

## CAPÍTULO 1

# La economía de la educación

Prácticamente, desde la existencia misma de la Economía como disciplina, los economistas estuvieron interesados en conocer las causas que hacían que los países crecieran y se desarrollaran. Durante décadas estuvo más o menos claro que ello dependía de las dotaciones que tuvieran de tierras, máquinas, fuerza de trabajo. Según la cantidad y el tipo de esos factores que dispusiera cada país, se podía explicar una parte de su crecimiento. Sin embargo, a pesar de los análisis –tanto teóricos como empíricos– había una parte de ese crecimiento que no podía explicarse.

En otras palabras, se podía calcular cuánto contribuía la disponibilidad de tierras fértiles al crecimiento, cuánto las industrias y la cantidad de mano de obra. Pero, cuando se consideraban en conjunto, todavía había una parte de ese crecimiento del que no se sabía a qué se debía. En forma más directa, sumando el porcentaje de cada uno de esos factores, no se llegaba al cien por ciento.

Por fin, a mediados del siglo veinte, se pudo comenzar a explicar una porción de la parte no explicada del crecimiento económico. Según los estudios que comenzaron a emprenderse en esa época, la mayor o menor educación de los habitantes podía dar cuenta de un porcentaje de uno de

los hasta ese entonces desconocidos elementos que contribuían al crecimiento de las economías. Estas investigaciones impulsarían otros análisis que, en conjunto, darían forma y contenido a una rama de la teoría económica: la Economía de la Educación.

Los alcances de esta disciplina nunca estuvieron del todo claros. Quizás, una de las definiciones más generales sobre ella se encuentra en el clásico libro de Cohn y Geske (1990): “La economía de la educación es el estudio de cómo los hombres y la sociedad eligen, con o sin necesidad del uso de dinero, emplear recursos productivos escasos para producir diversos tipos de formación, el desarrollo de conocimientos, habilidades, carácter, etc. –especialmente por medio de la educación formal– a través del tiempo para ser distribuida entre las distintas personas y grupos en la sociedad.”

Como puede verse, la definición, al explicitar que la disciplina puede dedicarse al estudio de la asignación de recursos, intervenga o no el dinero, habilita y legitima a los economistas que se especializan en estos temas para que discutan y analicen prácticamente todas las dimensiones de los sistemas educativos; no sólo aquellas que se vinculan a aspectos financieros. Como veremos más adelante, los corolarios de los estudios sobre lo que va más allá de lo estrictamente presupuestario constituyeron una de las polémicas más duraderas de las últimas décadas entre los propios economistas y entre éstos y los demás científicos sociales que se dedican al análisis de la educación.

En rigor, desde los tiempos de los economistas clásicos había estado presente la preocupación por el vínculo entre la educación y el crecimiento económico. Sin embargo, no fue sino hasta hace unas décadas cuando comenzó a pres-

tarse especial atención a esta cuestión, con lo que se ha dado en llamar *la revolución de la inversión humana en el pensamiento económico*. La expresión no es exagerada si se considera que la incursión de los economistas en el ámbito educativo no sólo afectaría las discusiones que se darían en su seno sino que contribuyó al resurgimiento de la visión neoclásica de la economía otorgándole un alcance insospechado hasta ese momento a esta disciplina.

Por un lado, permitió destronar a los análisis, vigentes hasta ese momento, sobre el funcionamiento del mercado de trabajo y dominados por economistas y sociólogos institucionalistas (Klees, 1996). Por el otro, permitiría justificar no sólo las inversiones estatales en educación sino que sustentaría y legitimaría teóricamente –bajo el omnipresente criterio de racionalidad– los diferenciales de ingresos en la sociedad en la medida que ellos se originan en las decisiones individuales por adquirir determinado grado de instrucción. Más aún, con posterioridad, este tipo de estudios permitiría ampliar la frontera de la economía neoclásica extendiéndola al campo del análisis de las leyes, de la familia y de cuanto aspecto que los economistas de la corriente dominante considerasen de interés estudiar. Así, la economía se fue tornando en una disciplina imperialista que, poco a poco, iría invadiendo la antropología, la sociología, las ciencias políticas, etc. (Beaud y Dostaler, 1997). Todo esto, *gracias* a los aportes de los teóricos del Capital Humano.

Desde los inicios de los estudios sobre el vínculo entre la educación y la economía, la discusión ha girado en torno a la relación de causalidad entre las dos variables; esto es, si el desarrollo educativo de un país es resultado del crecimiento económico o si, en cambio, la educación contribuye a ese crecimiento. La dirección de causalidad es críti-

ca, en el sentido de que si la expansión educativa es meramente resultado del crecimiento, entonces no puede ser utilizada como un instrumento para el desarrollo económico (Coopers y Lybrand, 1996).

La postura que sostiene que la educación contribuye a ese crecimiento está representada, básicamente, por la escuela de pensamiento del capital humano, iniciada en la década del cincuenta e impulsada en la del sesenta. Uno de los primeros en llamar la atención sobre el valor económico de la educación fue Theodore Schultz en su trabajo “Investment in Human Capital” publicado en 1961. Tres años más tarde, Gary Becker publicó “Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education” que, junto con trabajos de años anteriores desarrollados por Jacob Mincer –que había sido quien acuñó la expresión *capital humano*– sentaron las bases y dieron impulso a esta nueva corriente dentro del pensamiento económico. En su forma más simple, dicha teoría percibe a los recursos que se destinan a la educación como una forma de inversión que rendirá una corriente de beneficios en el futuro. Para la sociedad, éstos vendrán representados en términos de una mayor productividad de los trabajadores educados.

En este marco de pensamiento la clave para un aumento permanente en el ingreso se encuentra, ya no en el capital físico, sino en el capital humano. La razón para esto es que las personas, a diferencia de las máquinas, pueden aprender. A su vez, este aprendizaje excede a la vida de las personas consideradas individualmente y se acumula. Mientras que la capacidad cognitiva o la memoria están ligadas a individuos particulares, no sucede lo mismo con otras clases de intangibles, como es el caso del conoci-

miento científico. Naturalmente, la medida en que las inversiones en educación o las destinadas a impulsar el desarrollo de nuevas tecnologías o nuevos descubrimientos impactan sobre el crecimiento dependerán, entre otras cosas, de cómo el conocimiento se utiliza y aprovecha en forma efectiva en los procesos productivos.

La principal implicación de políticas públicas que surge de estos enfoques teóricos es que los países deben invertir en el desarrollo del capital humano. Se recomiendan políticas que promuevan un amplio acceso a las habilidades y competencias y, especialmente, la capacidad de aprender. Esto incluye: a) proveer una educación formal de base amplia, b) establecer incentivos para que las empresas y los individuos se involucren en un entrenamiento y aprendizaje permanentes y, c) mejorar el equilibrio entre la oferta y la demanda laboral en términos de requerimientos de calificaciones.

Como veremos en la segunda parte de este capítulo, la teoría del Capital Humano fue materia de no poca controversia. No sólo por parte de los educadores, que aún hoy se resisten a que se equipare su actividad con la de una inversión en capital físico, sino por parte de los propios economistas que encontraron no pocos flancos débiles en esa teoría.

No obstante la validez que pueden tener las críticas realizadas –algunas de las cuales han sido al menos parcialmente aceptadas por la teoría del capital humano– es claro que la postura representada por esta última ha dominado el debate en torno al vínculo entre educación y crecimiento. Más aún, como consecuencia de las nuevas tendencias económicas, en los noventa se vio acentuado el rol de la educación en el desarrollo económico. En un escenario en el que el

avance tecnológico ocupa todos los espacios sociales, se considera que el conocimiento se transformará en el principal factor de productividad. Así, se habla de “economía basada en el conocimiento” para referirse a la dependencia que, ahora más que nunca, los países más desarrollados tienen respecto de la producción, distribución y uso del conocimiento corporizado en seres humanos como *capital humano* y en tecnología (OCDE,\* 1996).

En tal sentido, cabe señalar que en las economías de los países más desarrollados, el producto y el empleo se están expandiendo más rápidamente en las industrias de alta tecnología. Durante las últimas dos décadas, la participación de la alta tecnología en la producción manufacturera y exportaciones se ha más que duplicado, alcanzando estas últimas un 25% del total de exportaciones del conjunto de estas economías. A su vez, los sectores de servicios intensivos en conocimiento, tales como educación, comunicaciones e información, están creciendo aún más rápidamente. En este sentido, se estima que en la actualidad más del 50% del PBI en las principales economías desarrolladas se basa en el conocimiento (OCDE, 1996).

A pesar de los pocos avances que ha hecho la teoría del capital humano como tal –o, si se quiere, el giro que ha tenido a lo largo de los años que ha hecho que Blaug (1985) afirmara que pocos reconocerían como parte de la misma disciplina la discusión y los desarrollos teóricos que le siguieron– el sólo hecho de la importancia que en la actualidad se le asigna al conocimiento para el desarrollo de los países, amerita aunque sea un repaso de los orígenes de los hallazgos de los estudios que dieron lugar al análisis del vínculo entre

\* Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

educación y economía. Eso es lo que se hace en la primera parte del capítulo. En la segunda, a su vez, se sintetizan las controversias a que dio lugar la teoría del capital humano tanto por parte de los propios autores enrolados en esta rama de la economía como por parte de quienes se dedican al estudio de la economía laboral.

## I. La rentabilidad de la inversión educativa

Como se señaló más arriba, los desarrollos sistemáticos más tempranos del análisis económico aplicado a la educación fueron resultado de la evolución de la teoría de la formación de capital humano, formulada a mediados de los años cincuenta y principios de los sesenta, y cuyos principales exponentes fueron Theodore Schultz, Gary Becker y Jacob Mincer.

En términos del propio Schultz (1961), posteriormente laureado por el Premio Nobel de Economía por sus contribuciones en este campo, “si bien es obvio que las personas adquieren capacidades y conocimientos, no resulta tan obvio que esas capacidades y conocimientos son una forma de capital, que este capital es en una proporción sustancial producto de una inversión deliberada que ha crecido en las sociedades occidentales a una tasa mucho más veloz que el capital convencional, y que este crecimiento puede ser la característica más distintiva del sistema económico.”

Becker (1975) –otro premio Nobel por sus aportes en este campo– señala que en sus orígenes, en la segunda mitad

de los años sesenta, su propia investigación en torno a la formación de capital humano tuvo como objetivo echar luz sobre dos cuestiones: a) por un lado, la comprobación de que, al menos en los Estados Unidos, el crecimiento del capital físico y de la fuerza laboral no alcanzaban para explicar la totalidad del crecimiento en el ingreso y, b) por el otro, la importancia que diversos economistas otorgaban a la educación como factor de desarrollo económico. Su intención era aclarar estas cuestiones de manera exploratoria, utilizando datos de costos de la educación y de ingresos de las personas con diferentes niveles educativos. La hipótesis era que si la educación tenía un valor económico, sus tasas de rendimiento monetario serían considerables.

Este propósito inicial impulsó el interés del autor por la teoría general de las inversiones en capital humano y su relación con diversos fenómenos económicos. Su trabajo mostró cómo el concepto de inversión en las personas podía ayudar a explicar ciertos patrones de comportamiento y ciertos fenómenos económicos –como la forma de los perfiles edad-retribuciones y edad-riqueza– y también que actividades diferentes, tales como la educación formal o el entrenamiento en el trabajo podían ser analizadas utilizando las mismas herramientas del análisis costo-beneficio.

El sustento teórico para aplicar la técnica del costo-beneficio a la educación es la consideración de la educación como una inversión. Recordemos que en este marco de análisis se define a la inversión en capital humano como las actividades que repercuten sobre las rentas monetarias futuras a través del incremento de los recursos incorporados en los individuos. En realidad, la educación –sea escolarización formal, sea formación en el puesto de trabajo– es una de las diversas formas que puede adoptar la inversión

en capital humano; también se consideran como tales a los cuidados médicos, a las migraciones, a la búsqueda de información sobre precios y rentas, etc. Todas estas actividades tienen en común el efecto de mejorar la capacidad, los conocimientos o la salud y, por lo tanto, se considera que elevan los ingresos de los individuos.

Los economistas enrolados en esta vertiente teórica subrayaron, a partir del análisis de numerosa evidencia cuantitativa, la importancia económica del capital humano y, muy especialmente, de la educación. En este sentido, la conclusión empírica más importante de los trabajos desarrollados entre los años cincuenta y los setenta fue que las personas con mayores niveles de educación son las que ganan más; es decir, perciben mayores retribuciones por su trabajo. Si tomamos en particular el trabajo originario de Becker encontramos, además, las siguientes conclusiones:

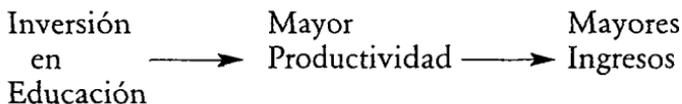
- 1) Los rendimientos de la educación disminuyen a medida que se pasa a niveles superiores de educación; esto es, la tasa de rendimiento de la inversión en educación primaria es superior a la de la secundaria y, a su vez, ésta última supera a los rendimientos de la inversión en educación universitaria o superior.
- 2) La diferencia entre las retribuciones de graduados universitarios con relación a egresados del secundario se debe, en parte, a que los primeros son “más aptos, más ambiciosos y gozan de mejor salud y a que sus padres tienen niveles de educación más altos y son más prósperos” (Becker, 1975). Sin embargo, para el autor, todas estas características explican una pequeña parte de la diferencia retributiva señalada. No obstante, cabe señalar,

que reconocía que tienen una influencia importante en la diferencia de las retribuciones de graduados secundarios *vis à vis* egresados de la escuela primaria.

- 3) En los Estados Unidos los rendimientos de la inversión en educación secundaria y universitaria, luego de mostrar una tendencia descendente entre 1900 y 1940, aumentaron en forma permanente a partir de entonces (hasta 1973, último año analizado por Becker); en este mismo período, creció constantemente la cantidad de egresados de ambos niveles educativos. El autor encuentra el origen de la simultaneidad de estos dos fenómenos en el desplazamiento de la demanda de trabajo hacia personas con niveles de educación más altos, debido al fuerte crecimiento del gasto en investigación y desarrollo principalmente en tecnología militar (propio de esta etapa de la guerra fría) y también en el sector servicios.
- 4) Se verifican diferencias entre la tasa de rendimiento de la educación universitaria entre personas de distinta raza y lugar de residencia. Así, por ejemplo, los cálculos de rentabilidad de la educación arrojaron valores más altos para varones blancos con relación a varones negros y personas de ambos sexos que residen en áreas urbanas con relación a aquellas que habitan zonas rurales.

Conforme la teoría del Capital Humano, para evaluar la educación como una alternativa de inversión es necesario obtener una estimación de la contribución esperada de la educación a los futuros niveles de ingreso o producto. Por su parte, la vía más directa a través de la cual se efectiviza esta contribución es la de impartir habilidades y conoci-

miento a la gente educada, mejorando de este modo la productividad del trabajo. Si la productividad de los trabajadores educados supera a la de aquellos que no lo son (o que tienen un menor nivel de educación), esto se verá reflejado en un incremento del producto. Bajo el supuesto (cuya validez se discute más adelante) de que a mayor productividad se corresponde una mayor retribución por el trabajo, la diferencia señalada se verá reflejada en la percepción de mayores ingresos por parte de los trabajadores educados. Por lo tanto, es necesario estimar las remuneraciones adicionales que tendrán estos últimos a lo largo de su vida laboral.



La forma ideal de medir los diferenciales de las remuneraciones –y, por esta vía, los de la productividad– sería utilizar series de tiempo de las remuneraciones de una muestra de trabajadores con diferentes niveles educativos en cada año sucesivo de trabajo. Con esta información se construirían los perfiles edad-retribuciones para una vida laboral completa. Sin embargo, debido a que este tipo de datos no está disponible en la mayoría de los países, se utilizan datos de corte transversal, es decir, recolectados en un único momento del tiempo. Éstos muestran las retribuciones corrientes de trabajadores de edades sucesivas y, por ende, permiten estimar perfiles promedio edad-educación-ingresos para trabajadores con distintos niveles educativos. Así, el supuesto que subyace a esta técnica es que la relación entre las retribuciones corrientes de un trabajador de edad X y otro de edad Y es igual a aquella que se verificará en el

futuro entre las retribuciones que un único trabajador percibe a la edad X y a la edad Y.

Más recientemente, siguiendo la metodología de cálculo basada en datos de corte transversal, se han estimado perfiles edad-retribuciones para más de 60 países desarrollados y en desarrollo (Psacharopoulos, 1994). La principal conclusión de este análisis empírico es la misma a la que había llegado Becker durante los sesenta:

- a) en todos esos países –desarrollados y en desarrollo– se ha observado una relación fuerte entre ingresos y educación;
- b) el promedio de los ingresos a lo largo de la vida de los trabajadores educados es mayor que el promedio de los ingresos de los trabajadores sin educación o con bajos niveles educativos;
- c) los ingresos promedio tienden a alcanzar un máximo hacia la mitad de los años productivos o un poco después y luego se estabilizan o inclusive llegan a declinar un poco hasta la edad de retiro.

En efecto, la experiencia muestra que los perfiles típicos edad-retribuciones tienen las siguientes características (Psacharopoulos y Woodhall, 1987 y Woodhall, 1992):

- a) los ingresos están altamente correlacionados con la educación; para cada edad, los que detentan mayores niveles de instrucción ganan más que los menos educados;
- b) a medida que aumenta la edad –y hasta alcanzar un máximo– los ingresos de las personas con educación superior aumentan más rápidamente que los que tienen menor nivel educativo;

- c) los ingresos alcanzan un punto máximo y después se aplanan o caen hasta la edad de retiro y;
- d) cuanto mayor sea el nivel educativo, mayor será la edad a la que los ingresos alcanzan su punto más alto.

En general, la evidencia empírica disponible muestra que los países latinoamericanos no son ajenos a esas características: el promedio de los ingresos a lo largo de la vida de los trabajadores con mayores niveles educativos supera al promedio de los trabajadores con menos educación formal.

En síntesis, algunas de las conclusiones a las que arribó Becker mediante los cálculos de costo-beneficio más de tres décadas atrás han sido corroboradas por numerosos estudios posteriores; sin embargo, otras fueron objeto de fuertes críticas y aún hoy forman parte del debate en torno a las implicancias económicas de la educación.

Más aún, esos estudios iniciales impulsaron el desarrollo de numerosas investigaciones empíricas dirigidas a identificar el impacto de la educación sobre el desarrollo económico. Estas han contribuido a fortalecer la postura de la teoría del capital humano y de los enfoques teóricos más recientes sobre el crecimiento. Entre las diversas categorías de estudios que se han venido llevando a cabo desde mediados del siglo XX, cabe resaltar las que se refieren a:

- *estudios de contabilidad del crecimiento, que buscan medir la contribución del desarrollo educacional al crecimiento económico a través del tiempo.* Más de tres décadas atrás, autores como Schultz y Denison trataron de responder a la cuestión de cuánto ha contribuido la educación al crecimiento económico. Denison empleó la función de producción a fin de identificar la incidencia de diferentes factores de produc-

ción en el aumento del Producto Interno Bruto (PIB) en los Estados Unidos entre 1910 y 1960. Como los incrementos en la cantidad de trabajo y capital físico no explicaban la totalidad del incremento en el PIB debía haber, entonces, un amplio “factor residual” que diese cuenta de ese hecho. Denison sugirió que las mejoras en la productividad de la fuerza de trabajo, incluyendo una mayor educación, contribuían al mismo junto a otros factores tales como el progreso tecnológico y las economías de escala.

- *cálculos de la tasa de retorno de la educación, para comparar sus beneficios con los costos incurridos en la misma.* El trabajo seminal en este terreno es el de Becker a inicios de los años sesenta, a partir del cual el análisis costo-beneficio se ha convertido en uno de los enfoques más usuales y el preferido por los organismos multilaterales de crédito para que los países orienten sus decisiones relativas a las inversiones en educación. La observación más importante surgida de estos cálculos es que los rendimientos de la educación a cualquier nivel son iguales o superan a aquellos derivados de inversiones productivas alternativas (Coopers y Lybrand, 1996). Una segunda observación central, especialmente para los países en desarrollo, es que las tasas de retorno decrecen a medida que se pasa a niveles superiores de educación. La recomendación de política que se desprende de este resultado es que estos países deben (re)orientar sus inversiones en el campo educativo principalmente a la educación básica (este punto será desarrollado en el segundo capítulo).

- *análisis del impacto de los logros educativos sobre los ingresos relativos.* Casi invariablemente, los estudios llevados a cabo

han mostrado que los ingresos medios anuales tienden a aumentar con los logros educativos. Paralelamente, estos beneficios privados de la educación también son beneficios sociales si se acepta el supuesto de que mayores remuneraciones se corresponden con mayores niveles de productividad de los trabajadores y, por lo tanto, un mayor nivel de ingreso para la economía en general.

En cuanto al vínculo entre grado de escolarización, ingresos y grupos ocupacionales, en la mayor parte de los casos se verifica que, para una misma categoría ocupacional, el nivel de ingresos aumenta con el grado de instrucción alcanzado. No obstante, el análisis de esta misma información ha derivado en una de las tantas objeciones a la teoría del capital humano: para un mismo nivel educativo logrado, la diferencia y, por lo tanto, dispersión en los ingresos relativos puede resultar, en algunos casos, muy alta (también volveremos sobre este punto más adelante).

- *análisis de las tendencias de niveles de instrucción y empleo para establecer el vínculo entre ellas.* La evidencia sugiere que existe una correlación muy fuerte entre calificaciones educativas y empleo, aunque es muy difícil establecer relaciones de causalidad.

Como características generales del perfil ocupacional se observa que las ocupaciones de calificación operativa absorben trabajadores con niveles de instrucción media y alta (es decir, los comprendidos entre el nivel primario completo y los estudios superiores incompletos) y los trabajos profesionales y técnicos son, en su mayoría, población con estudios superiores completos.

Un segundo criterio de análisis –complementario del anterior– es el de los niveles educativos predominantes en los ocupados que incorpora/demanda cada grupo ocupacional.

En este caso se puede observar que la población comprendida por los que concluyeron el nivel primario y alcanzaron el nivel superior, pero en forma incompleta, se encuentra concentrada en gran medida en los trabajos no calificados y de calificación operativa y, aquellos que tienen el nivel superior completo, se desempeñan abrumadoramente en ocupaciones de calificación profesional y técnica.

En síntesis, las indagaciones originarias sobre el vínculo entre educación y economía dispararon numerosas dimensiones de análisis de las cuales nosotros sólo comentamos algunas.

En general, las investigaciones coinciden en que la forma más clara y directa mediante la cual la educación beneficia económicamente a un individuo y, por su intermedio y agregación, a la sociedad toda, es el plus de retribuciones que, a lo largo de la vida laboral, la persona educada recibe con relación a otra menos educada. La información cuantitativa es concluyente a este respecto: en todos los países para los cuales se construyeron perfiles edad-retribuciones se ha observado que los individuos más educados ganan más que los menos educados. Por último, desde el punto de vista del conjunto de la sociedad, el beneficio económico de la educación viene dado por su contribución al PIB.

No obstante la imagen idílica que por momentos parecería transmitir el análisis del Capital Humano y la evidencia empírica que lo sustenta, esta teoría no ha sido ajena a las controversias. Al optimismo de la primera generación de economistas dedicados a la educación le siguió una se-

gunda generación –en la década del setenta– que comenzó a cuestionar no pocas de las conclusiones a las que habían arribado sus predecesores.

Gran parte de los embates que ha debido enfrentar también se encuentran apoyados por cuantiosa información estadística –muchas veces, la misma que sostiene los propios corolarios de la teoría–. Así, tanto economistas como expertos en educación han formulado una serie de objeciones al análisis de la relación causal entre educación e ingresos, particularmente en países en desarrollo. Algunos de estos reparos se abordan a continuación.

## II. Objeciones teóricas convencionales

### II.1. No todos los beneficios son atribuibles a la educación

La evidencia muestra que, a iguales niveles educativos alcanzados, existen distintas escalas de ingresos según sea el trabajador de que se trate. Los diferenciales de ingresos no siempre se deben al nivel educativo alcanzado: quizás, la más evidente sea aquella que muestra que para un mismo grado de escolarización los hombres perciben mayores ingresos que las mujeres.

De este modo, las disparidades en las remuneraciones estarían reflejando diferencias que no se deberían a la educación sino, por ejemplo, a la habilidad natural, el entorno social, sexo, ocupación, educación no formal, etc., de los trabajadores. Por lo tanto, esos diferenciales de ingresos no

pueden ser usados como una medida de los beneficios puros de la educación.

Entonces, si las personas educadas difieren de las no educadas en otros aspectos además de la educación, los cálculos de la tasa de retorno pueden atribuir a la educación un diferencial de ingresos que, de hecho, tiene su origen en otras fuentes. Entre los estudiosos enrolados en la teoría del capital humano esta cuestión fue tempranamente considerada. Sin embargo, mientras algunos autores realizaron ajustes para tener en cuenta los factores mencionados otros minimizaron su influencia sobre los diferenciales de ingreso entre las personas más y menos educadas.

Así, en los años sesenta, mientras Denison suponía que sólo el 60% de los diferenciales de retribuciones eran atribuibles a los efectos de la educación, Becker afirmaba que factores tales como las características socioeconómicas del hogar, la educación de los padres, la salud, la aptitud, etc., explican sólo una pequeña parte del diferencial de retribuciones entre los trabajadores con título universitario y aquellos con título secundario (Weale, 1993 y Becker, 1975).

En la actualidad, los teóricos que adscriben al análisis costo-beneficio para la educación reconocen que no es realista usar el total de los ingresos extra de los trabajadores educados como una medida de los beneficios de la educación ya que, claramente, se estarían sobrestimando sus beneficios derivados y, por lo tanto, su tasa de retorno (Woodhal, 1992).

Una serie de estudios dirigidos a aislar el efecto puro de la educación sobre los diferenciales de retribuciones ha sugerido que, manteniendo constantes algunos de los factores mencionados más arriba, la educación igualmente tiene

un efecto fuerte sobre las retribuciones de los trabajadores. Algunos de esos análisis de regresión efectuados para los Estados Unidos indican que alrededor de dos tercios de los diferenciales de los trabajadores educados pueden ser explicados por su educación más que por otros factores tales como, por ejemplo, la habilidad innata. Por este motivo, muchos de los cálculos de tasas de retorno han tomado como medida de los beneficios de la educación a las dos terceras partes del diferencial de retribuciones observado, simplemente multiplicando cada diferencial por un coeficiente que ha dado en llamarse “ajuste por habilidad” o “coeficiente alfa” y que es igual a 0,66.

Otra manera de hacer la corrección es estimando funciones de ingresos donde las variables independientes son la educación, la inteligencia (medida por el coeficiente intelectual), las características familiares y la edad, y en las que la variable dependiente es, naturalmente, el ingreso. Tanto los análisis de regresión como las funciones de ingreso en los Estados Unidos y en otros países desarrollados estarían señalando que la inteligencia explica cerca del 20% de los ingresos adicionales de los trabajadores educados y que, cuando se incluyen otros factores como raza, sexo, etc., la educación sigue manteniéndose como el factor más importante para determinar los ingresos.

## II.2. Estratificación social y logros educativos

Aun cuando la cuestión de los factores distintos a la educación que influyen sobre los ingresos de algún modo se tiene en cuenta a través del coeficiente alfa, la controversia continuó debido a que se entendió que, no obstante di-

cho coeficiente, existían algunos aspectos que no se estaban contemplando en el análisis.

En efecto, tempranamente se comprendió que los coeficientes correspondientes a países desarrollados no pueden aplicarse en países en desarrollo y, para éstos últimos, no hay valores estimados del coeficiente alfa. En algunos análisis costo-beneficio de la educación elaborados por el Banco Mundial para algunos países en desarrollo de África se han estimado los efectos de diversas variables sobre los ingresos: ocupación, características de la familia medidas por la ocupación del padre, alfabetismo de los padres, grupo tribal, si el empleo era rural o urbano, tipo de escuela a la que se asistía, resultados de los exámenes, educación medida por número de años y edad. En uno de estos estudios, llevado a cabo en Kenya, se aislaron los efectos de los diferenciales de ingresos por variables de tipo socioeconómico y de experiencia educativa de los padres y el entorno social. Cuando los ajustes se tomaron en cuenta, la tasa de rendimiento de la inversión en educación se redujo. Concretamente, se trata de un análisis costo-beneficio llevado a cabo en ese país por Thías y Carnoy en 1972 (citado por Psacharopoulos y Woodhall, 1987). En este mismo trabajo se encontró que la influencia de algunos de estos factores puede ser central en el diferencial de ingresos entre, por ejemplo, los egresados de secundaria y de primaria, mientras que no lo es a la hora de explicar los ingresos extra de los graduados universitarios.

Así, dentro de la misma corriente neoclásica se reconoce que el coeficiente alfa utilizado para países desarrollados puede conducir a la sobrestimación de los rendimientos económicos de la educación si el acceso a la misma está condicionado por la clase social a la que pertenecen las personas.

En tal sentido, Blaug (1967) señala que “si la educación superior en los países de bajos ingresos es más selectiva en términos de clases sociales que en los Estados Unidos, como parece ser el caso en muchos países latinoamericanos... la proporción de dos tercios puede ser una sobrestimación de la influencia de la educación en los ingresos.”

Sin embargo, esa sola observación en torno al acceso selectivo a la educación parece no bastar, al menos en el caso de muchos países en desarrollo. Es necesario también tener en cuenta que el problema en muchos de estos países no es solamente la selectividad en el acceso a la educación universitaria o, aun, a la secundaria: la situación socioeconómica muy probablemente sea un factor condicionante de la forma en que los alumnos se desempeñan en la escuela primaria.

En otras palabras, aunque todos los niños, independientemente de su condición social, tuvieran acceso a la educación básica, es muy probable que aquellos pertenecientes a los estratos sociales más bajos presenten un desempeño más pobre con relación a los niños de estratos sociales más altos. Esto se vería reflejado en mayores índices de repitencia, deserción, menores calificaciones, etcétera.

En los países latinoamericanos donde la cobertura del nivel primario es casi universal, las tasas de escolarización en este nivel permiten observar que el acceso al mismo no establece diferencias significativas entre estratos de ingresos. Sin embargo, se pueden detectar síntomas de inequidad si se analiza la finalización del nivel y el retraso escolar diferencial. En efecto, la incorporación inicial a la escuela primaria presenta una cobertura casi universal, no obstante, su finalización en la edad teórica en que deben concluirse, varía notablemente de acuerdo con el estrato social de pertenencia.

En estos mismos países, otro hito de diferenciación en la población lo constituye el acceso al nivel secundario. En este caso, las diferencias según quintiles de ingresos sí son significativas ya que en tanto al nivel medio sólo accede una parte de la población del estrato de menores ingresos, la cobertura para el quintil más alto es muy superior y, en algunos casos, casi universal.

Estas brechas se amplían en el nivel superior: cuanto mayores los ingresos familiares, la variación en la tasa de escolarización es sensiblemente mayor que en los otros niveles. Como resultado de ello, se tiene que el porcentaje de alumnos respecto de la población de esa franja etaria perteneciente al último quintil es significativamente más alta que la del primero según el caso.

En síntesis, en nuestros países a medida que se asciende en el nivel educativo, se acentúa el acceso diferencial por estrato.

Bajo estas condiciones, cabe plantearse hasta qué punto resulta válido para un país en desarrollo efectuar cálculos de tasas de retorno de los distintos niveles educativos sin considerar la influencia de las características socioeconómicas familiares sobre la totalidad del proceso educativo.

En realidad, a los fines de contar con herramientas útiles para la formulación de políticas, el análisis pormenorizado de la relación entre la condición socioeconómica y la educación debería ser un paso previo a cualquier análisis de costo-beneficio. Adicionalmente, este tipo de análisis debería, idealmente, efectuarse para los distintos estratos socioeconómicos.

Estos datos abonarían a favor de la hipótesis de que existe relación entre clase social y participación en niveles

más altos de educación. Aún más, los hijos de padres pertenecientes a estratos más altos de ingresos parecen tener una mayor posibilidad de acceder a niveles superiores de estudios y, por esa vía, a mayores ingresos. No es ocioso destacar que, de no tenerse presente estos hechos, y como afirma Weale (1993), la conclusión del análisis convencional confundiría el rendimiento de pertenecer a la clase media o alta con el rendimiento de la educación superior.

Por eso, cada vez más se ha ido cuestionando el rol de la escuela en tanto vehículo que promueve una mejor distribución del ingreso. Quizás motivado por las observaciones empíricas entre educación-ingresos a las que se hizo referencia más arriba, a partir de la segunda mitad de los sesenta comenzó el debate en torno a si “la escuela hace alguna diferencia” en términos de ingresos. Algunos autores estudiaron el impacto del coeficiente intelectual, el entorno del hogar y la educación formal sobre el ingreso de los adultos. En esta misma época se publicó el conocido Informe Coleman (1966), destinado a evaluar programas lanzados por el gobierno de los Estados Unidos para proveer educación a minorías étnicas y desfavorecidos socioeconómica y culturalmente. La conclusión de todos estos estudios fue que la educación formal era un factor marginal en la explicación de los ingresos de los adultos. Con posterioridad, tanto ese informe como sus corolarios serían fuertemente discutidos, pero el golpe había sido asestado y el cuestionamiento a la influencia positiva de la educación sobre la distribución del ingreso y la movilidad social se había puesto en marcha.

### II.3. Los mercados de trabajo segmentados

Como vimos, no pocos analistas respaldaron la idea de que el efecto independiente de la educación sobre las desigualdades sociales existentes es relativamente pequeño y que, en cambio, es el entorno social el que cumple un rol dominante tanto en las oportunidades de empleo de los individuos como en la distribución del ingreso. Esto, como se podrá intuir, tiene implicaciones un tanto más importantes que el cuestionamiento a la lectura que debe hacerse de la tasa de retorno de la educación.

Según Emmerj (1981) siempre ha habido una tensión entre la “demanda social por educación” –es decir, la cantidad de educación que desean las personas– y la demanda económica o capacidad de absorción de destrezas específicas por parte de la economía y que, al menos en las economías de mercado, esta carrera ha sido ganada por la demanda social. En este marco sostiene que, mientras existen restricciones al acceso a un determinado nivel educativo alcanzado, se verifica una relación uno a uno entre un “buen” entorno social, un tipo particular de educación, y un “buen” trabajo. Sin embargo, en la medida que el acceso se generaliza, la educación sale de la escena y permanece la relación uno a uno sólo entre el “buen” entorno social y el “buen” trabajo.

En otras palabras, mientras el acceso a la educación no se encuentra generalizado, el buen desempeño en el mercado laboral puede encontrarse influido por el nivel educativo alcanzado. Sin embargo, cuando la mayor parte o toda la población alcanzó determinado nivel de escolarización, lo que estaría primando en el momento de obtener un buen trabajo es el contexto socioeconómico y cultural del que provienen las personas el que tendría mayor incidencia.

Para algunos analistas esto permite explicar la heterogeneidad en las remuneraciones de la población ocupada que alcanzó el mismo nivel educativo, aun en casos de igual sexo o raza. En efecto, es común observar en las estadísticas sobre empleo que para el promedio y para un mismo nivel educativo alcanzado, mientras los grupos de calificación operativa se encuentran por encima del piso salarial definido por los grupos no calificados, los grupos con calificación profesional y técnica superan aquel promedio de ingresos horarios.

Estas disparidades en el interior de un mismo nivel educativo ponen de manifiesto la incidencia de variables tales como la rama de ocupación, el tamaño del establecimiento, la jerarquía, la calificación y la categoría ocupacional, además del nivel de educación formal alcanzado. Así, por ejemplo, para una misma profesión u ocupación, los ingresos de las personas son diferentes si trabajan en una pequeña o gran empresa, si la firma es de capitales locales o es multinacional, etcétera.

La posibilidad de acceso a estos mercados laborales diferenciados en términos de prestigio, ingresos, desarrollo profesional, etc., estaría dada, entonces, por los distintos ámbitos de pertenencia. En algunos casos, incluso, la diferenciación estaría dada por la propia historia escolar de los individuos; esto es, el tipo de escuela –y la población que asiste a ellas– en que hubieran cursado sus estudios. Más allá de la calidad de la educación recibida e impartida en esos establecimientos, la asistencia a esas unidades estaría permitiendo establecer diferencias entre la futura población laboral.

La existencia de mercados laborales y educativos segmentados según el entorno de las personas no resultó ino-

cua para los analistas educativos (no sólo los del Capital Humano): tradicionalmente, se había considerado que la mayor escolarización podía ser un instrumento eficaz para reducir las disparidades de ingreso entre personas con diferentes niveles educativos. Como consecuencia de la expansión de la demanda social por educación, se produjeron aumentos en la igualdad de oportunidades educativas. No obstante, y esto es lo que resultó paradójico o novedoso, en forma paralela al aumento de la cobertura educativa se produjo una disminución en el valor económico de la escolarización para la mayoría de los niveles. Es decir, la educación pierde su lugar de privilegio para explicar diferenciales de ingreso y ese lugar lo pasa a ocupar el contexto social y la capacidad para vincularse laboralmente a los distintos mercados de trabajo.

Por eso si se incorporara el entorno social al análisis se encontraría que aquellas personas con mayor nivel educativo resultan las primeras en experimentar una degradación en su trabajo y que aquellas que representan a los estratos sociales más bajos, son las primeras en padecer un deterioro en sus ingresos.

En el marco de la teoría a la que hacemos referencia, se sostiene que no existe razón para pensar que una mayor educación tendrá un impacto en el sentido de que pueda modificar la segmentación de los mercados, que hace que determinados grupos (raciales, de género y otros grupos sociales desaventajados) estén prácticamente destinados a permanecer en puestos peor remunerados y más precarios en términos de estabilidad laboral, status, etcétera.

## II.4. La teoría de las colas

Íntimamente vinculada a la explicación ofrecida por la teoría de los mercados segmentados y, de algún modo complementaria a ella, se encuentra la hipótesis brindada por Thurow (1972) que también aportó al debate sobre la ausencia de una relación clara entre la educación y los ingresos de las personas.

Este autor parte del hecho comprobado de que los salarios de las personas son fijos y los distintos mercados de trabajo no reaccionan ante la mayor o menor oferta de trabajadores con más o menos educación. Si los mercados funcionaran de acuerdo con los supuestos de la competencia perfecta, la mayor oferta de población con mayores niveles de instrucción debería incidir para que los salarios de esa fuerza de trabajo disminuyera. Éste sería el caso si, por ejemplo, ante un exceso en la oferta de egresados secundarios adecuados para un cierto trabajo, el efecto fuera una disminución de las remuneraciones por ese trabajo. No obstante, como los salarios son rígidos –independientemente del hecho que determine esa inflexibilidad– lo que termina sucediendo es que los empresarios y demás demandantes de trabajo optarán por emplear a las personas que poseen mayores niveles de instrucción.

Así, como consecuencia de la paulatina extensión de la educación en niveles de estudio más altos, las personas que acceden a un mayor grado de instrucción ahora se ofrecen en forma *masiva* para el mismo puesto de trabajo que antes ocupaban empleados con menor educación para un salario determinado. En una situación de esas características, la posibilidad de acceder a un determinado trabajo dependerá de la posición que ocupen en la fila de las oportunidades que ofrece el mercado.

En virtud de la teoría de las colas –tal su denominación– los egresados del sistema educativo compiten no por el mismo trabajo a diferentes salarios sino, por el contrario, la competencia es por diferentes trabajos a salarios fijos. Su salario ya no dependerá entonces sólo de su educación sino de su posición en la cola que, a su vez, depende de varios factores, concurrentes o no, tales como el sexo, la raza, la experiencia y el entorno social. Se trata de “puestos que buscan determinados trabajadores” y no a la inversa. En síntesis, bajo esta hipótesis, ante una expansión en la educación, lo que ocurre es que los educados toman puestos de trabajo antes ocupados por personas menos educadas, mientras que la distribución de retribuciones permanece constante.

Por eso Thurow sostiene que si cambia la distribución de la educación entre individuos, puede variar su posición en la cola pero no por eso se alterará su posición en la distribución de ingresos. Esto, a su vez, contribuiría a explicar por qué ésta no habría cambiado en las últimas décadas. Lo que ocurre es que los que tienen mayores niveles educativos desplazan a los que tienen menos niveles sin variar los salarios. En palabras de Thurow, la educación es un “gasto defensivo” para mantener una posición determinada en el mercado de trabajo. Si esto es así, la necesidad de obtener un mayor título educativo no se vincula, al menos tan directamente, con la mayor productividad que estaría brindando la instrucción lograda sino con la necesidad de diferenciarse en el mercado de trabajo. Esto contribuye a comprender, en parte, la inflación de títulos de los últimos lustros. No obstante, cuando se integran estos análisis al funcionamiento del mercado de trabajo, nunca está del todo claro si lo que está sucediendo es que hay una sobreoferta de mano de obra con niveles más

altos de instrucción o si, por el contrario, hay una escasez de empleos para esos recursos humanos más calificados. El punto no es menor en la medida que las políticas públicas que habría que llevar adelante son de una naturaleza totalmente diferente.

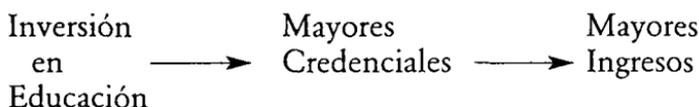
Más allá de esto último, la expansión educativa hacia niveles más altos de estudios para diferenciarse en el mercado de trabajo nos lleva a la idea de educación como forma de disponer de una credencial para acceder a aquél. Esta hipótesis, más discutida que verificada en forma empírica, sería la única que amenazaría seriamente con demoler los supuestos y corolarios desarrollados por los teóricos neoclásicos del Capital Humano. Veamos por qué.

## II.5. La educación como credencial

Una crítica teórica adicional al análisis costo-beneficio consiste en la afirmación de que la educación no torna más productivos a los trabajadores sino que, simplemente, actúa como un filtro o como un mecanismo de selección que permite a los empleadores identificar aquellas personas a las que ellos atribuyen una habilidad natural superior.

Si los diferenciales de retribuciones reflejaran sólo esa función de la educación, claramente habría un desperdicio de recursos ya que la educación es costosa. Este resultado se alcanzaría debido a la generación de una espiral en la cual los empleadores exigirían cada vez mayores calificaciones para los puestos mejor pagos, siempre con el fin de preservar la función selectiva de la educación, mientras que los estudiantes buscarían en forma permanente mejores calificaciones simplemente para poder acceder a dichos puestos.

La aceptación total de la hipótesis de filtro –tal la denominación de los que le asignan este rol a la educación en el mercado de trabajo– implicaría admitir que lo importante para el estudiante no es lo que aprende en el proceso educativo sino si al final de este proceso obtiene o no un certificado o diploma que acredite cuán capaz es. Si la educación no mejora las habilidades y la productividad de los trabajadores de una manera directa, entonces puede ser una inversión muy rentable desde el punto de vista privado, pero no desde el punto de vista de la sociedad. A su vez, a primera vista, parecería que la negación de que la educación aumenta el potencial productivo de un individuo podría debilitar cualquier análisis costo-beneficio de la educación.



A diferencia de la figura con la que graficamos la relación Inversión-Ingresos para la teoría del Capital Humano, en ésta desaparece la productividad y es sustituida por la posesión de mayores credenciales.

Ahora bien, estas consideraciones e hipótesis estarían abonando a favor del principal contraargumento por parte de los defensores de la teoría del capital humano respecto del credencialismo: el hecho de que la educación cumpla una función de filtro no es incompatible con sus efectos sobre la productividad. Así, por ejemplo, las nuevas tecnologías son las que estarían requiriendo un mejor capital humano que permita optimizar su productividad.

Por otra parte, se reconoce que, en general, existe un fil-

tro inicial: los empleadores utilizan como un criterio de selección a la calificación, que puede ser una medida de la productividad del individuo. La evidencia empírica sugiere que una vez que los empleadores tienen información acerca de los niveles de productividad de sus empleados –y ya no dependen de la educación como un mecanismo de filtro– continúan pagando más a los trabajadores educados a lo largo de sus vidas (Psacharopoulos y Woodhall, 1987). Es decir, si los empleados permanecieran largo tiempo en sus trabajos, esto implicaría que la educación, como filtro, en algún momento dejaría de tener importancia ya que el trabajador ha podido demostrar la mayor productividad derivada de su nivel de instrucción. Así, la educación podría constituir una señal inicial para obtener empleo, pero luego esa credencial debe ser legitimada en el puesto en que se estuviera desempeñando.

En función de estas consideraciones, esos analistas distinguen entre lo que denominan la versión *débil o inicial* de la hipótesis de filtro y, la versión *fuerte o permanente*. La primera se refiere a la práctica de los empleadores de contratar personal sobre la base una productividad esperada, tal y como lo puede indicar la calificación educativa del candidato. En este sentido, nadie (ni los más fervientes defensores de la teoría del capital humano) discute la existencia del filtro inicial: la educación es un criterio de selección rápido.

La versión fuerte se refiere al pago permanente de salarios más elevados a los trabajadores más educados, aun después de tener la oportunidad de evaluar su desempeño laboral, independientemente de si este desempeño hubiera sido positivo o negativo. Las opiniones al respecto son variadas. Psacharopoulos, por ejemplo, argumenta en contra de la versión fuerte. Dado que los empleadores pueden re-

visar sus decisiones iniciales de contratar personal sobre la base del desempeño laboral y ajustar los salarios de acuerdo con esta información, sería irracional reforzar errores en la contratación y seguir pagando salarios más elevados a trabajadores menos productivos.

Blaug (1985) por su parte, sugiere que el uso de “credenciales educativas” en la contratación de personal es parte de lo que denomina discriminación estadística, utilizada para reducir los costos en la contratación de personal (esta discriminación estadística utiliza factores como la raza, sexo, edad, etc., como indicadores de predicción del desempeño laboral). Además, incorpora la idea de *mercados laborales internos*, desarrollada por Doeringer y Piore (1971) para justificar la existencia de la versión fuerte de la hipótesis de filtro. La noción de mercados laborales internos sugiere que muchas empresas y organismos públicos cubren vacantes a través de promociones y selección interna. Una vez que se establece el mercado laboral interno, la expectativa de los trabajadores cuando son contratados es que eventualmente serán promovidos. De esta forma, no se contrata para cubrir un puesto laboral sino una carrera profesional y la utilización de la calificación educativa en la contratación se mantiene a lo largo de toda la carrera.

En general, desde la teoría del capital humano se rescata de la hipótesis de filtro el llamado de atención en torno a la forma en que la educación torna más productivos a los trabajadores. En particular, ésta enfatiza que la educación afecta actitudes además de impartir conocimientos y desarrolla capacidades latentes además de crear otras nuevas. En suma, la aceptación –si bien parcial– de la hipótesis de filtro, no invalida el supuesto de que la educación incrementa la productividad, ni muestra inconsistencias con la idea de que la edu-

cación es una forma (muy rentable) de inversión, idea central de la teoría del capital humano.

Tan así es que algunos autores críticos del análisis costo-beneficio, sugieren que la teoría del capital humano y la hipótesis de filtro muestran coincidencias de tal importancia que, finalmente, es difícil distinguirlas cuando se analiza evidencia empírica. En este sentido, Sturm (1993) señala dos coincidencias entre ambas teorías: a) mayores salarios para los más educados sólo son posibles si estos trabajadores son más productivos y, b) se observan las mismas correlaciones entre ingresos, productividad y educación.

Los sostenedores del análisis costo-beneficio en general y particularmente aquellos que ven en las políticas educativas un instrumento eficaz para mejorar la distribución del ingreso, encuentran en la evidencia empírica el argumento más poderoso para responder a las críticas provenientes de otras corrientes de pensamiento, entre las que se cuentan el credencialismo y la teoría de los mercados laborales segmentados.

Alrededor de la cuestión del credencialismo, Husén (1981) ve uno de los principales dilemas a los que se enfrenta el modo tradicional de concebir la igualdad en la educación y de diseñar políticas para lograr la igualdad de oportunidades. Se plantea que la escuela tiene objetivos –o, al menos, ha sido utilizada para fines– incompatibles: por un lado, ha sido usada como instrumento para aumentar la igualdad y, por otra parte, se la ha visto como un sistema de selección, inculcando los valores apropiados para estos arreglos. Así, la consecuencia de una sociedad organizada en torno al principio del mérito *materializado* en mayores niveles de instrucción es que tenderá a acumular diferencias en las oportunidades de los individuos.

El autor sostiene que en el tejido social de los países centrales hay un elemento intrínseco de meritocracia, vinculado a la fuerte demanda por expertos con un entrenamiento avanzado en campos de administración, tecnología, ciencia y comunicación. Los niveles superiores de educación son percibidos como mecanismos para mantener una posición competitiva en el mercado laboral. Éste, por su parte, espera que el sector educativo haga la selección, lo cual deriva en un sistema educativo más competitivo. Con un sistema de reclutamiento de empleo hecho sobre la base de certificados y grados, los más educados tienen más chances de ascender –o, al menos, no caer– en la escala social. Más cercanos geográficamente, la corroboración de estas consideraciones en nuestros países ha llevado a algunos analistas a señalar que la educación ya no constituye un “trampolín” a mejores empleos y, por lo tanto, a mayores niveles de ingreso, sino un “paracaídas” que detiene o aminora su caída en la escala social (Gallart *et al.*, 1993).

## II.6. Los ingresos relativos y la productividad

Otra objeción es la que formulan quienes sostienen que los diferenciales en las retribuciones no miden adecuadamente las distintas productividades de los trabajadores, de manera tal que esas brechas no proveen una medida de los beneficios económicos directos de la educación.

La teoría económica postula que si los mercados de trabajo son perfectamente competitivos, los salarios serían iguales al valor del producto marginal del trabajador, los diferenciales salariales medirían en forma precisa los diferenciales de productividad y las retribuciones extras de los tra-

bajadores educados podrían, en consecuencia, ser utilizadas para medir su contribución al producto. El análisis costo-beneficio parte del supuesto de que todo esto se cumple, es decir que, efectivamente, los mercados de trabajo funcionan en competencia perfecta y, consiguientemente, las retribuciones reflejan las productividades relativas de los trabajadores.

Claramente, los mercados de trabajo no funcionan de esta forma ni en los países desarrollados ni en los en desarrollo. En general, se acepta que en estos últimos las distorsiones en los patrones de salarios relativos es aún mayor que en los países centrales debido a un serie de factores entre los que sobresale el hecho de que el sector público es uno de los principales empleadores y las escalas salariales en este ámbito se determinan más sobre una base institucional que sobre las fuerzas del mercado.

En general, los autores que defienden el análisis costo-beneficio de la educación han aceptado esta crítica, aunque consideran que levantar el supuesto de mercados competitivos no implica invalidar los cálculos de rentabilidad. Así, Psacharopoulos y Woodhall (1987) plantean que el tema en discusión no es si los mercados de trabajo son o no perfectamente competitivos, sino que la condición esencial para el análisis de las tasas de rendimiento es que, simplemente, existan algunos elementos de competencia, de forma tal que los salarios relativos puedan ser interpretados como una señal de la oferta y la demanda, aunque no sea perfecta. Sin embargo, tanto éstos como otros autores coinciden en señalar que si hay bases para creer que los diferenciales de ingresos observados no ofrecen señales adecuadas debido a distorsiones serias del mercado laboral entonces, para estimar los beneficios de la

educación, se deben utilizar las tasas de salario sombra en lugar de las reales.

Cabe señalar que el precio sombra es el valor estimado de un bien que no tiene precio de mercado. De la misma manera, se utilizan los *salarios sombra* para corregir desviaciones en el mercado laboral. Por ejemplo, suponiendo que un director de un programa recibe un salario anual de \$30.000, pero que hay pocas personas que reúnan sus talentos, si se desea medir el costo de utilizar un profesional de esa capacidad en otros sitios, debe tenerse en cuenta el hecho de que la escasez de ese talento puede generar costos más altos al aumentar la demanda de personal altamente calificado.

En una economía en la que se verifican los supuestos de competencia perfecta, estos diferenciales geográficos, de ramas y de ocupaciones ante un mismo nivel de escolarización no deberían estar presentes. En otras palabras, la movilidad de mano de obra y la interactuación entre la oferta y la demanda deberían tender a igualar esos ingresos. Entonces, como ello no se verifica, se estaría corroborando la existencia de factores que distorsionan esos ingresos relativos y que no se deben a diferentes productividades relativas derivadas del diferente nivel de instrucción logrado.

Ahora bien, cabe remarcar que el problema salarios relativos-productividades relativas atañe no sólo a los beneficios sino también a los costos de la educación ya que éstos consisten principalmente en los costos de contratar docentes. Como señala Blaug (1967), “una estructura ilógica de sueldos implica frecuentemente que los costos de la educación son también ilógicos”. Así, en caso de que se utilicen precios sombra para la mano de obra capacitada, deberían también aplicarse precios sombra para los docentes antes

de calcular la tasa de rentabilidad. Sin embargo, el mismo autor señala que la diferencia entre los costos de los distintos niveles de educación es tan grande que el orden de clasificación que muestren es, en realidad, insensible a una amplia variedad de escalas de éstos.

Esto implicaría que los criterios para las inversiones en educación (naturalmente, nos referimos solamente a los criterios que se desprenden del análisis costo-beneficio) no resultarían con frecuencia afectados por el hecho de que los sueldos para ciertas categorías de trabajadores –por ejemplo, los maestros– sean sustancialmente más o menos elevados de lo que deberían ser. Quizás ésta sea la razón por la cual trabajos más recientes de autores que realizan análisis costo-beneficio de la educación solamente traten la cuestión de la vinculación entre salarios y productividad como un problema que afecta a los beneficios económicos de la educación y omitan la influencia de los costos.

Aunque se han realizado varios intentos para usar tasas de salario sombra a los fines de la estimación de las tasas de rendimiento social de inversiones en educación en países en desarrollo, en general, el análisis costo-beneficio de la educación se ha basado en precios y salarios de mercado. En este sentido, pueden considerarse a los diversos ajustes que se hacen sobre los ingresos –para incluir la probabilidad de desempleo o de la influencia de la inteligencia o cualquier otro factor– como intentos por establecer tasas de salario sombra, ya que tratan de mejorar la confiabilidad de los ingresos como una medida del verdadero valor del producto social marginal del trabajo (Psacharopoulos y Woodhall, 1987).

## II.7. La educación como bien de consumo

También están quienes cuestionan que las tasas privadas de retorno carecen de significado porque los individuos no realizan elecciones educativas como si estuvieran tomando decisiones de inversión puramente financieras. En este sentido, el análisis costo-beneficio no considera a la educación como un bien de consumo, así como tampoco el hecho de que la educación pueda reforzar el goce del ocio, ni tampoco los factores culturales que puedan influir en las decisiones de educarse por parte de los individuos. En otras palabras, el análisis tradicional no tiene en cuenta que los individuos también pueden elegir –y de hecho lo hacen– no sólo su nivel de escolarización sino qué tipo instrucción, basados en preferencias y gustos personales. Asimismo, algunos autores consideran que la aversión al riesgo, tampoco tenida en cuenta en el análisis, puede tener influencia en estas decisiones (Weale, 1993).

Los defensores del análisis costo-beneficio, apoyados en una serie de investigaciones empíricas, sostienen que, aun en países de bajo nivel de desarrollo en los que predominan las actividades rurales, las percepciones de los individuos acerca de los beneficios y costos económicos de la educación tienen gran influencia en las decisiones de educarse (Psacharopoulos y Woodhall, 1987). Un segundo argumento de defensa del cálculo de tasas privadas de retorno es aquel que, minimizando la relevancia de si los factores económicos influyen poco o mucho en las decisiones de adquirir educación, afirma que el objetivo central del cálculo de las tasas privadas de rendimiento es medir cuán beneficioso es para el individuo gastar dinero en su propia educación como una vía para aumen-

tar su capacidad de generación de ingresos futura (Woodhall, 1992).

## II.8. Los efectos externos

Una contribución que había sido omitida en los estudios originarios sobre el análisis costo-beneficio se centra en que la educación genera beneficios económicos indirectos, o externalidades, así como beneficios no económicos, que no se ven reflejados en los diferenciales de retribuciones. El resultado es una subestimación de los beneficios de la educación.

Con respecto a las externalidades, pueden citarse como ejemplos: el aumento de la productividad de trabajadores con poca educación derivado de trabajar en equipo con trabajadores altamente educados; la influencia de la educación de una generación sobre los logros y la productividad de generaciones venideras; etcétera.

Algunos autores como Weale (1993) y Sturm (1993) subrayan que la no consideración de las externalidades se debe a que la tasa de retorno social de la educación en general se calcula a partir de la tasa privada (deduciéndole impuestos y agregándole subsidios). La mayoría de los estudios se ha centrado en la tasa privada porque ésta es más fácil de obtener a partir de datos sobre retribuciones; sin embargo, para el formulador de políticas educativas es más relevante la tasa social, que debería incluir una estimación de los costos y beneficios sociales que se generan para las personas distintas al individuo educado. Es interesante la observación de Sturm acerca de investigaciones recientes que muestran la importancia de la brecha entre

el rendimiento privado y social de la educación y su rol sobre el crecimiento económico. De acuerdo con estas investigaciones, por ejemplo, las economías con una alta proporción de estudiantes de ingeniería crecerían más rápidamente que aquellas con una alta proporción de abogados. Sin embargo, al centrar su atención en la rentabilidad media privada de la educación, aspectos como éste se pierden de vista en los análisis convencionales.

Sobre la base de que la tasa de retorno social en el enfoque tradicional está mal formulada, críticos como Sturm consideran que sus hallazgos constituyen una escasa guía para los *hacedores* de política. Este autor propone, directamente, abandonar el marco teórico del capital humano y considera que deberían profundizarse otras hipótesis considerando que la literatura menos ortodoxa sobre la historia del desarrollo económico y la economía del cambio tecnológico pueden constituir un nuevo vehículo para analizar el rol de la educación y la capacitación.

Otros autores, aunque sin rechazar de plano el análisis costo-beneficio, consideran que la evaluación del nivel apropiado de inversión pública en educación requiere un análisis de todos los beneficios y costos derivados de ella, incluyendo los efectos no económicos o extra-mercado. Entre éstos sobresalen (Wolfe y Zuvekas, 1995): a) una relación positiva entre la educación de un individuo y su estado de salud, b) una asociación positiva entre la escolarización y el estado de salud de la familia de la persona educada, c) una vinculación positiva entre la escolarización de un individuo y la escolarización recibida por los hijos del individuo educado, d) la escolarización contribuye a la eficiencia en la adopción de elecciones, tales como las de consumo y, e) la escolarización influiría en las elecciones vinculadas con la fertilidad.

Más allá de estos beneficios de la educación, que afectan en particular a la persona educada y a su familia, hay amplias ganancias para la sociedad que tampoco se tienen en cuenta en los análisis tradicionales. Entre éstas las principales parecen ser la cohesión social y la reducción del crimen, pero también se mencionan la probable influencia de la educación sobre la caridad, sobre los ahorros y sobre el uso de nuevas tecnologías.

Es interesante señalar que en el trabajo mencionado los autores presentan un listado de dieciocho beneficios de la escolarización entre los cuales sólo dos se ven reflejados en las mediciones tradicionales: la mayor productividad (medida a través de los diferenciales de salarios de mercado) y, eventualmente, las remuneraciones no salariales (a partir de algunas investigaciones sobre las condiciones laborales según nivel educativo).

Los autores señalan que, en orden de extender esta serie de beneficios a una guía para las decisiones del sector público sobre la asignación de recursos en la educación, sería de gran utilidad lograr darle un valor a ese conjunto completo y proponen como procedimiento posible uno desarrollado hacia mediados de los años ochenta por Haveman y Wolfe, a partir del cual se había concluido tentativamente que una estimación conservadora del valor de las influencias distintas a las del mercado laboral es de la misma magnitud que las estimaciones de los efectos de un año adicional de escolarización basadas en las retribuciones. En otras palabras, los cálculos tradicionales de tasa de retorno estarían subestimando notablemente el valor de la educación.

¿Cuál es la respuesta que los defensores del análisis tradicional de costo-beneficio ofrecen a estas observaciones? En realidad, es posible observar un amplio rango: desde el

rechazo total a la aceptación moderada. En un extremo, Blaug muestra una total desconsideración por los efectos no económicos como una guía necesaria para la planificación y la asignación de recursos en la educación (Blaug, 1967). Por su parte, Becker, adelantándose a las críticas que surgieron con posterioridad a sus primeros trabajos sobre el tema, reconoce que los efectos no económicos de la educación pueden ser tanto o más importantes que los económicos, sólo que su propio trabajo se centra en estos últimos (Becker, 1975). En estudios más recientes, se reconoce que estos efectos, así como las externalidades, son importantes y que las tasas sociales de retorno calculadas a partir de datos de ingresos representan subestimaciones del retorno de la educación (Psacharopoulos y Woodhall, 1987; Woodhall, 1992; Psacharopoulos, 1994).

En esta línea, se ha señalado que puede no haber necesidad de estimar una tasa de retorno para justificar la inversión en educación básica, ya que se da por sentado que la alfabetización de la población es un objetivo que tiene méritos propios por una variedad de razones más allá de las consideraciones económicas. Sin embargo, al mismo tiempo se afirma que a medida que se asciende en los niveles educativos y la escolarización se torna más especializada, es imperativo estimar costos y beneficios de las inversiones (Psacharopoulos, 1994).

Por otra parte, desde este mismo enfoque se señala que la subestimación es importante cuando el objetivo es comparar el rendimiento de la educación con otras formas de inversión social, pero cuando el propósito del análisis costo-beneficio es comparar la rentabilidad de dos formas de educación distintas el problema es menor. El argumento es que mientras que se acepta en general que la educación genera beneficios

externos es menos obvio que, por ejemplo, la educación universitaria genere más externalidades positivas en relación con las generadas por la educación primaria. De todos modos, cualquiera sea el propósito del análisis, consideran útil y necesario calcular en primer término los beneficios económicos directos de la educación (Woodhall, 1992).

## II.9. Tasas de retorno y calidad de la educación

El análisis costo-beneficio no tiene en cuenta la calidad de la educación, lo cual puede conducir a una sobrestimación de su tasa de retorno. La calidad de la educación es una cuestión a la que tradicionalmente este tipo de análisis ha prestado poca atención. A partir de una serie de estudios llevados a cabo en las décadas de los sesenta y setenta, que encontraron poca o ninguna asociación entre la calidad de las escuelas y los logros de los estudiantes, se ha argumentado que los aumentos en el financiamiento a la escuela pública tiene pocos beneficios importantes para los estudiantes desde un punto de vista económico.

Sin embargo, esta conclusión contradice dos vertientes de evidencia sobre la calidad educativa (Card y Krueger, 1992): en primer lugar, la existencia de una serie de estudios que han encontrado significativa relación positiva entre calidad educativa y retribuciones y, en segundo lugar, el hecho de que gran parte del incremento en los ingresos relativos negros/blancos durante el siglo pasado en los Estados Unidos se ha atribuido al aumento en la calidad de la enseñanza a los negros.

Card y Krueger (1992) analizaron la relación entre remuneraciones y calidad educativa para cohortes de hombres na-

cidos entre 1920 y 1949 en los Estados Unidos. Usando muestras disponibles desde el censo 1980, estimaron la tasa de retorno de la educación por lugar de nacimiento y cohorte. Luego relacionaron estas tasas con medidas *proxy* de calidad: la relación alumnos/docentes, salarios relativos de los docentes, duración de la escolarización, etc. Como resultado del trabajo se encontró una variación sustancial en la tasa de rendimiento de la educación entre individuos nacidos en diferentes Estados de ese país y en distintas épocas. Las tasas resultaron mayores para los individuos que asistieron a escuelas con menores relaciones alumno-docente y mayor salario relativo de los docentes. También se encontró que los rendimientos en los ingresos de los futuros egresados están ligados a la educación superior de los docentes.

## Sumario y conclusiones

1. Sobre la base de la evidencia empírica, algunos autores no dudan en afirmar que la educación es un factor central para el desarrollo y en cuantificar su contribución al mismo (Psacharopoulos y Woodhall, 1987). Mientras tanto, algunos más cautelosos señalan una serie de problemas que presenta el desarrollo de estimaciones precisas sobre la contribución de la educación al crecimiento económico, relacionadas con las dificultades para definir y medir las habilidades y competencias, para calcular el impacto económico de la educación en relación con otros factores condicionantes y también para estimar el propio desempeño económico (OCDE, 1996; Patrinos, 1996).

Otros autores (de Ibarrola, 1996), aunque consideran que la educación es una condición necesaria para el desarrollo económico, hacen hincapié en el hecho de que una mejora en la educación no aumentará automáticamente el crecimiento económico como si se tratara de una variable independiente y lineal del desarrollo; por el contrario, la relación entre ambas variables se percibe como conflictiva en el tiempo y en el espacio. Esto sería especialmente válido para países como los de América Latina, marcados por una desigualdad extrema en lo económico y en lo social y en los que la expansión educativa (aumentos en la matriculación) no ha mostrado una asociación positiva con el desarrollo económico.

La expansión de las últimas décadas en la educación, que ocurrió sobre todo en los niveles medio y universitario, se debió a la conjugación de factores de demanda y oferta educativa. Por un lado, las mejoras en el estándar de vida de la población derivaron en una mayor demanda por educación; por otro, se implementaron políticas tendientes a remover las barreras de tipo económico para el acceso a la educación secundaria y superior y a aumentar la duración de la escolarización básica.

Algunos autores señalaban, como fundamento de estas políticas, la creencia de que más educación y en especial la igualdad de acceso a la educación secundaria y superior, provocarían una igualación en la distribución del ingreso personal (Blaug, 1981), todo en el marco de un período de euforia liberal signado por la búsqueda de igualdad de oportunidades. A su vez, el sustento de esta visión optimista –que identificaba a la educación como el principal instrumento para el progreso social y la prosperidad– habría sido la nueva sociología de la educación junto con la teoría del capital hu-

mano que, como se ha visto, considera a la educación como una inversión rentable tanto para el individuo como para la sociedad.

Durante los años sesenta, en el punto más alto de la expansión educativa y del optimismo acerca de su impacto sobre la equidad en general, comenzó la crítica y el replanteo de la cuestión tanto desde la derecha como desde la izquierda. Así, autores enrolados en una u otra corriente llamaron la atención acerca de la relativamente constante distribución del ingreso pese a la explosión educativa y llegaron a la conclusión de que la educación es un factor marginal a la hora de explicar la generación de ingresos (sean o no en forma de retribuciones).

Por un lado, desde la corriente conservadora comenzó a sostenerse que no se habían tenido en cuenta debidamente en el análisis las realidades socio-biológicas, y que el sistema educativo no está para brindar igualdad sino, muy por el contrario, para crear distinciones.

Los *radicals* (véase, por ejemplo, Bowles y Gintis, 1975), por su parte, señalaron que, en su país, las políticas destinadas a lograr un mejor equilibrio entre estratos sociales no dieron los resultados esperados. Se cuestionó el poder del sistema educativo como mecanismo igualador; además, se mostró menos válido de lo que parecía el supuesto de que la igualdad de oportunidades en la educación derivaba en igualdad de oportunidades en la vida.

Otros marxistas (Finkel, 1988), lejos de las consideraciones sobre el mayor o menor impacto de la educación en la generación de ingresos, han venido sosteniendo que el sistema educativo en la sociedad capitalista sirve a los intereses de la clase dominante y reproduce las diferencias de clases existentes. Vinculado a esta postura, se sugiere desde

este enfoque una explicación muy distinta de la teoría dominante acerca de las causas de la expansión educativa: de acuerdo con esta visión, la expansión de la matrícula (desde el punto de vista cuantitativo) y el paralelo surgimiento de la Economía de la Educación (como construcción ideológica), evidencian la inoperancia de la economía clásica para solucionar la crisis del desempleo crónico.

Este cambio en las percepciones acerca del impacto de la educación se vio reflejado, también, en la postura de algunos organismos internacionales. En este sentido, informes de la OCDE publicados hacia mediados de los años sesenta alertaban que las oportunidades relativas (entre razas, sexo, regiones geográficas de residencia, etc.) no se vieron modificadas con la educación, pese a la expansión y mejora en términos absolutos. Asimismo, se sostenía que las reformas educativas debían ser acompañadas por otras en las dimensiones sociales, laborales, económicas, fiscales, etcétera.

Aun teniendo en cuenta las observaciones anteriores acerca de las dificultades de medición del impacto de la educación en el crecimiento, de la ausencia de una relación de causalidad lineal educación-crecimiento y también de la necesidad de considerar la realidad socioeconómica de cada país en el momento de diseñar e implementar políticas educativas, en general se reconoce la contribución de las distintas categorías de estudios para esclarecer los vínculos entre la educación, las posibilidades de mejorar las condiciones de inserción de las personas en el mercado laboral, sus capacidades para generar ingresos, el desarrollo de las empresas y el desempeño económico general de los países.

2. A partir de los análisis que se han hecho de la relación entre el crecimiento de la cobertura y la igualdad pueden

identificarse una visión pesimista y una optimista. La primera interpreta que la evidencia disponible –el crecimiento educativo no necesariamente conduce a mayor igualdad– prueba que los esfuerzos educativos han sido en vano. Aún más, algunos señalan que hay un límite a la disminución de la desigualdad en el acceso a niveles de educación superior, por distintas razones, entre las que se encuentran las barreras socioeconómicas.

Por su parte, los *optimistas* consideran que evidencia tal como el aumento en el acceso a la educación (especialmente a nivel primario) prueba que las desigualdades pueden reducirse si las políticas educativas están orientadas a ese efecto.

Dentro de este segundo grupo podemos ubicar a Mark Blaug quien –con ciertos reparos– sostiene que es posible mejorar la distribución del ingreso mediante políticas específicas diseñadas para alterar el patrón de acceso a niveles de educación superior o el patrón de financiamiento de aquellos que acceden a la misma

El autor, en el marco de la teoría del capital humano y del análisis costo-beneficio, basa su postura en evidencia empírica sobre la relación entre cantidad de escolarización y remuneraciones. La tasa de retorno de la educación es, en este contexto, el nexo principal entre la distribución de la escolarización en la fuerza de trabajo y la distribución de las remuneraciones provenientes del empleo.

En cuanto a los reparos de Blaug, a los que nos referíamos, se vinculan con las diversas complejidades que presenta la predicción de los efectos de las políticas educativas sobre la distribución del ingreso:

En primer lugar, cualquier cambio en la matrícula en los sucesivos niveles educativos derivará en una igualación en la distribución de las remuneraciones si y sólo si no se

modifica la tasa de retorno privada de los sucesivos niveles educativos.

A su vez, todo esto dependerá de la medida en que la educación sea un factor de importancia en la generación de ingresos. Cabe recordar que en el análisis costo-beneficio las tasas de retorno se estiman a partir de una “función de ingresos”, esto es, sobre la base de información de las retribuciones sobre la escolarización, manteniendo constantes factores tales como entorno familiar, edad, experiencia laboral, habilidad innata, etc. Estas funciones de ingreso presentan diversos problemas de interpretación, entre los que sobresale el referido a la medición satisfactoria de variables críticas tales como el entorno familiar o las habilidades naturales de los individuos. Otros problemas se vinculan a la identificación apropiada en términos econométricos de las funciones de ingresos y a la posibilidad de que los datos de corte transversal utilizados, casi siempre ante la falta de información longitudinal, sean inconducentes.

Por último, una mejora en la distribución de las remuneraciones no necesariamente implica una mejora en la distribución del ingreso. En virtud de esto, cualquiera sea la conclusión acerca de las funciones de ingresos y del efecto “puro” de la escolarización sobre las retribuciones, el hecho es que las políticas educativas en los países en desarrollo pueden afectar en forma directa sólo una parte del total de la distribución de ingresos personales.

En virtud de estas complicaciones en torno a la estimación de los efectos de las políticas educativas sobre la distribución del ingreso, Blaug propone ser muy cautelosos en predecir que un patrón particular de expansión educativa en un país —especialmente los de más bajos ingresos— necesariamente alterará la distribución del ingreso total en ese país en una direc-

ción determinada. Sin embargo, en su visión esto no implica que los efectos de estas políticas carezcan de importancia, o que haya que descartar las aspiraciones igualitarias de quienes diseñan e implementan estas reformas educativas.

3. Entonces, como vimos, al optimismo inicial de la primera generación, le sucedió una serie de análisis que comenzaron a relativizar y a tomar con cautela muchos de los hallazgos originarios. Prácticamente todos los estudios que han calculado la tasa de retorno para distintos países, no han encontrado sino un coeficiente positivo sobre la variable *cantidad de escolarización*. En otras palabras, la asociación escolarización-ingresos no es espúria. Pero también, la mayoría de los estudios ha encontrado que ese coeficiente es positivo pero pequeño, lo que conduce a la consideración de que el crecimiento de la escolarización como tal no es una herramienta poderosa para igualar la distribución del ingreso, en particular cuando se la compara con políticas de impuestos y gastos o con intervenciones directas en el mercado laboral vía políticas de ingresos.

El hecho de no descartarla como instrumento igualador se debería a dos cuestiones: por un lado, en los países en donde se han llevado a la práctica políticas destinadas a mejorar la distribución de la instrucción (por ejemplo, a través del aumento en la cantidad de años de escolarización obligatoria), el resultado fue una disminución en la desigualdad de las remuneraciones (reflejada en una disminución de su varianza); por otra parte, en general, este tipo de instrumentos son más aceptables políticamente que otros más poderosos. (Blaug, 1981.)

Como se señaló al comienzo, a la luz de las investigaciones de los años setenta y ochenta, resulta difícil pensar que

las realizadas en la etapa fundacional pertenezcan al mismo corpus teórico. No obstante, elementos de la primera generación aún subsisten y se continúan realizando numerosos estudios en esa misma línea conceptual. Ello no constituiría ningún tipo de problema a no ser porque contribuyen a fijar en el imaginario social la idea de que la educación es el remedio a los males de nuestra época. Y esto tampoco sería un inconveniente si no fuera porque ello no es así... al menos en forma tan contundente y definitiva.

Ahora bien, si la evidencia empírica muestra que: a) no necesariamente más instrucción implica una mayor productividad, b) no siempre más educación mejora los ingresos de las personas, c) de una mayor escolarización no deriva una mejora en la distribución del ingreso, d) a una planificación adecuada no le sigue unívocamente una ampliación en las oportunidades de empleo, e) el mercado laboral discrimina estadísticamente a las mujeres de los hombres a pesar de tener iguales niveles de escolarización, e) las elecciones educacionales también se basan en las preferencias y gustos individuales, h) los factores socioeconómicos son gravitantes en la determinación de la cantidad de escolarización de la gente, i) no sólo la educación es la que incide en el futuro laboral sino la existencia de mercados de trabajo segmentados, etc., ¿qué es lo que se puede decir respecto del vínculo entre educación y economía?

Por el momento, aun cuando debería parecer más obvio que decepcionante después de cuarenta años de investigaciones en este campo, quizás lo único que se pueda afirmar es que no "basta sólo con educación" (Levin y Kelley, 1994). Como cautamente señalan estos autores, lo más probable es que la educación sea potencialmente eficaz en los méritos que se le atribuyen siempre y cuando el marco eco-

nómico-social, o lo que ellos denominan factores complementarios, sea *apropiado* y acompañe las acciones que se realizan en esta materia.

Es profusa la literatura sobre la influencia de los denominados factores exógenos en el aprendizaje de los niños. También es abundante, como hemos visto, la bibliografía que vincula a la educación con la economía pero desde una perspectiva macro-analítica. Pero son casi inexistentes –y más en nuestro medio– los estudios sobre el entorno y los condicionantes que necesariamente deben estar presentes (y que seguramente lo están en aquellos países, regiones, sectores, etc., donde las *economías basadas en el conocimiento* son exitosas), para que el esfuerzo en la inversión educativa se materialice en los resultados que de ella se esperan. Curiosamente, se espera que la educación influya positivamente sobre la distribución del ingreso cuando todos los indicios estarían señalando que, precisamente, hasta que no se resuelvan los problemas de la distribución del ingreso, difícilmente se solucionen el fracaso y las falencias educativas.

Vista desde una perspectiva negativa, se identifica a la falta de educación como la causa última del subdesarrollo y la pobreza. Muy probablemente ello sea así; lo que no significa que el razonamiento inverso se verifique; es decir, que sea la educación –por sí misma– la que conduzca al crecimiento y el desarrollo económico. Por eso, abandonada a su suerte y anómica, podrá ser una condición necesaria, pero nunca suficiente.