

Capítulo 3

Capital humano y formación de profesores: entre la eficiencia y la justicia social

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Resumen

Este capítulo ofrece una reflexión crítica sobre la teoría del capital humano y su influencia en la formación docente en América Latina y particularmente en Chile, problematizando la tensión entre su carácter instrumental y las demandas de justicia social. Con este objetivo, se examinan los fundamentos teóricos de esta perspectiva económica, su impacto en las políticas educativas impulsadas por organismos internacionales y su expresión particular en el caso chileno, marcado por la impronta del modelo neoliberal. El ensayo se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, bajo un enfoque cualitativo, humanista e interpretativo, con un diseño narrativo de tópico. Se argumenta que comprender la formación docente únicamente desde la lógica del capital humano limita su potencial transformador, pues la reduce a inversión económica y productividad. Se concluye que avanzar hacia una formación crítica del profesorado requiere equilibrar eficiencia y rentabilidad con equidad y responsabilidad social.

Palabras clave:
Capital humano;
Formación docente;
Educación superior;
América Latina;
Chile.

Álvarez Sepúlveda, H. A., y Benoit Ríos, C. G. (2025). Capital humano y formación de profesores: Entre la eficiencia y la justicia social. En M. Díaz Fernández (Coord). *Administración y Economía Global en Latinoamérica: Estudios de caso y tendencias emergentes* (Volumen 1). (pp. 56-69). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.361.c669>



Introducción

La teoría del capital humano, formulada en el marco de la economía de la educación por autores como Schultz (1961) y Becker (1964), plantea que la educación constituye una inversión en las capacidades de las personas que, a mediano y largo plazo, se traduce en mayores niveles de productividad, movilidad social e incremento del desarrollo económico de los países. Desde esta perspectiva, el conocimiento y las habilidades de los individuos son vistos como un “capital” susceptible de valorización y acumulación, al igual que otros factores productivos. En América Latina y particularmente en Chile, este enfoque ha tenido una influencia decisiva en las reformas educativas de las últimas décadas, donde la educación se presenta no solo como un derecho social, sino también como una herramienta estratégica para aumentar la competitividad y la inserción en un mercado globalizado (Carnoy, 2006; Banco Mundial, 2014; Cantú et al., 2023; Pino y Castaño, 2024).

No obstante, diversos estudios (Tedesco, 2012; Bellei, 2015; Santos, 2023), han advertido que este paradigma tiende a reducir la educación a una dimensión instrumental, subordinada a las demandas del mercado laboral, dejando en segundo plano la formación integral, la equidad y la función democratizadora de la escuela. En particular, la formación docente corre el riesgo de ser concebida únicamente en términos de “inversión eficiente”, donde el profesorado es evaluado según su aporte a indicadores de rendimiento académico y productividad, sin considerar su rol ético, político y cultural como agentes de cambio social. Surge entonces la pregunta: ¿es suficiente interpretar la formación docente solo bajo la lógica del capital humano o es necesario incorporar marcos alternativos que reconozcan su carácter social, crítico y emancipador?

En este contexto, Chile constituye un caso paradigmático. Las políticas educativas implementadas desde los años 80, en el marco de un modelo neoliberal de mercado, han promovido con fuerza la

noción de capital humano, enfatizando la eficiencia, la competitividad y la regulación por mecanismos de financiamiento y evaluación (Cox, 2012; Bernasconi, 2015). Estas transformaciones han generado importantes avances en cobertura y profesionalización, pero también han profundizado desigualdades y tensiones en torno a la equidad y la calidad de la formación docente.

Este ensayo busca problematizar dichas tensiones, analizando los fundamentos de la teoría del capital humano, su influencia en las políticas de formación docente en América Latina y el caso específico de Chile. El objetivo es ofrecer una mirada crítica que permita comprender los alcances y limitaciones de este paradigma y, al mismo tiempo, abrir la discusión sobre la necesidad de equilibrar productividad y eficiencia con justicia social, inclusión y ciudadanía democrática.

Metodológicamente, este ensayo se fundamenta en una revisión de alcance de literatura especializada sobre la teoría del capital humano y la formación docente en América Latina y Chile, a partir de fuentes disponibles en bases de datos como Scopus, Scielo, Web of Science, Google Académico y Google Libros. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, interpretativo y de diseño narrativo de tópico, bajo un paradigma humanista e inductivo. Esta estrategia permite examinar de manera rigurosa cómo los marcos de política educativa han incorporado —o tensionado— la noción de capital humano en la formación de profesores, identificando sus aportes, limitaciones y proyecciones para avanzar hacia una educación más justa, inclusiva y socialmente comprometida.

Fundamentos y debates de la teoría del capital humano

La teoría del capital humano sostiene que la educación no es solo un bien de consumo, sino principalmente una inversión en las capacidades de los individuos, lo que se traduce en mayores niveles de productividad, ingresos futuros y competitividad para los países

(Schultz, 1961; Becker, 1964). Esta perspectiva se consolidó en la segunda mitad del siglo XX como un marco teórico central para justificar la expansión de los sistemas educativos, especialmente en contextos de modernización y crecimiento económico. Según esta visión, el gasto público en educación se concibe como una inversión social que genera retornos tanto para el individuo como para la sociedad en su conjunto (Psacharopoulos & Patrinos, 2018; Cantú et al., 2023).

Sin embargo, la teoría ha sido objeto de múltiples críticas. Carnoy (2006) y Santos (2023), advierten que su énfasis en la rentabilidad económica tiende a subordinar la educación a la lógica del mercado, reduciendo su valor a un cálculo costo-beneficio. Esta concepción puede invisibilizar dimensiones fundamentales del quehacer educativo, como la formación ética, ciudadana y cultural de los sujetos. Además, se ha señalado que la teoría del capital humano puede reforzar la mercantilización de la educación, transformando a los estudiantes en “clientes” y a los docentes en “proveedores de servicios” (Apple, 2013; Pino y Castaño, 2024).

El debate actual, por tanto, no radica en negar los beneficios económicos de la educación, sino en reconocer que estos no pueden ser su único horizonte. Como señala Sen (1999), la educación es también una capacidad fundamental que amplía la libertad de las personas para vivir la vida que valoran. En esa línea, la pregunta clave es: ¿cómo equilibrar la necesidad de formar capital humano productivo con el imperativo de promover ciudadanos críticos, conscientes y socialmente comprometidos?

Una posible vía para equilibrar ambos objetivos consiste en concebir la educación como un bien con doble dimensión: económica y sociopolítica. Por un lado, es innegable que la formación de capital humano productivo resulta necesaria para el desarrollo de los países y la inserción en un mercado global competitivo. Sin embargo, limitar la educación a esta función implica desconocer su potencial emancipador. Por ello, los programas formativos deberían integrar

en sus planes de estudio tanto competencias técnicas y profesionales como experiencias orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia histórica y el compromiso ético con la sociedad. Este equilibrio permitiría que los futuros docentes —y, en general, los estudiantes universitarios— se inserten exitosamente en el mundo laboral y se conviertan en agentes capaces de cuestionar las desigualdades estructurales y contribuir activamente a la construcción de comunidades más democráticas e inclusivas.

La formación docente en América Latina: entre capital humano y justicia social

En América Latina, la influencia de organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO ha sido determinante en la definición de políticas educativas. Bajo el paradigma del capital humano, se han promovido reformas orientadas a mejorar la “eficiencia” de los sistemas escolares mediante estándares de calidad, sistemas de evaluación y programas de formación docente vinculados a competencias productivas (Banco Mundial, 2014; Cantú et al., 2023). Estas políticas han buscado elevar los aprendizajes medibles y asegurar que la inversión en educación genere retornos económicos visibles, lo que explica la proliferación de evaluaciones estandarizadas y de incentivos salariales ligados al rendimiento docente.

Si bien estas iniciativas han contribuido a la expansión de la educación superior y al aumento de la cobertura de programas de formación docente, también han generado tensiones con las demandas locales de equidad, inclusión y pertinencia cultural. Tedesco (2012), señala que la región enfrenta el desafío de conciliar la visión instrumental de la educación con la necesidad de promover justicia social y cohesión democrática. Este principio implica reconocer que la docencia no puede reducirse a una “inversión económica”, sino que constituye un proceso social que articula valores éticos, compromisos políticos y prácticas pedagógicas.

En países como México, Brasil o Argentina, las políticas de formación docente han oscilado entre la adopción de modelos basados en la eficiencia y los esfuerzos por fortalecer la dimensión social de la profesión (Tedesco, 2012; Banco Mundial, 2014; Cantú et al., 2023). Sin embargo, persisten desigualdades estructurales que limitan el acceso a programas de calidad, especialmente para estudiantes de sectores populares o zonas rurales. Esta situación plantea una pregunta central para la región: ¿pueden las universidades latinoamericanas superar una visión instrumental de la formación docente y avanzar hacia un modelo que la reconozca como un derecho humano, un bien público y un proceso de construcción social y cultural?

Superar este desafío requiere reorientar la formación docente en América Latina hacia un modelo integral que articule calidad académica y justicia social. En este marco, las universidades deben asumir que la preparación de futuros docentes no puede reducirse a criterios de eficiencia o productividad, sino que debe concebirse como un derecho humano y un bien público orientado a garantizar igualdad de oportunidades y fortalecer la vida democrática. Ello supone diseñar políticas de acceso y permanencia que favorezcan a estudiantes de sectores populares y rurales, incorporar enfoques interculturales que reconozcan la diversidad cultural y lingüística de la región, y promover experiencias formativas que vinculen la práctica pedagógica con la transformación social. De este modo, es posible que la formación docente deje de ser un recurso instrumental al servicio del mercado para consolidarse como un auténtico proceso de construcción social y cultural, comprometido con la equidad y la inclusión.

El caso chileno: tensiones entre eficiencia y equidad

En Chile, la influencia de la teoría del capital humano ha sido particularmente visible debido a la implementación temprana y radical de un modelo neoliberal en educación desde la década de 1980. La reforma de 1981, impulsada bajo la dictadura militar,

transformó estructuralmente el sistema al introducir mecanismos de privatización y una fuerte segmentación institucional. Con ello, la educación superior pasó a organizarse como un mercado en el que estudiantes y familias fueron concebidos como inversionistas en su propio capital humano, mientras que las universidades y centros de formación funcionaban como oferentes en competencia (Bernasconi, 2015).

Esta lógica produjo una rápida expansión de instituciones privadas no tradicionales, entre ellas la Universidad Andrés Bello (1988), la Universidad San Sebastián (1989), la Universidad de Las Américas (1988) o la Universidad Santo Tomás (1988), que crecieron aceleradamente en los años noventa y dos mil, diversificando la oferta, pero también profundizando la estratificación social y territorial del acceso. La docencia, en este marco, quedó comprendida como una inversión tanto individual —orientada a asegurar movilidad social y mejores ingresos futuros— como colectiva, en la medida en que contribuye a la productividad nacional (Cox, 2012; Santos, 2023). No obstante, el predominio de este enfoque redujo la profesión docente a un recurso instrumental, subordinando su dimensión ética, social y cultural a la lógica del mercado y de la competencia por credenciales.

Programas como la Beca Vocación de Profesor, creada en 2011, ilustran este enfoque. El incentivo económico se destina a atraer a jóvenes con altos puntajes en pruebas estandarizadas, reforzando la idea de la docencia como una inversión en talento capaz de generar retornos sociales. Asimismo, instrumentos de evaluación docente, como el Portafolio de la Evaluación Docente o el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, buscan medir el “desempeño eficiente” del profesorado y vincularlo con recompensas económicas, reproduciendo la lógica costo-beneficio (Ávalos, 2014).

No obstante, autores como Bellei (2015); Falabella (2015) y Pino y Castaño (2024), han advertido que este modelo ha privilegiado la eficiencia y la rendición de cuentas por sobre la justicia social, generando profundas desigualdades en el acceso y la calidad de la

formación docente. El énfasis en estándares y pruebas ha limitado la autonomía de las universidades pedagógicas y ha reforzado brechas entre instituciones de distinto origen socioeconómico. Además, el financiamiento mediante créditos estudiantiles, como el CAE (Crédito con Aval del Estado), ha endeudado a miles de futuros docentes, debilitando la equidad y profundizando la segmentación social del sistema.

El dilema chileno, entonces, radica en cómo equilibrar la dimensión productiva del capital humano con un enfoque de formación docente que priorice la equidad, la calidad integral y la responsabilidad social. ¿Es posible construir un modelo que reconozca la importancia de la eficiencia y la rendición de cuentas sin sacrificar el derecho a una educación justa y democrática? Este desafío resulta central para avanzar hacia un sistema de formación que no solo prepare profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos con la transformación social y capaces de cuestionar las lógicas del mercado y de aportar a la construcción de comunidades más inclusivas y solidarias. Ello exige repensar las políticas públicas, fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, y promover marcos institucionales que garanticen tanto la excelencia académica como la misión ética y social de la docencia en un país atravesado por profundas desigualdades.

Conclusión

La teoría del capital humano ha sido fundamental para justificar la inversión en educación y orientar políticas públicas en América Latina y particularmente en Chile, especialmente al presentar la formación docente como un motor del desarrollo económico y social. No obstante, su aplicación ha mostrado límites importantes cuando la educación se concibe únicamente bajo una lógica instrumental y de mercado, que reduce a los docentes a simples recursos al servicio

de la productividad, ignorando su papel ético, político y cultural en la sociedad.

El análisis evidencia que, si bien las políticas inspiradas en esta teoría han favorecido la expansión de la educación superior y la profesionalización docente, también han generado tensiones con las demandas de justicia social, inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural. En el caso chileno, estas tensiones se expresan de manera más marcada, ya que la organización de la educación en un modelo de mercado ha profundizado desigualdades y privilegiado la eficiencia sobre la equidad, afectando directamente la calidad y el acceso a la formación docente.

El desafío es avanzar hacia un modelo de formación del profesorado que no desconozca la dimensión productiva del capital humano, pero que incorpore al mismo tiempo una perspectiva ética, social y cultural. Ello requiere políticas que fortalezcan la equidad, la autonomía universitaria y la pertinencia de los programas de pedagogía, y que reconozcan a los docentes como agentes de cambio social y no solo como piezas funcionales de la economía.

De cara al futuro, es necesario profundizar en estudios que analicen cómo la teoría del capital humano continúa influyendo en las políticas de formación docente en América Latina, y de qué manera estas políticas dialogan —o entran en tensión— con enfoques centrados en la justicia social y la equidad. Se requieren investigaciones que examinen las trayectorias de los futuros profesores, indagando en cómo interpretan su formación más allá de la lógica de la eficiencia y cómo integran dimensiones éticas, culturales y ciudadanas en su práctica pedagógica.

Asimismo, se abre un campo fértil para explorar comparativamente las experiencias de distintos países de la región, identificando buenas prácticas que logren equilibrar productividad y justicia social en la formación docente. Otro desafío relevante es investigar el impacto de la digitalización y la inteligencia artificial en

este ámbito, preguntándose en qué medida estas transformaciones reconfiguran la relación entre capital humano, formación crítica y responsabilidad social.

Finalmente, se proyecta la necesidad de construir marcos teóricos y metodológicos que superen las dicotomías entre mercado y justicia social, promoviendo un paradigma híbrido que conciba a los docentes no solo como recursos estratégicos, sino como sujetos fundamentales en la construcción de sociedades democráticas y equitativas.

Referencias

- Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Banco Mundial (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior en Chile: Transformaciones, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.
- Cantú, N., Pedraza, N., y Madero, S. (2023). Relación del clima laboral, satisfacción, compromiso y desempeño del capital humano en dependencias de educación superior. *Formación Universitaria*, 16(4), 11-20. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000400011>
- Carnoy, M. (2006). *Economía de la educación*. Ediciones UOC.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Pino, J., y Castaño, M. (2024). Satisfacción personal: Componente del desarrollo humano como estrategia pedagógica para la formación docente. *Hallazgos*, 21(42), 75-92. <https://doi.org/10.15332/2422409x.9307>
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2018). Returns to investment in education: A decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445-458. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426>
- Santos, J. (2023). Derechos Humanos y formación docente en tiempos de racionalidad neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 9-33. <https://doi.org/10.15366/reps2023.8.1.001>
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Human capital and teacher training: Between efficiency and social justice
Capital humano e formação de professores: Entre a Eficiência e a Justiça Social

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Abstract

This chapter offers a critical reflection on human capital theory and its influence on teacher training in Latin America, and particularly in Chile, problematizing the tension between its instrumental nature and the demands of social justice. To this end, the theoretical foundations of this economic perspective are examined, as well as its impact on educational policies promoted by international organizations and its particular expression in the Chilean case, marked by the imprint of the neoliberal model. The essay is based on a scoping review of specialized literature, using a qualitative, humanistic, and interpretive approach, with a narrative topic design. It is argued that understanding teacher training solely from the perspective of human capital limits its transformative potential, as it reduces it to economic investment and productivity. It concludes that moving toward critical teacher training requires balancing efficiency and profitability with equity and social responsibility.

Keywords: Human capital; Teacher training; Higher education; Latin America; Chile.

Resumo

Este capítulo oferece uma reflexão crítica sobre a teoria do capital humano e sua influência na formação docente na América Latina e, particularmente, no Chile, problematizando a tensão entre seu caráter instrumental e as demandas de justiça social. Com este objetivo, examinam-se os fundamentos teóricos dessa perspectiva

econômica, seu impacto nas políticas educacionais impulsionadas por organismos internacionais e sua expressão particular no caso chileno, marcado pela ênfase do modelo neoliberal. O ensaio sustenta-se em uma revisão de escopo de literatura especializada, sob uma abordagem qualitativa, humanista e interpretativa, com um delineamento narrativo de tópico. Argumenta-se que compreender a formação docente unicamente a partir da lógica do capital humano limita seu potencial transformador, pois a reduz a investimento econômico e produtividade. Conclui-se que avançar rumo a uma formação crítica do professorado requer equilibrar eficiência e rentabilidade com equidade e responsabilidade social.

Palavras-chave: Capital Humano; Formação de Professores; Educação Superior; América Latina; Chile.