

Desigualdad en el acceso de la primera generación en postgrado

Magdalena Saldaña¹
Daniela Maldonado²

Palabras clave: educación de postgrado, primera generación en postgrado, desigualdad.

Ponencia enviada al Grupo de Trabajo N°1: “Educación y Desigualdad Social”

“La tecnología del trabajo intelectual no se nos enseña, sino que además, es menospreciada” (Bourdieu y Passeron, 2003; p. 147)

1.- INTRODUCCIÓN

Las desigualdades en acceso y desempeño en educación han sido ampliamente estudiadas a nivel nacional, tanto en educación escolar como universitaria de pregrado. Sin embargo en postgrado existen muy pocos análisis, pese a que, según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES), la matrícula de postgrado en Chile se ha incrementado en un 400% en los últimos 10 años (SIES, 2010).

De allí surge la necesidad de realizar el *Primer Censo de Estudiantes de Postgrado de la Universidad de Concepción* (2010), que pretendió caracterizar socioeconómicamente a los estudiantes, medir su productividad y conocer su percepción de los programas cursados.

A partir de los datos recogidos en esta investigación, se observó una relativa equidad entre los estudiantes; sin embargo, al profundizar en el análisis surgieron antecedentes relevantes. Entre ellos, que el 83% de los estudiantes era el primer miembro de su familia en cursar postgrado, y en el caso de las

1 Periodista; Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Asociación Nacional de Investigadores en Postgrado, ANIP. Email: magdalenasaldan@gmail.com

2 Socióloga; Magíster (C) en Antropología y Desarrollo. Asociación Nacional de Investigadores en Postgrado, ANIP. Email: dmaldonadoa@gmail.com

mujeres, un porcentaje mejor (79% de mujeres y 87% de hombres) eran primera generación en postgrado.

Así, las aparentes semejanzas se fueron develando para descubrir las características generales de los estudiantes y sus diferencias. En el presente documento se analizan las diferencias entre los estudiantes de postgrado en la Universidad de Concepción, para profundizar en las desigualdades referidas al acceso a la educación de postgrado, fuertemente determinadas por el origen social de los estudiantes y que se manifiestan principalmente en las mujeres.

2.- MARCO DE REFERENCIA

El desarrollo social de las últimas décadas ha sufrido cambios rápidos y drásticos, entre otros factores, por la aparición de las TIC, particularmente Internet, que ha cambiado la manera en que las personas trabajan, hacen negocios, se relacionan, se divierten y también aprenden (Willging, Astudill, Scagnoli y Suárez; 2006). Como nunca antes el conocimiento juega un rol central en el desarrollo de las naciones, y en el esperado avance hacia el desarrollo. Este nuevo ordenamiento social ha sido denominado “Sociedad del Conocimiento”, concepto introducido en los '90 como alternativa a “Sociedad de la Información”:

“La sociedad de la Información es la piedra angular de las sociedades del conocimiento. El concepto de “sociedad de la información”, a mi parecer, está relacionado con la idea de la “innovación tecnológica”, mientras que el concepto de “sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora. El concepto de “sociedades del conocimiento” es preferible al de la “sociedad de la información” ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando. (...) El conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad”. (Waheed Khan, citado en Burch, 2006; <http://vecam.org/article518.html>)

En este contexto la educación juega un rol central, en la medida que puede permitir a amplios grupos sociales incorporarse en la sociedad del conocimiento y disfrutar de sus beneficios. La educación ha sido ampliamente reconocida como un espacio social que tiende a igualar oportunidades que en otros espacios no existen, principalmente las desigualdades producto del origen social (Brunner, Aylwin, Matte, Waissbluth).

Según la UNESCO³, las posibilidades de acceso y de éxito en el sistema educativo están fuertemente condicionadas por factores externos a él, como el capital intelectual y cultural de cada individuo, que a su vez está fuertemente influido por el origen social. Es así como las categorías socioeconómicas más desfavorecidas no sólo enfrentan dificultades para acceder al conocimiento, sino también para asimilarlo, producto de menores recursos y habilidades cognitivas en comparación a los grupos sociales más altos (Crovi, 2007).

“... En la sociedad y en la economía del conocimiento, toma fuerza el concepto **Capital Intelectual**, que corresponde a la capacidad para generar, acopiar, usar, y difundir nuevos conocimientos y tecnologías en cualquier ámbito del ser

3 <http://unesdoc.unesco.org>

humano (Avalos, 2000). Según el Banco Mundial (1997, citado en Avalos, 2000), los países que concentran en mayor porcentaje la riqueza del planeta deben su bienestar en mayor medida al capital intelectual (educación, investigación científica y tecnológica, y sistemas de información) y en una menor medida a su capital natural (materias primas) y capital productivo (maquinaria, infraestructura). Lo anterior sugiere que la riqueza social de una nación es fruto de la inteligencia y resultado de una gran producción de conocimientos y tecnologías, que permean cada actividad social, sin excepción." (Acevedo et al, 2005: p. 130)

Por lo tanto, el desarrollo y crecimiento de los países se vería ampliamente mediado por la capacidad de cada uno, de no sólo reproducir y difundir información, sino de generar nuevos conocimientos que permitan aumentar la productividad y el desarrollo social.

Chaparro (2003) entiende la "**innovación**" como "la capacidad de generar y aplicar conocimiento que incremente la productividad, la eficiencia o la efectividad de una comunidad, organización o empresa, permitiéndole alcanzar sus objetivos o incrementar su bienestar por medio del uso de este conocimiento (p.11). Este concepto se refiere no sólo a innovaciones tecnológicas, sino también a innovación social e institucional, donde el proceso para innovar, a través de la generación y uso del conocimiento, requiere un *proceso de aprendizaje interactivo entre la empresa y su entorno*, siendo éste un caso particular de los procesos de aprendizaje social. "Este proceso convierte a la empresa en una *"organización que aprende"* (en la literatura reciente se ha desarrollado el concepto de los *"learning organizations"*)" (p.11).

En este proceso, la formación de Capital Humano Avanzado adquiere vital importancia, en la medida que puede contribuir decisivamente al desarrollo de cada país. Sin embargo, a pesar de los beneficios que acarrea, se debe considerar que la globalización afecta a todos los sectores sociales, aun cuando no puedan participar activamente en ella. Según Chaparro (2003), existen cambios relacionados con los mercados de trabajo o transformación institucional que pueden impactar negativamente en los procesos de participación social, generando mayor exclusión.

Delors (1996) plantea que se exige mucho de los docentes y de las instituciones educativas (lo plantea en relación a la enseñanza escolar) cuando se espera que suplan las carencias que los estudiantes tienen y que tradicionalmente eran cubiertas por las familias, religiones y otras instituciones. En este sentido coincide con los planteamientos del Constructivismo Social. Cenich y Santos (2005) argumentan que, según Vygotsky, la cultura y el contexto son importantes en la formación del entendimiento, dado que el aprendizaje no es un proceso puramente interno, sino un constructo social mediado por el lenguaje utilizado en el discurso social, donde el contexto en el cual ocurre constituye el centro del aprendizaje

mismo. La naturaleza de conocer y el proceso de construcción de conocimiento se originan en la interrelación social de personas que comparten, comparan y discuten ideas. Es a través de este proceso interactivo que el alumno construye su propio conocimiento.

Chaparro hace referencia al 'factor residual', que se relaciona con el desarrollo de la sociedad, más allá de los elementos tradicionales: "El factor residual se relaciona con educación, con tecnología y con capacidad de gestión, todos factores que de una forma u otra se relacionan con el manejo del conocimiento. Por lo tanto, el *conocimiento* se convierte en el factor de crecimiento y de progreso más importante en las sociedades contemporáneas, y la *educación* en el proceso más crítico para asegurar el desarrollo de sociedades dinámicas, con capacidad de responder al nuevo entorno y de construir su futuro. Aquí nos referimos a una educación con capacidad para desarrollar creatividad en la persona y en la sociedad, a través del desarrollo de la capacidad analítica y de comprensión (...) del futuro ciudadano. Es decir, a una educación orientada a "*aprender a aprender*" y no basada en procesos de memorización. Lo anterior implica reformas profundas en el sistema de educación, como es el caso de la enseñanza de la ciencia y del pensamiento analítico en los diversos niveles del proceso educativo, con el fin de desarrollar la creatividad tanto en la persona como en la sociedad" (Chaparro, 2003, p.3).

Pero las posibilidades de acceder al sistema educativo son desiguales en una sociedad. En el caso de la educación universitaria, el origen social juega un papel fundamental, principalmente mediado por el establecimiento en el que se cursa la educación media y con ello el capital social y cultural. Esto en el sentido estricto de ingreso a la educación superior, pero una vez que los alumnos cursan estudios, además deben aplicar otras habilidades que tienen relación con su formación cultural más que con las educativas.

Bourdieu y Passeron (2003) plantean que "de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad..." (p. 23). En este sentido, las grandes diferencias de acceso y resultados entre los estudiantes, no se evidenciarían entre hombres y mujeres sino dependiendo de la clase social a la cual pertenezcan.

Siendo así, hombres y mujeres estarían en igualdad de condiciones al estar ambos afectados por el origen social. Sin embargo, los autores señalan que en aquellos estratos más bajos, las mujeres estarían en desventaja, teniendo menos posibilidades de acceder a la enseñanza superior que los hombres. Estas diferencias tenderían a disminuir en los estratos superiores, pero se mantendría otra diferencia: la referida al tipo de estudios que cursan. Producto del modelo tradicional de la división del trabajo entre los sexos, permanecen áreas profesionales para hombres y para mujeres, a partir las 'cualidades' o

'dones' que se atribuyen a cada uno, visión que sería apoyada tanto por las estudiantes como por los padres.

En esta misma línea, Meller (2010) señala que el prejuicio social contra el acceso de las mujeres a la universidad existía en Chile a principios del siglo XX, orientado a que la universidad no era para ellas, y si ingresaban, debían estudiar *carreras para mujeres*, como pedagogía y enfermería. En 1907, las mujeres profesionales universitarias correspondían a un 26,6% en el total de profesionales⁴, porcentaje que aumentó a un 49,6% en 1992. Ya iniciado el siglo XXI, es posible señalar que las mujeres han "invadido" prácticamente todas las carreras universitarias: en el año 2006, las mujeres constituían un 59,6% del total de profesionales universitarios que se graduaron ese año, sin limitar su participación a carreras tradicionalmente feminizadas. Con la sola excepción de Ingeniería, superaban el 30% de participación en siete de las 17 principales carreras universitarias, y el 50% de participación en las 10 restantes.

No obstante, la paridad en el acceso a la universidad no necesariamente implica igualdad de ingresos profesionales. Controlando por factores vinculados a características personales de los profesionales, Meller encontró que las mujeres profesionales perciben salarios 23% más bajos que los de los hombres. Las carreras que presentan mayor discriminación salarial serían Contabilidad-Auditoría (34%) y Derecho (24%), mientras que periodismo sería la carrera con menores diferencias salariales entre hombres y mujeres (10%). Entre los factores que explican estas diferencias, se tiene que las mujeres deben dividir su tiempo entre el trabajo y el hogar, lo que las volvería reticentes a trabajos con jornadas más largas, optando por trabajar menos horas diarias. Asimismo, la maternidad impactaría negativamente en los años de experiencia laboral, lo cual se considera un factor relevante para obtener ascensos o capacitaciones. Aunque estos factores explicarían los menores sueldos de las mujeres, aún permanece un 9,7% de discriminación sin explicar, lo que Meller denomina "discriminación sexista", es decir, discriminación hacia las mujeres sólo por el hecho de serlo.

Retomando el concepto de Capital Humano Avanzado explicado anteriormente, se tiene que la cantidad de doctores por millón de habitantes es considerado como uno de los indicadores de desarrollo del capital humano de una nación, dado que contribuye a la generación de masa crítica capaz de generar I+D+i (Boisier, 2010). No obstante, Chile muestra un bajo índice de doctores por

4 Se consideran las carreras de Agronomía y Veterinaria, Química y Farmacia, Derecho, Arquitectura, Ingeniería, Pedagogía, Enfermería y Obstetricia, Medicina y Odontología.

millón de habitantes en comparación con otros países. Según Cox (2010), en 2004 este era de 15, en comparación a 19 ó 48 en países de nivel de desarrollo similar, como México o Brasil respectivamente, y de 356 en países desarrollados como Finlandia. Sumado a esto, el número de doctorados en la fuerza laboral académica también es considerado bajo. Entre las universidades del CRUCH, sólo el 25% de los docentes con jornada completa equivalente tiene el grado de doctor (Banco Mundial, 2009).

Según datos del SIES (2010), en 2009 existían en Chile 27.475 alumnos inscritos en programas de postgrado en las 58 universidades existentes (68,8% de ellos en universidades pertenecientes al CRUCH). De este total, las mujeres correspondían al 48% de los estudiantes, concentrándose principalmente en programas de Ciencias Sociales (25,8%) y Educación (23,9%). Al desagregar según tipo de programa, las mujeres correspondían al 42,6% de los estudiantes de magíster, y al 49% de los estudiantes de doctorado.

Pese a que se observa una aparente equidad entre hombres y mujeres en postgrado, no existe información relacionada con el origen social de los estudiantes, ni con su actual situación laboral y/o remuneraciones, factores que permitirían comprender el fenómeno desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron. Esta carencia de información a nivel nacional motivó a los estudiantes de la Universidad de Concepción a realizar un censo de postgrado que recogiera información adicional a los datos disponibles, relacionada con las características socioeconómicas de los estudiantes de magíster y doctorado, productividad académica de la población y percepción de los programas.

3.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo corresponde a una investigación descriptiva de tipo seccional y de carácter cuantitativo. Se trabaja con datos primarios recogidos a través *del Primer Censo de Estudiantes de Postgrado UdeC*, realizado conjuntamente por la Asamblea de Investigadores de Postgrado de la Universidad de Concepción (AIP-UdeC) y la Dirección de Postgrado de dicha casa de estudios, en diciembre de 2009.

El objetivo del Censo fue conocer el perfil socioeconómico y demográfico de los estudiantes de postgrado de la UdeC; su nivel de productividad durante el magíster y/o doctorado, y su percepción del programa de estudios al cual pertenece.

Se construyó una encuesta original para el Censo a partir de preguntas cerradas que medían las tres áreas de interés (perfil socioeconómico y demográfico; productividad en el postgrado y percepción del programa). El instrumento fue sometido a validación de pares⁵; una vez aprobado por ellos y realizado el pre- test, el instrumento fue implementado en una plataforma virtual disponible en el sitio web del Censo (www.udec.cl/censopostgrado) a fin de que los estudiantes pudiesen responder las preguntas a través de Internet. La construcción de la plataforma virtual estuvo a cargo de la Dirección de Tecnologías de Información (DTI) de la universidad, la cual otorgó acceso a los estudiantes a través de sus cuentas de usuario UdeC.

El 25 de diciembre la plataforma se cerró, censando así a un 60,4% de la población de postgrado que se encontraba inscrita como *alumno regular* al segundo semestre de 2009⁶.

3.1.- Población estudiada

Dado el carácter pionero de la iniciativa, no se cuenta con parámetros poblacionales para todas las variables medidas; sin embargo, se realizaron comparaciones a partir del sexo, el tipo de programa (magister/doctorado) y la

5 Un docente del Departamento de Sociología y Antropología de la UdeC (Omar Barriga, doctor en Sociología, Ohio State University), y al Director del Diplomado en Estadística Aplicada de la misma universidad (Francisco Pradenas, Master en Estadística, Universidad de Concepción)

6 Dado que la participación en el Censo tenía carácter voluntario, no fue posible contar con un 100% de respondientes.

Facultad de origen (información contenida en las bases de datos de la Dirección de Postgrado de la UdeC). Mediante una prueba de chi cuadrado⁷ se determinó que no existen diferencias significativas entre la población total de estudiantes (1.332 alumnos) y la población efectivamente censada (806 estudiantes), la cual corresponde a un 60,4% de la población de postgrado, con un error muestral de 2,17% para un nivel de confianza de 95%. El 60,4% de estudiantes censados es un porcentaje muy superior a la tasa de respuesta conseguida por otros estudios que han utilizado protocolos similares (Kwak y Radler, 2002). Los datos fueron procesados en el programa estadístico SPSS 15 for Windows y se trabajó con un nivel de confianza de $p=.05$.

⁷ Prueba no paramétrica para determinar bondad de ajuste entre la muestra y la población.

4.- RESULTADOS

4.1.- Descripción general de la población

En una primera aproximación a los datos, se observó que la cantidad de hombres era mayor a la de mujeres (56% y 44% respectivamente), y esta proporción se mantiene tanto en programas de magíster como de doctorado. La población era muy joven, con un 59% de los estudiantes menor a 30 años, y sólo un 7% que superaba los 40. Por lo mismo, la gran mayoría se declaró soltera (69%) y sin hijos (73%), no registrándose diferencias significativas por sexo, en concordancia con la edad promedio del primer matrimonio en el país (29 años) (INE, 2008).

Respecto a la situación socioeconómica, se trata de un segmento más bien pauperizado, donde la cuarta parte de la población no tenía cobertura de salud o pertenecía a la categoría *indigente* (ver gráfico 1 en Anexos). La mitad de la población percibía ingresos menores a 135 mil pesos mensuales⁸, lo que va en directa relación con la situación laboral de los estudiantes. Un 48% señaló encontrarse con dedicación exclusiva al postgrado, y sólo un 11% trabajar tiempo completo y con contrato indefinido (ver gráficos 2 y 3 en Anexos). Esto hacía que menos de la mitad de los estudiantes se encontraran cotizando en alguna AFP (44%).

Los estudiantes financiaban su postgrado principalmente mediante becas (75% de la población), aunque no todas entregaban los mismos beneficios. Según la cobertura de arancel y la entrega de estipendios mensuales, los alumnos tenían cuatro tipos de becas, que financiaban: todo el postgrado con estipendio (28%); todo el postgrado sin estipendio (22%); parte del postgrado con estipendio (10%); y parte del postgrado sin estipendio (15%). Por ende, si bien tres cuartas partes de la población contaban con alguna beca para financiar el postgrado, sólo un cuarto tenía beca completa que le entregaba un monto mensual para sus gastos.

Si se considera que casi la mitad de los alumnos no trabajaba (48%), aún persiste un porcentaje importante de alumnos con dedicación completa al postgrado sin ingresos de ningún tipo (39%). Este es un dato relevante, considerando el alto costo de los programas de postgrado y la necesidad de manutención. De allí que, sin que se haya registrado en los datos del Censo, es posible plantear que el resto de la población es mantenida por sus padres o algún otro financista, quienes además financian el postgrado del 6% de la población⁹.

⁸ Sin contar los ingresos provenientes de becas.

En relación a la formación previa, la gran mayoría cursó pregrado en la Universidad de Concepción (73%) o en otras universidades de la octava región (7%), observándose así que la UdeC no está atrayendo egresados de otras universidades, y más aún, a estudiantes de otras regiones, dado que el 74% provenía de la Octava Región, y el 64% de la provincia de Concepción.

Un 83% de los estudiantes era el primer miembro de su familia en cursar estudios de postgrado, demostrando que esta formación aún es privilegio de élite.

Respecto a la productividad académica, sólo un porcentaje minoritario contaba con publicaciones científicas (25%) y pasantías al extranjero (15%). No obstante, más de la mitad de los estudiantes (54%) contaba con becarías docentes o realizaba ayudantías, lo que generalmente es requisito para los becarios. La mitad de los estudiantes ha presentado trabajos en congresos (mayoritariamente nacionales) y un tercio de la población ha participado en proyectos, principalmente como personal de apoyo (94%) o co-investigador (76%).

Como plantean Bourdieu y Passeron (2003) la categoría 'estudiante' no existe, dado que las diferencias en sus orígenes los distancian en sus características y condiciones de vida y trabajo como estudiantes. De la misma manera, al indagar en las características de los estudiantes de postgrado en la Universidad de Concepción, se observan diferencias notorias entre ellos.

4.2.- Análisis bivariados

Los alumnos matriculados en programas de magíster superaban a los estudiantes de doctorado en una proporción cercana a los dos tercios¹⁰. No se observaron diferencias significativas respecto a sexo y tipo de programa, pero sí en lo referido a la edad, donde los alumnos de magíster eran significativamente más jóvenes.

9 Además de las becas y los ingresos propios, existen otras fuentes de financiamiento para los alumnos: 4,4% de los estudiantes señaló que el postgrado era financiado por sus padres, y el 1,4% por su empleador.

10 A nivel nacional, los alumnos de magister superan ampliamente a los estudiantes de doctorado (86,4% y 13,6%; respectivamente), lo que se explica por la alta cantidad de instituciones que sólo dictan programas de magister a nivel de postgrado.

De las 18 reparticiones que dictan programas de postgrado en la UdeC (16 facultades además del Centro de Ciencias Ambientales EULA-Chile y el Instituto de Geología Económica Aplicada; GEA), sólo seis de ellas concentraban más del 60% de los alumnos: Ingeniería; Humanidades y Arte; Ciencias Biológicas; Ciencias Naturales y Oceanográficas; Medicina¹¹, y Ciencias Sociales.

Al desagregar por sexo, es posible observar que las mujeres se concentraban principalmente en Humanidades y Arte, Ciencias Biológicas, y Ciencias Naturales y Oceanográficas; los hombres, por su parte, se concentraban fuertemente en Ingeniería. Las mayores diferencias por sexo se registraron en Ingeniería y Ciencias Físicas, donde las mujeres representaban porcentualmente un grupo minoritario (20% y 28%, respectivamente); y en Medicina, donde los hombres conformaban la cuarta parte del total de estudiantes de postgrado de la facultad. Las pruebas estadísticas señalaron que existe relación significativa entre el sexo y la facultad donde los estudiantes cursaban estudios, relación que estaría estrechamente ligada a los patrones clásicos de género en la elección de carreras universitarias, donde las mujeres cursan estudios relacionados con humanidades, enfermería y ciencias sociales, y los hombres se dedican a la ingeniería y las ciencias duras.

Pese a lo anterior, las características de la población eran bastante homogéneas, no registrándose diferencias entre hombres y mujeres en lo referido a edad, estado civil, número de hijos, becas, región de origen y universidad donde cursó el pregrado. Tampoco había diferencias en lo referido a productividad, excepto en la participación en proyectos (37,4% los hombres; 27,8% las mujeres) y pasantías al extranjero (17,1% y 12,2%, respectivamente), donde los hombres presentaban porcentajes más altos que las mujeres. Comparando los otros indicadores de productividad, ambos presentaban similares porcentajes de publicaciones científicas (73% los hombres; y 77% las mujeres), becas docentes (45% y 48%, respectivamente), presentaciones en congresos (48% y 52%) e inscripción de patentes (0,9% y 0,5%).

Si se analizan los aspectos socioeconómicos, las mujeres que llegan al postgrado están mejor posicionadas que los hombres. En términos porcentuales había menos mujeres dedicadas exclusivamente al postgrado, y más trabajando a tiempo completo con contrato indefinido. Esto va de la mano con los ingresos, que eran levemente más altos para ellas, y con las

¹¹ Se consideraron los programas de Magíster en Enfermería, Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud, Magíster en Salud Reproductiva, Doctorado en Enfermería y Doctorado en Salud Mental. No se incluyeron las especialidades médicas.

cotizaciones en AFP, donde el 47% de las mujeres se encontraba cotizando, frente al 41% de los hombres. No obstante, ninguna de estas diferencias resultó ser significativa.

4.3.- Primer postgrado del grupo familiar

Si se observa a los estudiantes que eran el primer postgrado en la familia¹², se encuentra una de las diferencias más interesantes a nivel de sexo, dado que, si bien la gran mayoría de la población era el primer miembro de su familia en cursar estudios de postgrado, las mujeres lo eran en menor medida que los hombres. Es así como el 86% de los hombres declaró ser primer postgrado, frente al 79% de las mujeres que señaló encontrarse en la misma situación.

Si se compara a los estudiantes chilenos con los extranjeros (los que constituyen el 8,4% de la población total) se tiene que el 73% de los extranjeros eran primer postgrado en su familia, frente al 84% de los chilenos que también lo eran. Y si se observa sólo a los estudiantes extranjeros, se tiene que las mujeres sin postgrado en su familia también eran menos que los hombres, aunque estas diferencias no resultaron significativas.

A fin de identificar si la universidad donde cursaron el pregrado era un factor diferenciador, se comparó a los estudiantes provenientes de universidades privadas con los de planteles pertenecientes al CRUCH, observándose que prácticamente todos los estudiantes que cursaron pregrado en universidades privadas eran el primer miembro de su familia en cursar un postgrado. Si se compara geográficamente, se observa que Santiago y Talca contaban con el mayor porcentaje de alumnos que sí tenían postgrados en sus familias (37,5% y 40%, respectivamente), frente a los estudiantes del norte (planteles de Iquique y La Serena) donde el 100% era el primer miembro con postgrado en la familia.

Al analizar sólo a las mujeres, se observó que estas diferencias se acentuaban, dado que el 61,5% de las estudiantes que cursaron pregrado en Santiago tenían un miembro de su familia con estudios de postgrado, a diferencia de sus compañeras del norte (planteles de Iquique y La Serena) y del sur (universidades de Temuco, Valdivia, Osorno y Magallanes), donde más del 90% no tenía familiares con postgrado. Los hombres, por su parte, no registraron diferencias significativas según la ubicación geográfica de su universidad.

En lo referido a la edad, las mujeres que no eran primer postgrado tenían un promedio de edad más alto que sus pares que sí lo eran (32 y 29,5 años, respectivamente), lo cual se relaciona también con el estado civil y los hijos. El

12 Se considera familia de origen.

31% estaba casada (frente al 21% de las mujeres sin postgrado en la familia) y el 38,4% tenía hijos (en comparación al 25% de quienes eran primer postgrado). En el caso de los hombres pasa algo similar: quienes no eran el primer postgrado en su familia tenían un promedio de edad más alto y había más estudiantes con hijos; no obstante, no hay diferencias con sus compañeros en lo referido al estado civil.

En el aspecto económico, las mujeres que no eran primer postgrado estarían en mejor posición que sus compañeras sin postgrados en la familia. Aunque no se registran diferencias en el tipo de contratación laboral, las primeras presentaban ingresos más altos, pertenecían al sistema de salud privado (en categoría *titular*¹³), tenían menos becas y señalaron no necesitar la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) para el transporte.

Los hombres, por su parte, tenían características más similares, observándose diferencias entre ellos sólo en lo referido a previsión de salud y TNE. Quienes no eran primer postgrado en la familia pertenecían principalmente a isapres (también en categoría *titular*) y necesitaban la TNE en menor porcentaje que sus compañeros sin postgrado en su familia.

Por último, en lo referido a productividad, no existen diferencias significativas entre mujeres con y sin postgrado en sus familias, excepto en las becarías docentes, donde las mujeres que eran primer postgrado realizaban más ayudantías (55%) que sus pares con postgrado en su familia (40%). Esto se explica porque las primeras presentaban mayor porcentaje de becas, beneficios que generalmente exigen al estudiante que realice una determinada cantidad de horas de ayudantías.

Los hombres no presentaron diferencias entre sí en lo referido a productividad.

5.- CONCLUSIONES

En primer término sorprende la precariedad que en general caracteriza a los estudiantes de postgrado de la Universidad de Concepción. Sus condiciones laborales y de previsión no garantizan seguridad para el desarrollo profesional.

Sorprenden también las diferencias entre los estudiantes, principalmente de acuerdo a sus familias de origen y capital cultural. Si suponemos que familias con postgrado anteriores al estudiante analizado en este estudio, tienen un mayor bienestar económico- social, es posible plantear que los estudiantes que no son el primer postgrado en la familia tienen una mejor preparación para acceder y terminar sus estudios.

13 Las demás categorías correspondían a: Isapre carga; Fonasa titular, Fonasa carga, Fonasa indigente, OTRA previsión, SIN previsión.

Dada la corta edad promedio de los estudiantes de postgrado de la Universidad, es posible plantear que estos estudios surgen como una alternativa a la cesantía, lo que se condice con el alto porcentaje de estudiantes que no cuenta con un trabajo formal (ya que no tiene previsión) ni de jornada completa.

En el caso de las mujeres, parecen privilegiar el desarrollo profesional que les entregue cierta seguridad laboral y social, antes de continuar con estudios de postgrado. Además, provienen de familias con integrantes ya postgraduados en mayor proporción que los hombres, lo que hace suponer una mejor situación socioeconómica.

Tal como señaló el estudio de Meller (2010) respecto a la alta participación de mujeres en carreras de pregrado, la cantidad de mujeres en postgrado también es considerable; no obstante, y en concordancia con lo planteado por Bourdieu y Passeron (2003), las mujeres se concentraron fuertemente en áreas *feminizadas*, como enfermería, humanidades y ciencias sociales.

Dadas las dificultades de incorporación de las mujeres en la vida laboral, parece necesario un mayor patrimonio familiar y mejores condiciones laborales para poder cursar estudios de postgrado, situación que no parece darse en el caso de los hombres, los cuales ingresan al postgrado aun sin tener antecedentes de postgraduados en la familia, y sin contar con un trabajo estable. Esto implica que las mujeres deben tener un capital social y cultural mayor que los hombres para situarse en igualdad de condiciones al interior del postgrado.

Al observar las diferencias encontradas entre las mujeres con y sin postgrado, se observa que quienes ya cuentan con postgraduados en su familia tienen mejores condiciones económicas y laborales que sus pares sin antecedentes de postgrado, lo que hace pensar en aquellas diferencias que no pudieron ser registradas: las que probablemente existen entre las mujeres que ingresaron al postgrado y las que no, habiendo deseado hacerlo.

Como conclusión general, se plantea que mientras el país mantenga esta precariedad para los estudiantes de postgrado, y mientras no existan más opciones que el patrimonio personal y familiar para formar postgraduados, el Capital Humano Avanzado formado en el país, no podrá desempeñar el rol al que está llamado en el desarrollo del país.

4.- Referencias bibliográficas

- Asamblea de Investigadores de Postgrado UdeC (2010) *Primer Censo de Estudiantes de Postgrado de la Universidad de Concepción*. Disponible en www.udec.cl/censopostgrado

- Banco Mundial (2009) *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Recuperado desde internet el 04 de enero de 2011 en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ENCARGADOS/la-es-en-chile.pdf>
- Boisier, María Elena (2010) *La importancia de las políticas públicas para la innovación en Chile. Una mirada desde CONICYT*. Presentación, 13 Oct 2010. Recuperado desde internet el 10 de enero de 2011 en: <http://escueladegestores.gtz-cepal.cl/wp-content/uploads/2010/10/mariaelenaboisier-chile.pdf>
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Burch, Sally (2006) *Sociedad de la Información/ Sociedad del Conocimiento. Vecam*. Recuperado desde internet el 10 de marzo de 2011 en: <http://vecam.org/article518.html>
- Cenich, G. y Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado desde internet el 15 de marzo de 2011 en

<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>

- Chaparro, Fernando (2003) *Apropiación Social del Conocimiento, Aprendizaje y Capital Social. Colombia Digital*. Recuperado desde internet el 02 de marzo de 2011 en: http://www.colombiadigital.net/newcd/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1361&Itemid=
- Cox, Loreto (2010) *Becas para postgrados en el extranjero. Un análisis crítico de la justificación y el diseño del sistema en Chile. Puntos de Referencia; Centro de Estudios Públicos*.
- Crovi, Delia (2007) *Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. Contratexto Digital*. Año 5, N° 6. ISSN.
- INE (2008) *Compendio de estadísticas vitales*. Recuperado desde internet el 10 de marzo de 2011 en: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/estadisticas_vitales/estadisticas_vitales.php
- Kwak, Nojin y Radler, Barry (2002) A comparison between mail and Web surveys: Response pattern respondent profile, and data quality. *Journal of Official Statistics* 18 (2); pp: 257-273.

- Meller, Patricio (2010) *Carreras universitarias. Rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago: Uqbar Editores.
- Mideplan (2009) *Índice de Inequidad Territorial de Género*. Recuperado desde internet el 02 de marzo de 2011 en: <http://www.mideplan.gob.cl/pdf/genero/indice-de-inequidad-territorial-de-genero-.pdf>
- **Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SIES** (2010) *Base de Datos Matriculados 2009*. Recuperado desde internet el 1 de junio de 2010 en:
 • http://www.mineduc.cl/index6.php?id_portal=46&id_seccion=3222&id_contenido=13045
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI Presidida por **Jacques Delors**. Recuperado desde internet el 10 de marzo de 2011 en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- WILLGING, P; ASTUDILL G; SCAGNOLI, N y CEPEDA, S. (2006) Curso de orientación a través del sistema de orientación de aprendizajes. *Revista Apertura*. Recuperado desde internet el 10 de marzo de 2011 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/688/68800505/68800505.html>
- <http://www.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/v6/Art%C3%ADculos/PDF/Dimensi%C3%B3n%20social%20del%20acceso,%20uso%20y%20apropiaci%C3%B3n%20de%20las%20TIC.pdf>
 (Revisada en marzo 2011)

ANEXO: Tablas y gráficos

Gráfico 1: Tipo de previsión

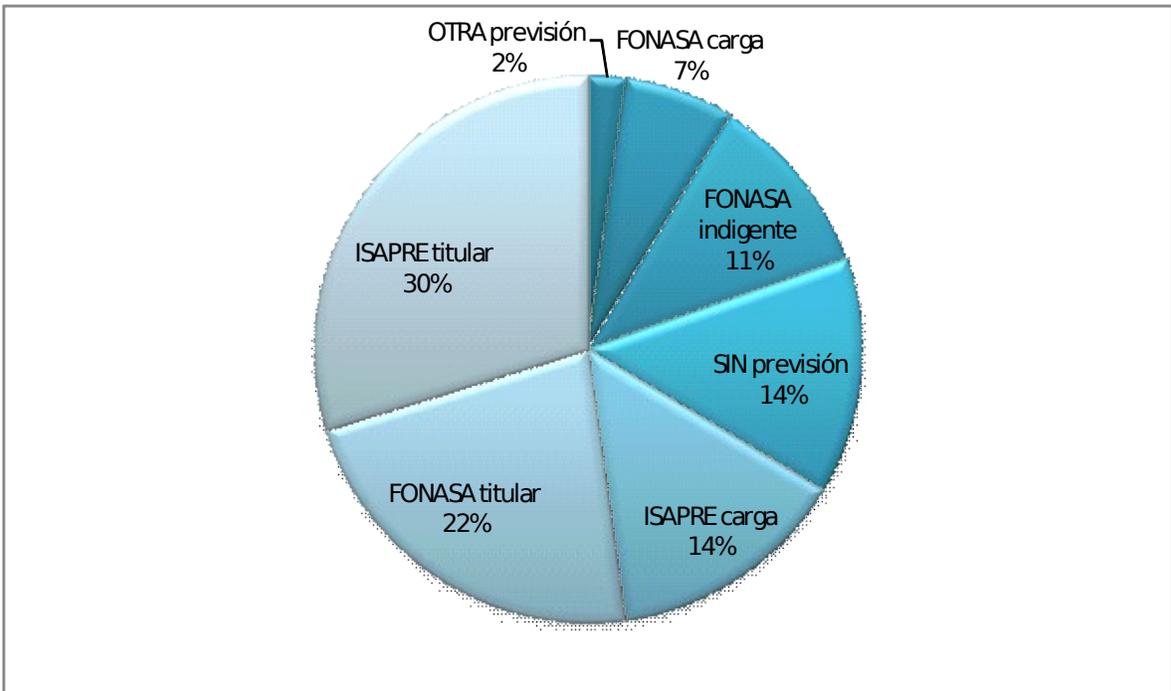


Gráfico 2: Situación laboral

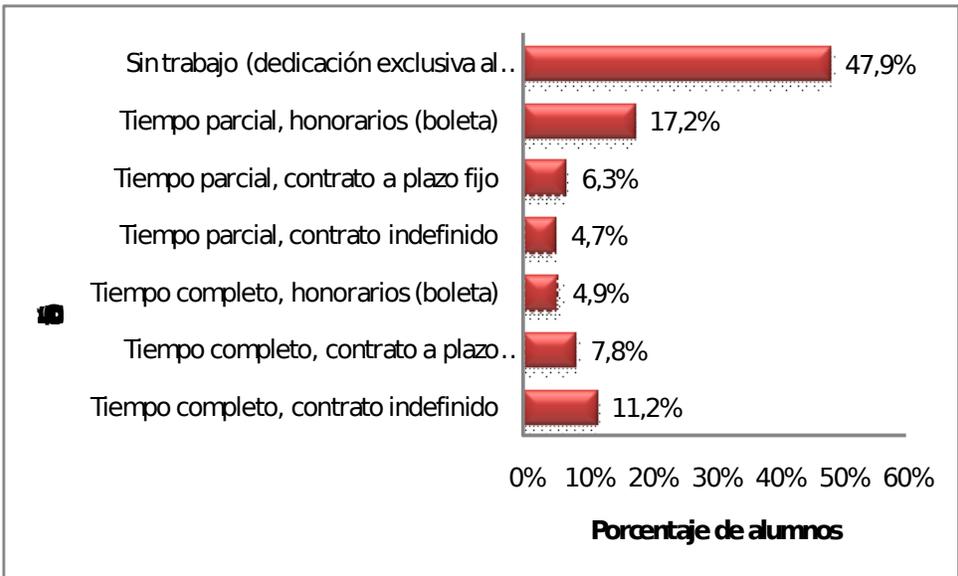


Gráfico 3: Ingresos mensuales

