante para usted? (para la vida y profesionalmente)
Relación prestigio-calidad	¿Cree que la calidad de su magíster se ve reflejado en el prestigio que tiene (considerando universidad, país, programa, etc.)?

Anexo 4: Cuadro de citas

LA SIMBOLIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO EJE DE LA ESTRATEGIA	
Dimensiones	Citas
A1: Valoración del magíster por suplir aprendizajes insuficientes del pregrado	<p><i>“Efectivamente necesitas más herramientas, herramientas que el puro pregrado no te da”</i> (Mujer postulante).</p> <p><i>“Me parecía siempre que acá los profesores no me daban el conocimiento que quería, por varias razones”</i> (Hombre postulante).</p> <p><i>“Antes de irme, había hecho un diplomado en economía (...) que me dio algunas herramientas pero era insuficiente, entonces la alternativa natural era ir a hacer un magíster”</i> (Hombre postgraduado).</p>
A2: Valoración de la sistematicidad de estudio antes que por ser la única instancia para aprender	<p><i>“El estar en un magíster, estar cursando algo te obliga a estudiar determinadas cosas, a leer, rendir pruebas, entonces en ese sentido me gusta la disciplina”</i> (Mujer postulante).</p> <p><i>“En el trabajo... no creo [que podría haber aprendido lo mismo que en el magíster]. (...) yo siento que el magíster... (...), yo me sentí como mucho más pauteado en el aprendizaje”</i> (Hombre postgraduado).</p> <p><i>“Obviamente si me pongo a leer, puede haber una contra, que haya mucho material que no conozco y que no voy a conocer si no hago estos cursos. Pero fundamentalmente es lo otro, la posibilidad de que te den una línea de seguir la lectura, no esto de uno leyendo solo, en la biblioteca”</i> (Hombre postulante).</p>
A3: Valoración del esfuerzo personal para sacar provecho del magíster	<p><i>“Depende de cómo tome uno el magíster. Uno le puede sacar el jugo por la línea que le sirve, explotarlo mucho o poco”</i> (Hombre postulante).</p> <p><i>“Con este cabro que acabo de contratar (...) conversábamos ‘qué opinai del magíster’ y nos mirábamos así como... mal. Sabemos la cuestión, pero también sabemos lo que cuesta hacerlo bien, aunque no sea el conocimiento lo que te llevai, es el aperramiento”</i> (Mujer postgraduada).</p>
A4: Valoración del aprendizaje de habilidades antes que conocimientos	<p><i>“En mi caso yo encontré que no aprendí mucho en contenidos, como que haya descubierto un autor que me cambió la cabeza. Se lee casi lo mismo y después hay autores... claro, hay más autores ingleses pero nada muy distinto a lo que uno ya sabe. (...) Pero uno aprende muchas cosas formales que te sirven”</i> (Mujer postgraduada).</p> <p><i>“Al final aprender teorías de cosas no es la gracia de los programas, creo, en ningún caso. Te dan herramientas, habilidades, y eso, pero no contenidos”</i> (Mujer postulante).</p> <p><i>“Aprendí muchas cosas nuevas, pero más que nada tiene que ver con una forma de mirar las cosas y la forma de trabajar (...) yo no aprendí nada en Goldsmiths, lo que sí aprendí es que tengo una fuerza adentro que me hace ver las cosas distintas en mi pega”</i> (Hombre postgraduado).</p>
A5: Desvalorización del aprendizaje teórico por dificultad para aplicarlo al trabajo	<p><i>“Sentí que traía como más armas para... a lo mejor un poco me costó vincularlo a políticas, o sea como que traía todo un cuento más teórico”</i> (Hombre postgraduado).</p> <p><i>“De los temas que vi muy pocos, o sea, nada tiene que ver con educación [el tema de trabajo]”</i> (Hombre postgraduado).</p> <p><i>“A ese nivel que no importa realmente qué estudiaste. Yo hice la tesis sobre el movimiento de resistencia de Ralco [y entré a un trabajo relacionado a temas de memoria] (...) lo que sí era relevante era que como en términos gruesos yo me había dedicado a algo de ciencias políticas”</i> (Mujer postgraduada).</p>
A6: Valoración de aprendizaje de idioma	<p><i>“Podría haberlo hecho acá [el magíster] porque acá el nivel es bastante bueno. Bueno, pero no hubiera tenido el idioma. Siempre igual es un plus”</i> (Hombre postgraduado).</p> <p><i>“Yo voy como de avanzada. (...) Yo soy (...) el que habla mejor inglés (...) Yo me imagino que se da por</i></p>

extranjero, sobre todo inglés	<i>supuesto, 'este weón es bilingüe', es un punto. Pero no se discute 'oye, pero sabí inglés bien para esta pega'" (Hombre postgraduado).</i>
A7: Valoración del desarrollo de la escritura	<i>"Tenía que escribir papers en inglés, así me evaluaban, mediante trabajos escritos. (...) Y uno aprende. Aprendí a escribir, yo (...) no sabía escribir. Aprendí a escribir. Y eso fue súper bueno" (Mujer postgraduada).</i> <i>"Los ingleses, y los gringos también... el mundo de habla inglesa tiene una manera de... una estructura de escritura académica súper clara" (Mujer postgraduada).</i>
A8: Valoración del aprendizaje de una perspectiva analítica en países anglosajones	<i>"[Tomé] del magíster como esa perspectiva más analítica" (Hombre postgraduado).</i> <i>"Cuando yo hago clases de magíster les explico que lo que van a desarrollar es una capacidad analítica, eso es lo que yo aprendí" (Mujer postgraduada).</i> <i>"Eran puros abogados que tenían una formación en Francia, y era gente muy complicada de trabajar (...) No sé si los franceses son complicados, pero me dio esa impresión" (Hombre postgraduado).</i>
A9: Valoración de aprendizajes para discutir	<i>"Te hacen leer y te hacen discutir con gente de todo el mundo. Eso es súper rico como aprendizaje (...) no como acá, que te dicen hay tres teorías y esta es buena. Allá te hacen pensar, y pensar con otros, de países súper distintos" (Mujer postulante).</i> <i>"[Un magíster en el extranjero ayuda a] incorporar en tu estructura otra manera de ver las cosas, otra manera de investigar, leer de una mejor manera lo que se te presenta, y ser crítico. Pero ser crítico no de una manera desde la sospecha, como yo no te compro, sino que... en el fondo ser crítico en el sentido de ser sujeto hablante, 'yo pienso lo siguiente'" (Hombre postgraduado).</i>
A10: Valoración del magíster como una herramienta para desarrollar seguridad profesional	<i>"Como que ese conocimiento de qué es qué y de qué decisiones tomar, sí. Por ejemplo ahora estoy a cargo de la Dirección de Investigación y armé estas comisiones, investigación, creación, innovación, y sé qué personas pueden estar en cada una, sé qué aportes pueden hacer, cómo orientar ciertas cosas. Estoy armando la línea editorial de la FAU, qué es lo que es importante ahí. Sí, definitivamente son conocimientos que yo aprendí allá" (Mujer postgraduada).</i> <i>"Me junté con el Pancho pa hablar del programa que escribí... y no he hecho nada, salvo el programa, como que tengo que sentarme a escribir lo que voy a decir. Y yo le contaba, quiero hacer esto, esto, le hablaba. Y el Pancho a los 3 minutos me dijo 'weón, acá tení un libro'. Estaba completamente alucinado con lo que yo le contaba y pa mí no era nada, eran choclos. Como que tú transmites otra cosa. Por los casos que yo tenía, obviamente, porque estaba rodeado de muchos ejemplos. De weas raras, diferentes, lo que está haciendo la gente joven allá, lo que piensa. Y todo el mundo me lo dice, 'tú vas a ser un aporte'" (Hombre postgraduado).</i>
A11: Valoración de aprendizajes porque son valorados por el mercado laboral, como la lengua inglesa	<i>"El francés me permite decir que manejo un idioma, pero... (...) Una de las cosas, cuando llegué acá, en general cumplía todos los requisitos, salvo que no sabía inglés" (Hombre postgraduado).</i> <i>"La evaluación que yo recibo es total y me invitan a fundar la unidad de estudio de la CNA. (...) dominaba el inglés. (...) Era el único en mi oficina que hablaba inglés" (Hombre postgraduado).</i> <i>"En una oficina de abogados se valora que tú hables bien inglés y que puedas escribir en inglés" (Hombre postgraduado).</i>
A12: Valoración del magíster pues permite validación a priori	<i>"Básicamente es decir que tengo un magíster. (...) No te digo currículum así como a nivel de prestigio, así como para llegar y poner un Dr. antes de mi nombre, te lo digo más como expectativas laborales, en ese sentido" (Hombre postulante).</i>
A13: Valoración	<i>"Para lo que me fue muy útil fue para postular a ser profesora. Como que el mundo académico tiene súper</i>

<p>del magíster como herramienta de distinción frente a quienes no tienen ningún postgrado</p>	<p><i>claro este punto como de los títulos. Entonces, además que a las universidades les interesa tener una especie de índices con profesores con magíster, es parte de la competencia entre ellos (...) Entonces como que formalmente el tema del magíster es súper... en ese sentido es súper útil</i> (Mujer postgraduada).</p> <p><i>“La universidad valora mucho el hecho de que yo sea una persona con magíster”</i> (Mujer postgraduada).</p> <p><i>“Tengo otro amigo, que trabaja conmigo, que él ahora recién va a entrar a estudiar un magíster. Él tiene muchas capacidades, es muy inteligente y todo, pero el problema es que no tiene magíster, y por lo tanto no ha podido entrar a trabajar en la academia, en un ámbito académico. Y él era ayudante de un profesor de aquí (...) y ese profesor se fue, y él podría haber ocupado cuando él se fue. Pero como él no tenía el magíster no lo pudo hacer y yo reemplacé al profesor”</i> (Hombre postgraduado).</p>
<p>A14: Valoraciones diferenciadas del magíster como certificado en ámbitos laborales no académicos</p>	<p>Casos en que el magíster no aporta nada: <i>“En el Ministerio no se valora, pa nada. De hecho muchos amigos míos que fueron, desde el Ministerio, desde otro Ministerio, fueron e hicieron su magíster, volvieron a exactamente la misma silla, a hacer la misma pega, con el mismo sueldo”</i> (Mujer, postgraduada); <i>“Si estuviera en una empresa privada no me serviría para nada. Fuera de este mundo académico no te sirve”</i> (Mujer, postgraduada).</p> <p>Casos en que aporta pero no es determinante: <i>“En carreras como la mía creo que es muy importante tener un magíster. Ahora, cuando uno dice laboralmente implica varios aspectos. Si quieres trabajar en una consultora como sociólogo, que es bastante común en los sociólogos de La Católica, es más bien pituto pero también importa harto el magíster, ayuda bastante. Ahora, yo como te decía, si me quiero dedicar a lo académico (...) Lo tengo como meta, como plan A. No solamente el magíster, sino el doctorado es urgente para hacer eso. Entonces es parte de lo que hay que hacer. Y aunque no fuera la académico, el magíster hoy en día, en el campo como de la sociología, es muy necesario”</i> (Hombre, postgraduado).</p> <p>Casos en que es requisito mínimo: <i>“En los requisitos [para trabajar en MINEDUC y PNUD] era un piso, era magíster o doctorado, decía. (...) Por la experiencia que tengo, a lo a mejor por el perfil que tengo, siento que ha pesado más mi experiencia y mi trayectoria antes que los diplomas. Por eso decía que yo creo que a si a mí me interesara el tema académico estoy obligado”</i> (Hombre, postgraduado).</p>
<p>A15: Valoración del magíster depende de contextos laborales específicos de inserción</p>	<p><i>“Yo creo que depende harto de que lo que tú estudies, para encontrar pega, tenga sintonía con lo que hace la gente de dónde tú estai buscando pega. Que la gente lo conozca. (...) en el caso del Ministerio, como mi magíster tenía que ver con lo que hacía el jefe, para adentro”</i> (Mujer postgraduada).</p> <p><i>“Los lugares donde a mí me interesa trabajar, como la Academia [de Humanismo Cristiano], es súper bien valorado hacer un magíster en Brasil. Está muy bien valorado porque ya se conoce más o menos cuáles son las personas que están trabajando allá”</i> (Hombre postgraduado).</p>
<p>A16: Valoración de que el magíster sea extranjero</p>	<p><i>“Aunque sea una universidad que nadie conoce, y todo, yo creo que sí. Yo siento que [estudiar afuera] genera una diferencia. (...) O sea no es que yo trate de establecer una diferencia. Yo veo que la gente lo mira de otra forma. Como que lo miran como que fuera mejor al tiro”</i> (Hombre postgraduado).</p> <p><i>“Yo creo que ahí lo que compra más la gente, o sea los empleadores, es si es de afuera o no es afuera (...) por ejemplo, tienes un magíster en Chile y uno en Holanda, igual se privilegiaría, pienso, al que es de afuera”</i> (Hombre postulante).</p> <p><i>“[En el trabajo] me dijeron ‘básicamente lo que nosotros necesitamos es subirle el nivel’, eso me dijeron, ‘es subirle el nivel a este lugar, profesionalmente, o sea desde el punto de vista del profesional interno’, y por otro lado como de decir ‘tenemos a una persona que ya tiene un postgrado afuera, o sea de alguna manera es subir las credenciales de curriculum del lugar, como agregado. Entonces al tiro me contrataron”</i> (Hombre postgraduado).</p> <p><i>“Uno se va con una condición y llega con un estatus mejor, más encima en una época que no había tanta oferta de gente, de profesional que viniera estudiando de afuera”</i> (Hombre postgraduado).</p>

<p>A17: Valoración del país de realización del magíster, en especial de países anglosajones, versus otros países como los de Latinoamérica. De la mano con valoración de aprender un idioma distinto.</p>	<p><i>“A ti te preguntan dónde hiciste el magíster y ya con eso te catalogan de cuál es el nivel. Hay mucha estigmatización respecto del tema de los postgrados” (Hombre postgraduado).</i></p> <p><i>“Se arman todas estas cosas como bien elitistas, como gringolandia, así, somos los únicos. Y a este gallo le interesé (...) o sea, como que él valoró que yo era entre comillas como del club, más que lo que yo hubiera aprendido” (Mujer postgraduada).</i></p> <p><i>“Las habilidades y la marca, venir de Inglaterra, hicieron toda la diferencia, 100% la diferencia, si no yo nunca habría entrado (...) Las características del postgrado son súper importantes (...) O sea, es evaluado el país al que yo me fui, ‘ah, viene de Inglaterra’ (...) Independiente de la universidad de la que uno venga (...) Inglaterra es súper reconocido para irse a estudiar” (Mujer postgraduada).</i></p> <p><i>“Partiendo por el país, generalmente en Europa y Estados Unidos siempre tiene un plus, da lo mismo que sea la universidad más charcha, siempre se entiende –o por lo menos yo lo creo así- que estudiaste en un país de Europa o EEUU. Ahí tienes algo. (...) y claramente no es comparable a estudiar en Argentina o en México. No a nivel de calidad, sino a nivel de expectativas de la gente, de campo laboral” (Hombre postulante).</i></p> <p><i>“El prestigio, al menos en el mundo en que yo me estoy moviendo ahora, tiene mucho que ver con Europa. (...) América Latina (...) está como más ninguneado, como más desperfilado (...) Y es como una cuestión del poco conocimiento yo también creo, que se habla desde la ignorancia (...) Brasil es un lugar que se está potenciando bastante” (Mujer postulante).</i></p> <p><i>“No es lo mismo que yo me haya ido a hacer un magíster a España (...) es una mezcla entre prejuicio y algo medio objetivo. Las universidades españolas son como del mismo nivel que las universidades chilenas, y como que tiende a haber una relación de la gente que se va a España con el esfuerzo que le pone al trabajo que hace. O sea, de repente las motivaciones para irse a España son vivir en Barcelona porque es choro y salir a carretear, ese es como el imaginario. En cambio si te vas a Inglaterra, que es un país de mierda, en verdad tienes ganas de ir a estudiar y no a carretear, porque allá vas a ser súper pobre” (Mujer postgraduada).</i></p> <p><i>“Están muy desvalorizados los postgrados en España (...) como es de habla hispana, se dice que es como mucho mayor esfuerzo aprender otro idioma e irte a estudiar a otro país, porque ya ese conocimiento que existe en esos países de habla hispana ya llegó pa acá” (Hombre postgraduado).</i></p> <p><i>“Genera toda un aura, Inglaterra no es España” (Hombre postgraduado).</i></p> <p><i>“En el magíster yo creo que haber estudiado en Londres te sube el pelo (...) Entonces mi ida fue muy validada aquí, y me iba a Londres entonces... no me iba a España (...) Es muy distinto. Yo veo la experiencia de los que estudian en España y la nuestra, es distinto, la exigencia” (Mujer postgraduada).</i></p> <p><i>“Hay prejuicios, ciertamente. Claro, algunos países están muy bien. Si te fuiste a Alemania, primero tuviste que aprender alemán. O sea ya esa exigencia” (Hombre postgraduado).</i></p>
<p>A18: Valoración de la universidad de realización del magíster</p>	<p><i>“Y pa buscar pega y todas esas cosas, bueno, Columbia University me va a pesar por toda la vida. Aunque el Planing Program de Columbia University no es el mejor del mundo. (...) es mucho mejor sociología en Columbia que Planificación Urbana en Columbia, pero al final de día es Columbia. Eso sirve mucho (...) Tiene mucho que ver independiente que haya ido a estudiar la uña. (...) Y en el ítem CV yo siempre saco súper buena nota. Y eso yo supongo que tiene que ver con que tengo el magíster en la universidad que lo tengo” (Mujer postgraduada).</i></p> <p><i>“Una de las cosas que decidí fue la UBA porque es una universidad estatal, es una universidad reconocida en Buenos Aires (...) este magíster en particular está muy bien posicionado dentro del mundo de la gente que trabaja este tema, que es lo que a mí me interesa” (Mujer postulante).</i></p> <p><i>“Goldsmiths en sí no es reconocida en todos los niveles, pero es reconocida por lo que me interesa a mí, que es básicamente por conocimiento más de vanguardia, especialista en este campo que quiero estudiar yo”</i></p>

(Hombre postulante).

"Siempre mi jefe (...) me presentaba como 'ella es magíster de la LSE'. Y este weón chileno encontraba que yo era una chilena bacán porque había hecho un master en la LSE. Como que un poco igual era una carta que... incluso en la oficina mía yo creo que no me hubieran contratado si yo no hubiera sido... (...) Es súper raro lo que pasa con los master en ese sentido, como ese ranking de prestigio de las universidades, que de verdad tú te colgai a una chapita de la universidad que te sube los puntos" (Mujer postgraduada).

"Así en términos súper específicos de currículum está la universidad donde estuviste. Hay universidades prestigiosas que la gente dice 'es de Harvard', y podí haber hecho la cosa más rasca de Harvard, pero 'es de Harvard'" (Mujer postgraduada).

"La evaluación que yo recibo es total (...) tener una formación afuera, es decir, tener un sello académico en una universidad que se valoraba como importante (...) mi jefe máximo que me ayudaba por sobre todas las cosas. O sea era como hey, miren, ahí llegó el de la London School (...) Como que el contenido del magíster para eso no valía, era como la London School (...) la universidad en sí misma relacionando todo [habla de tener un magíster y en Inglaterra] (...) Es inglesa, es muy conocida, en Chile en particular" "Yo me iba yendo de la oficina porque tenía malas relaciones con mi jefa y me fui a trabajar a otro lado, y entonces finalmente como que fue una situación en que decía 'me quedo si me suben el sueldo y si no me voy'. (...) Y el presidente de la Comisión fue donde mi jefa y dijo perfecto, deja que Nicholas renuncie, pero tú consígueme a alguien equivalente, es decir, a alguien con una formación equivalente a la London School" (Hombre postgraduado).

"Decir 'ya, que en el magíster aprendiste todo', esa cuestión es mentira. (...) Entonces es como... eso es como lo que dicen los viejitos, del cartón. El cartón es lo que pesa ahí (...) Es más el símbolo que lo que es en realidad. (...) En el caso del magíster que estudié yo, más importante que lo que yo aprendí ahí es el cartón, pero más importante que el cartón es el timbre que tiene el cartón. En qué sentido lo digo: que ahí lo que pesa es el nombre de la universidad (...). En otros casos sucede una cosa totalmente distinta. Hay magísteres que se desarrollan en universidades que no tienen tanto nombre, pero que hay profesores buenísimos" (Hombre postgraduado).

"Y pa buscar pega y todas esas cosas, bueno, Columbia University me va a pesar por toda la vida. Aunque el Planing Program de Columbia University no es el mejor del mundo" (Mujer postgraduada).

"Genera toda un aura, Inglaterra no es España (...) y eso igual es un poco tramposo porque yo creo que la gente se genera muchas expectativas que no sé si uno las cumple fácilmente" (Hombre postgraduado).

"La universidad mía es una universidad que tiene súper hartos prestigio, y es como 'no, yo hice un máster en la LSE', y uno como que dice 'pucha, suena lindo'. Pero igual... no sé... como que yo no encuentro que haya sido el mejor máster. Pero igual uno dice 'ya, filo, tengo esa cuestión, vale la pena' (...). Yo tenía las expectativas por allá y la cuestión era por aquí no más (...). Hay un reconocimiento internacional de que es una buena universidad, por lo tanto a ti eso te da un cierto estatus profesional. Aunque el máster haya sido malo" (Mujer postgraduada).

"Birkbeck, que es otra universidad que tiene menos fama, pero también es bastante buena (...). Pero como universidad no tiene tanta fama. Por eso preferiría Goldsmiths, pero tampoco descarto esa opción. Quizás influye más lo que me interesa aprender, pero también influye cómo van a ver la universidad, la fama de la universidad misma" (Hombre postulante).

"Los empleadores no tienen idea lo que aprendiste y nunca van a saber. Lo único que pueden valorar ellos es el prestigio, y el prestigio es alto. Entonces en mi caso yo hice un súper buen negocio (...) yo tengo un amigo, que se fue a Cornell, que Cornell es una súper buena universidad (...) y en planificación urbana es muchísimo mejor que Columbia. Pero tiene mucho menos prestigio en Chile, porque la gente es inculta y no cacha. (...) En EEUU todo el mundo sabe que Cornell es top, pero aquí... no tiene un nombre. (...) Él, por ejemplo, aprendió mucho más que yo, e hizo un programa se supone equivalente al mío, de dos años. (...) En el fondo

	<i>su programa no sé si es tan... si lo valoran tanto” (Mujer postgraduada).</i>
A19: Valoración del programa en que se realizó si especializa y complementa el pregrado	<p><i>“Y yo creo que igual es importante justamente eso, que uno sea especializado en algo, más que sea un magíster de... como si lo tuviera que poner en mi currículum” (Hombre postulante).</i></p> <p><i>“Buscando programas, me apareció derechos humanos (...) Creo que me da más... me da un plus ser no solo antropóloga con magíster en antropología o sociología. Sí es más bacán tener un área un poco más diversa, diferente a lo que estaba haciendo yo” (Mujer postulante).</i></p>
A20: Valoración de la escasez	<p><i>“[El magíster] me permitió ser un activo bien específico y escaso. No es fácil reemplazar (...) era un bien realmente escaso, es decir, valoraron la escasez. Sabían que en el mercado habían pocos abogados que supieran de temas de energía y de libre competencia” (Hombre postgraduado).</i></p> <p><i>“Como ahora hay muchos más que tienen la Beca Chile tener BPR era un buen escaso y yo lo pongo en el currículum” (Hombre postgraduado).</i></p> <p><i>“Y lo otro que haya sido a través de una beca, que también habla de que en el fondo era como cierto mérito (...) ahora son más masivas, entonces no sé si genere el mismo impacto. Pero en esa época, claro, no eran mucho, comparado con lo que es ahora. Sí, yo siento que es diferente, que también genera una cierta... un cierto plus” (Hombre postgraduado).</i></p>