

EL VALOR ECONÓMICO DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO EN EL SIGLO XX

OCTAVIO DEL
CAMPO VILLARES*
Y J. VENANCIO
SALCINES CRISTAL**

Resumen

El análisis de la eficiencia en el proceso de inserción socio profesional del individuo formado, exige de un perfecto conocimiento acerca de la compleja y heterogénea conexión que presentan, por una parte, las diferentes capacidades y expectativas personales y, por otro, la caracterización del marco socio productivo del asentamiento laboral en cuestión. La adecuación y precisión de ese estudio permitirá la más óptima selección posible de aquellas medidas públicas, las cuales se caracterizarán tanto por su amplitud como por su diversidad en cuanto a su número como a los agentes económicos implicados. Ha de ser por tanto la conveniente combinación y la flexibilidad de aquellas políticas –cuyo origen se encuentra en los distintos modelos económicos presentados– la garantía de solución más apropiada en cada caso.

Palabras clave: cualificación, empleo, independencia, mercado, salario.

Abstract

An efficiency analysis of the process of socio-economic integration of a trained individual, demands an exhaustive knowledge of the complex and heterogeneous relationship between the aptitudes and personal expectations on one hand and the particularities of the regional socio-productive frame where the workplace is located on the other hand. The adjustment and accuracy of this study will enable an optimal selection of the public measures, which will be characterized by both their broadness and their diversity, concerning their number and the involved economic agents. Therefore it must be the appropriate mix and flexibility of the aforementioned politics –whose origin is find models economics presents– what ensures the best solution to any particular case.

Key words: qualification, employment, independency, market, salary.

* Universidad de A
Coruña
Correo e: moctadcv@
udc.es.
** Universidad de A
Coruña
Correo e: jvsc@udc.es
Ingreso: 11/12/07
Aprobación: 22/04/08

Introducción

La formación del individuo es un fenómeno complejo de analizar, dada la multiplicidad de relaciones que genera en cualquier ámbito: social, cultural, jurídico y por supuesto económico. A ello se une el hecho de que, todo proceso formativo implica una transmisión de conocimientos, técnicas, aptitudes o hábitos de unos sujetos a otros, encaminada a alcanzar unos objetivos muy diversos. Entre estos: el desarrollo de cualidades, cambio de conductas, formación de nuevos profesionales, reciclaje de los ya existentes o contribuir al desarrollo socioeconómico. Múltiples y ambiciosos son por tanto los efectos esperados de la educación (McConnell y Brue, 1996: 77).

Cualquier proceso formativo, incardinado en la consecución de sus variados objetivos, es demandante de una ingente cantidad de recursos, tanto humanos como materiales o financieros y, en todo caso, siempre escasos. Esta lógica emparentada con la más básica definición de Economía, justificaría por sí sola la necesidad de abordar el estudio económico de la educación.

Sin embargo, los pensadores económicos, tanto los pertenecientes a la Escuela Clásica como a la Neoclásica, nunca se adentraron en la educación con el objetivo principal de resolver sus problemas de optimización de recursos. Y aunque es cierto, tal y como indica Blaug (1972) que ésta es una razón más en aras del estudio económico de la educación, también es cierto que, han sido otros los interrogantes que han azuzado la mente de los principales economistas que han abordado la cuestión de la educación.

¿Por qué los sujetos invierten en educación? ¿Qué factores son los que determinan la demanda educativa? ¿Qué razones explican la intervención pública en la educación o la oferta educativa? ¿El gasto público educativo es excesivo o insuficiente respecto a sus objetivos?

¿Por qué las empresas prefieren sujetos con mayores contenidos educativos? ¿Qué hace que entre aquellos con los mismos contenidos

educativos unos sean elegidos y otros no? ¿La formación es un elemento determinante del desarrollo económico, inversión, o un resultado del mismo, consumo? ¿Qué nivel educativo tiene una mayor/menor relación costo/beneficio? o ¿Cuál es el valor económico de la educación, rentabilidad individual, social o ambas?

Al analizar las anteriores interrogantes, todas ellas guardan relación directa con la estructura socio-laboral. Abordan directamente el problema de la valoración de la educación como factor susceptible de crear producto económico, valor añadido. Estamos, por tanto, ante una de las funciones del sistema educativo que más horas de desvelo ha generado en los pensadores económicos hasta la fecha, la calidad de la mano de obra empleada en el desarrollo de una actividad productiva.

En la actualidad, los gobiernos tienden a considerar como objetivo primordial del sistema educativo, satisfacer las aspiraciones individuales y sociales demandadas por el ciudadano, en lo que se refiere a la adquisición de los recursos personales y técnicos necesarios para afrontar con garantías la complejidad de la vida activa en nuestros días (M.E.C.,1998). Sin embargo, fue la necesidad de alcanzar un nivel de desarrollo socioeconómico y explicar el crecimiento económico debido al incremento de la productividad humana lo que provocó que, determinados pensadores, pertenecientes mayoritariamente a las clases aristocráticas de los siglos XVI en adelante, se detuvieran a reflexionar sobre las bondades de educar a sujetos no pertenecientes a las llamadas clases privilegiadas, una novedad en ese tiempo.

El valor asignado a la educación por el mundo económico

Al abordar la consideración de la formación humana por el pensamiento económico, es necesario identificar qué entiende por economía de la educación el mundo económico, encon-

trándonos al respecto con un primer problema, disponer de una definición que contenga la multiplicidad de aspectos analizados por aquella desde la perspectiva económica. Por ello, a continuación hemos relacionado únicamente aquellas que afrontan de una manera lo más general posible el ámbito productivo de la educación, sin entrar en la subjetividad acerca de la jerarquía de su validez, estas son:

- Rama independiente de la economía aplicada que de forma sistemática pone en relación variables económicas y educativas, llevando a cabo un análisis económico del proceso educativo (Martínez Chacón, 1981: 75), se trata pues de una definición general donde subyace el nexo educativo-productivo como un elemento económico más.
- Disciplina cuyo objeto es el estudio de la adquisición, conservación y utilización de los conocimientos vinculados y adquiridos por la persona, desde la óptica de la contribución al desarrollo, y condicionado por la estructura socioproductiva (Ipiña y Grao, 1996: 22).
- Rama científica que estudia las leyes que regulan la producción, distribución y el consumo de bienes y servicios educativos, es decir, las distintas alternativas conducentes al logro de una mayor efectividad en el uso de los recursos limitados que permitirán la satisfacción de la necesidad y el derecho a la educación (Fermoso, 1997), el vínculo con el medio productivo se encuentra por tanto en la satisfacción de las necesidades sociales, entre las que se encuentra la obtención de profesionales convenientemente preparados.

Definiciones todas ellas, de reciente difusión. Sin embargo, y aunque la concepción de la economía educativa es en gran medida contemporánea, no en vano se desarrolla en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la teoría del capital humano. Ello no debe hacernos pensar que con anterioridad no hubiese referencias al mundo educativo desde la perspectiva económica, si

bien es cierto que ninguna representó un estudio directo, estable y generalizado acerca de la economía educativa como disciplina científica. En palabras de G. S. Becker, antes del siglo XX, la inversión en “Capital Humano” era poco importante en cualquier país, “los gastos en educación, sanidad y formación profesional eran mínimos y ni siquiera los buenos hábitos en el trabajo eran considerados”.

La concepción de la educación como factor determinante del progreso y desarrollo económico tuvo lugar en el periodo comprendido entre las décadas de los años 1950 y 1970, en las que todo país desarrollado elevó su presupuesto educativo de forma extraordinaria (Fermoso, 1997: 25-27).

De hecho y aunque la educación ha estado siempre presente en el mundo económico, la mayor parte de las veces lo ha sido de forma testimonial. En la etapa preclásica apenas existen referencias, sólo Sir William Petty (1623-1687) se aproximó al tema midiendo el valor económico del individuo y situando la riqueza de un país en función del grado de conocimiento de sus habitantes (Bowman, 1972: 92) pero sin llegar a representar el nacimiento de un bloque homogéneo de pensamiento acerca de la “inversión humana”.

El mercantilismo no supuso avance alguno en la influencia de la formación sobre la productividad humana, incluso eran frecuentes las referencias contrarias al incremento educativo: “el bien de la sociedad exige que el conocimiento no vaya más allá de lo necesario para el trabajo diario” (Sanchis, 1991: 13-114), la educación era considerada como un instrumento de alteración del orden social, en cuyos puestos más altos estaban unos pocos, los más educados. Como eslabón entre los siglos XVII y XVIII, está la obra de Richard Cantillon (1680-1734), quien analizó el diferencial salarial entre trabajadores más o menos cualificados e introdujo el término de coste de oportunidad por el salario dejado de percibir al prolongar un sujeto el tiempo dedicado a su educación.

Para hallar una primera referencia explícita al estudio económico de la educación y a su valor productivo, hay que revisar la obra de Adam Smith (1725-1790), el cual consideró como razón del incremento productivo la destreza del trabajador, siendo la cualificación el factor determinante de aquella, lo que podemos considerar como la “primera defensa explícita de la inversión en Capital Humano (Blaug, 1975).

Por otra parte, Smith llegó hasta justificar la intervención pública en materia educativa, dado que no sólo crea beneficio privado, también social, entre estos el vivir en una sociedad más organizada y democrática, incrementando con ello la producción económica; la educación aumenta la cohesión social necesaria en una economía próspera, se trata de un bien público preferente.

Para Smith la creciente división socioprofesional del trabajo, era parte de la especialización sufrida por el hombre, conectada a la necesidad de una mayor cualificación, la cual se incorpora a un capital fijo, el “ser humano”. Es, por tanto, la obra de Smith embrión al cuerpo de estudio que preconizó la idea de una alta relación entre instrucción y riqueza nacional o desde la perspectiva individual entre formación y rendimiento laboral, pilares de la futura Teoría del Capital Humano (Gravot, 1993): “La destreza mejorada del trabajador puede considerarse semejante a una máquina o instrumento de negocio, que facilita el trabajo y aunque implica un cierto coste, lo compensa con un beneficio”.

La postura de Smith, contrastó con la de sus insignes contemporáneos Ricardo y Malthus (Ipiña y Grao, 1996). El primero consideró básico únicamente al Capital Técnico, no hallando razón trascendente alguna para ahondar en el estudio del factor trabajo, el cual es función del Capital Físico empleado, mientras Malthus se refirió a la educación sólo al vincularla a la cuestión demográfica, aquella es quien de alterar los hábitos humanos “reducir la natalidad”, no consideró a la educación como susceptible de alterar el producto económico, la educación era

medio para “mejorar” al hombre pero no para crear riqueza.

Para hallar una nueva aportación al tema es necesario alcanzar el siglo XIX, con la obra del economista John Stuart Mill (1806-1873), quien al analizar la productividad de los factores productivos enfatizó sobre la contribución de la educación, debe ser considerado como productivo todo trabajo empleado en crear utilidad sea incorporada al ser humano o a cualquier objeto. Sin embargo, Mill se apartó de Smith al afirmar que los mecanismos del mercado no funcionan en el mundo de la educación; el hombre no es riqueza, estando al servicio del hombre, el concepto de capital no es aplicable al hombre, siendo el demandante de educación incapaz para juzgar su cualidad productiva.

Otros autores que abordaron la vertiente económica de la educación en el XIX, fueron:

Marx (1818-1883), quien si bien abordó la cuestión de forma subsidiaria, destacó el hecho de que gozase de un mayor valor económico el trabajo cualificado que aquel no cualificado y que la diferencia de cualificación proviene de la carga (esfuerzo) educativa que presenta cada sujeto (Riboud y Hernández, 1983), dando pie a la idea de que el Capital Humano es producto de la educación. Su mayor contribución fue considerar el contrato laboral como algo más que una relación de mercado, aquel tiene un carácter social inherente e inseparable a la naturaleza humana, sin embargo en su opinión nadie en la economía capitalista invertiría en Capital Humano pues nadie podría apropiarse del beneficio.

Walras (1834-1910), quien igualó por vez primera el Capital Humano al Capital Físico incluyendo aquel en el término “Riqueza Nacional” como un capital ordinario más. Wittsein, Engels y Farr, recordaron que entre los recursos aportados a la producción no hay que olvidar el gasto realizado sobre el hombre para hacerlo más productivo.

Alcanzado el siglo XX, emerge como primera figura relevante en referencia al estudio de la relación entre economía y educación, la del

economista británico y neoclásico Alfred Marshall (1842-1924), quien destacó por empezar su obra enfatizando los efectos de la educación sobre el rendimiento del trabajador industrial, —el desarrollo de una actividad productiva superior en la industria exige un plus de educación—, calificando a esta como la “Energía que hace al individuo más eficiente y flexible en su trabajo” (Marshall, 1947).

Yendo un paso más allá y adelantándose a lo que casi un siglo más tarde propusieron los defensores de la Inversión Humana, Marshall, calificó a la educación como instrumento capaz de influir en los ingresos del trabajador, “el salario que el sujeto obtendrá en el futuro dependerá del desembolso presente realizado, para mejorar su competitividad”. El individuo paga por adquirir educación puesto que contribuirá a que consiga el empleo deseado en términos de precio; de todas las formas de capital la que posee un mayor valor es la invertida en el individuo, siendo la mayor parte del coste monetario de un bien el procedente de la inversión en el ser humano que lo produce.

Sin embargo, y frente a esa valoración inicial atribuida a la educación por Marshall, después no admitió la idea de tratar el trabajo como capital, ni a la educación como una inversión al uso, sería inmoral considerar al Capital Humano como cualquier otro capital, el ser humano a lo sumo puede ser considerado como capital en un sentido abstracto. La concepción materialista que muchos esbozan acerca de la educación es ofensiva, la escuela no puede ser contemplada como una fábrica de productos humanos (Coombs, 1983: 37), Marshall excluye por tanto las cualidades y facultades humanas del término riqueza, sustrayendo al Capital Humano del análisis económico (Blaug, 1972).

La consideración del Capital Humano como un capital común precisa de importantes precauciones, dada la confusión que se desprende del hecho analizado, aquel podría únicamente llegar a ser considerado como una muy especial riqueza, en una amplia acepción del término,

empleando el concepto de “Riqueza Personal”, entendida como aquella que incluye todas las energías, facultades y hábitos que directamente hacen a las personas más eficientes industrialmente (Marshall, 1947). La actividad formativa no se vende en un mercado de Capital Humano en el sentido clásico del término, la educación la concibe como un gasto, el trabajador permanece dueño de su trabajo, por lo que quien soporta los gastos de su educación y su aprendizaje no recupera más que una parte (reducida) de las sumas pagadas por sus servicios en años posteriores.

Por tanto y pese a que Marshall definió a la educación como aquella “forma de capital” que tiene un mayor valor, el “desinterés” por diferenciar a los sujetos en base a su capacidad le llevó a soslayar el análisis de los efectos de la cualificación en la esfera productiva. Como contrapunto a la postura adoptada por Marshall, acerca del valor económico de la educación está la obra de Fischer I. (1867-1947), quien dio continuidad al estudio sobre los efectos de la inversión en el ser humano, apostando por asignar un valor económico positivo al sujeto como factor productivo, al llamar capital a cualquier *stock* de recursos que permita crear futuros flujos de ingresos, pudiendo ser tanto materiales (recursos naturales, equipamiento) como abstractos (cualificación humana).

Sin embargo, fue la doctrina marshaliana la que dominó en la primera mitad del siglo XX, relegándose el ideario de Fisher; este sería más tarde retomado, llegando incluso a ser considerado el responsable de cimentar los pilares de la teoría del Capital Humano. Hasta la segunda mitad del siglo XX, el trabajo de los economistas modernos mostraba la misma parcialidad sobre la contribución de la cualificación del trabajo que el de los economistas clásicos (Ortiz Calzadilla, 1982: 36).

No obstante, el mejor exponente de la exigua atención dada a la cualificación humana por el pensamiento económico fue la postura de Keynes (Riboud y Hernández, 1983: 320); para este el trabajo era un factor productivo pasivo que

no encuentra empleo más que a partir de una tasa de inversión suficiente de capital físico. La inversión en capital físico determina la actividad económica, la población es homogénea y fijada exógenamente a sí misma. Las diferencias en la productividad individual no son trascendentes a la hora de explicar la obtención del producto económico; “la influencia del progreso técnico sobre el empleo no estaba entre sus preocupaciones” (Sauvy, 1986: 86).

En consecuencia, la postura dominante acerca del valor económico otorgado al factor trabajo hasta bien avanzado el siglo XX fue, con escasas variaciones, la concepción clásica: el trabajo como función de la tasa de acumulación de capital físico y homogéneo en sí mismo, todos los hombres eran sustitutivos perfectos entre sí para desempeñar un mismo trabajo y la producción no aumentaría si no es a consecuencia del aumento del capital físico, así como la productividad del sujeto empleado es función y/o resultado de la adición o mejora del equipamiento, maquinaria e instrumental, el Capital Humano no era considerado un factor diferenciador en la producción (Ortiz Calzadilla, 1982: 35).

En consecuencia, la interacción demanda-oferta de trabajo era analizada como en cualquier otro mercado, un precio (salario) y una cantidad (ocupación). Los aspectos básicos no difieren de otros mercados: la demanda de trabajo, depende de la demanda en el mercado del bien o servicio a producir, estando en condiciones de competencia igual a la productividad marginal del trabajo por el precio del producto; mientras la “Oferta de trabajo”, dependerá del *stock* de población en edad de trabajar y no incapacitada, las manos disponibles para emprender un trabajo y el número de horas/hombre dedicadas a ello.

El resultado de esta concepción sobre el valor productivo del ser humano estaba enfocada en que el crecimiento de la renta nacional sólo es posible a través del aumento de alguno de los tres factores: tierra, capital o trabajo, consistiendo ese

aumento de trabajo en un incremento del número de trabajadores o de las horas trabajadas, todas las horas de trabajo eran igual de valoradas por el mercado (Riboud y Hernández, 1983: 317)

Por tanto y aunque el tránsito de la economía clásica a la neoclásica trajo como novedad acerca del mercado laboral reconocer que el trabajo no era un factor productivo homogéneo, y que los sujetos tienen una diferente calidad (Toharía, 1983: 14). Hasta la segunda mitad del siglo XX, esta idea de un factor trabajo diferenciado apenas si había disfrutado de una exigua atención por el pensamiento económico, la concepción neoclásica acerca de los mercados laborales abordaba su funcionamiento exclusivamente en términos de interacción oferta-demanda de trabajo a la hora de fijar la cantidad y precio del trabajo.

Sin embargo, algo estaba empezando a cambiar, el capital físico ya sólo ofrecía el fruto deseado allí donde había una fuerza de trabajo capaz de emplear dicho capital, la relación capital-producto sólo explica una exigua parte del crecimiento económico. El aumento del producto económico no puede explicarse exclusivamente por el crecimiento cuantitativo de los factores capital y trabajo, el concepto económico de capital es más amplio que la maquinaria y el equipo que interviene en la producción (Martínez Chacón, 1981: 77), las máquinas necesitan del conocimiento que incorpora el ser humano, las diferencias productivas y el grado de desarrollo alcanzado por cada país comienza a interpretarse en términos de la cualificación de la que dispone su factor humano.

Existe algo más profundo, hasta la fecha no abordado (Tortella, 1990), un nuevo elemento que será bautizado como “factor residual” o “cambio tecnológico”, el cual irá invariablemente unido al hombre, por lo que será un factor humano. El trabajo está sujeto a modulaciones que alteran su valor productivo o lo que es lo mismo su capacidad de crear valor añadido, la concepción clásica del capital como suma física de factores es incompleta.

La teoría económica acerca del valor económico de la educación

No es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando proliferaron los estudios sobre la economía educativa, de forma paralela al impulso que adquiere la necesidad de explicar el desarrollo económico, que tras el periodo bélico se convierte en objetivo central de la política mundial (Coombes, 1985: 28); siendo el momento a partir del cual instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o el Banco Mundial impulsan y patrocinan reuniones, seminarios foros de debate y/o trabajos que abordan la relación entre la educación y el desarrollo económico así como la provisión de estadísticas e informes al respecto.

Varios autores se adentraron en el estudio económico de la educación antes de la década de los cincuenta, Walsh (1935), Friedman y Kuznets (1946), si bien la figura más representativa al respecto en este periodo fue la de Denison, quien profundizó en los factores determinantes del crecimiento y desarrollo de EE. UU. en la primera mitad del siglo XX (Riboud y Hernández, 1983: 320), siendo el primero quien demostró empíricamente cómo la cualificación era un factor trascendente al desarrollo económico, 2/5 partes del crecimiento de la economía norteamericana de entreguerras responde al acervo educativo de su población o lo que es lo mismo, a las mejoras en la calidad del factor trabajo, sólo el 31% del crecimiento económico de los EE. UU. podría ser explicado si la productividad de su factor humano no hubiera cambiado.

Pero, si un momento debe ser recordado en la historia de la Economía de la Educación es el congreso de la American Economic Association de 1960 (Blaug, 1972), donde por vez primera T. W. Schultz acuñó el término “Capital Humano”, en su exposición, considerada esta el “Acta de Nacimiento de la Economía de la Educación”,

relativa a la recuperación y crecimiento de diversos países europeos a partir de la inversión en conocimientos aplicados al sector agrícola tras la II Guerra Mundial:

“Al invertir en sí mismos los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades y con ello pueden ver incrementado su bienestar. Tal inversión será el capital incorporado a los sujetos, capital cuyo valor productivo puede exceder al obtenido por el capital tangible (físico) utilizado en la producción económica” (Schultz, 1961: 12-14). El tratamiento de la educación como una inversión en el ser humano se convierte en la referencia, lo que tendrá una honda repercusión en la planificación educativa de cualquier país (Modrego, 1990: 48), invertir en Capital Humano se convierte en objetivo primordial de los gobiernos de todos los países, el crecimiento económico, el bienestar social y hasta la distribución de la renta serán explicadas por el nivel de formación y preparación de los ciudadanos.

La teoría del capital humano

Schultz definió al Capital Humano como: “aque- llos componentes cualitativos tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo y los gastos introducidos para mejorar esas capacidades aumentan la productividad del trabajo generando un rendimiento positivo”. Por ello, el trabajador será considerado un capitalista al poseer conocimientos y técnicas dotados de un valor productivo que lo diferencian de otros. Definición que el tiempo no ha cambiado, muy similar a la introducida por la OCDE (1998): “conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos incorporados en los individuos”, el capital incorporado al individuo es un bien económico comercializable. El trabajador al acceder al medio productivo aporta unos conocimientos adquiridos por la educación que lo diferencian como factor productivo.

Shultz, se encuadra en la “Escuela de Chicago”, impulsora del estudio moderno de la Economía de la Educación; integrantes de la misma que también abordaron este aspecto económico: G. S. Becker, H. G. Johnson, M. Bowman, F. Machlup y J. Mincer, quienes desde la década de los sesenta confeccionaron una bibliografía y un cuerpo de estudio que impulsó el análisis económico de la educación (Ipiña y Grao, 1996: 17). Si se relacionan todos aquellos trabajos publicados en lengua inglesa a lo largo del siglo XX acerca del estudio económico de la educación, de los 420 relatados, sólo 20 eran anteriores a 1950, menos del 5% (Bowman, 1972: 92-93).

La aportación de los anteriores autores fue clave en el estudio de la relación entre la educación y el mundo económico, considerando al Capital Humano como toda movilización voluntaria de recursos dirigidos a aumentar la capacidad productiva del sujeto, idea que contribuyó a que este periodo fuese conocido como la época dorada de la educación. Todos los países expandieron su presupuesto educativo muy por encima de lo que hasta ese momento lo habían hecho, la Teoría del Capital Humano había nacido.

El trabajo como factor productivo era el resultado de un variado “proceso de producción”, por ello diferenciado y con un precio distinto según sus características, clasificadas estas en: innatas o adquiridas a través de alguna suerte de aprendizaje. La cantidad y calidad de la inversión realizada por el sujeto en sí mismo determinará su valor económico. Si más educación es sinónimo de más productividad, el sistema productivo con el objeto de maximizar beneficios buscará al sujeto más formado, siendo el mecanismo de inserción laboral defendida por esta teoría. El proceso de formación del individuo genera un aumento en la capacidad productiva que se traduce en una relación positiva entre el nivel de renta que obtiene y el nivel de educación adquirida (Modrego, 1992: 48-51).

En consecuencia, la demanda de educación es función de: los costes individuales directos o

indirectos que implica su adquisición y la oportunidad que esa educación adquirida ofrece en materia de empleo. El ser humano emplea parte de su renta en sí mismo teniendo por objeto, satisfacciones pecuniarias y no pecuniarias futuras, el individuo adopta un comportamiento racionalmente económico al decidir adquirir más educación.

Shultz, sin embargo, no se contentó con llegar hasta ahí, dando un paso más, al afirmar que los contrastes de las inversiones en el hombre determinan también las diferencias posteriores de ingresos obtenidas: “el incremento de los salarios reales de los trabajadores es el rendimiento de la inversión formativa realizada en los seres humanos que supone el incremento de la productividad por unidad de trabajo”.

Un planteamiento similar defendieron R. y P. Musgrave (1994), al afirmar que la distribución de la dotación entre trabajo y capital era función de la inversión en educación, quien a su vez determina el salario que la persona puede exigir. El nivel de vida de un país es función del éxito en la aplicación de las aptitudes, saberes y hábitos de su población, adquiridos por el impulso dado a la acumulación de Capital Humano por el sistema económico (Becker, 1964). El trabajador es un capitalista al adquirir conocimientos y habilidades dotados de valor económico, producto de la inversión en el hombre que junto a otras inversiones explica la superioridad productiva de los países avanzados.

“El desarrollo económico dependerá de la existencia de una fuerza de trabajo dotada de la competencia y preparación necesaria para aceptar e impulsar el progreso económico y técnico” (Johnson, 1972: 34). La extensión macroeconómica de la relación educación-empleo-salarios, permite obtener las siguientes conclusiones: a) el sujeto más educado tiene más oportunidades de empleo y gana más, b) si sus ingresos reflejan la capacidad productiva, la escolarización aumenta la productividad humana, c) si el desarrollo social es función del crecimiento de la capacidad productiva del ser humano, en-

tonces una mayor escolarización contribuirá a un mayor crecimiento económico (Moreno Becerra, 1998: 38). La carencia de una población debidamente cualificada será por tanto obstáculo principal al desarrollo socioeconómico, al depender de la productividad humana, la cual es función del número de años de escolarización.

Héctor Correa, definió esta rama científica, como la “Economía de los Recursos Humanos”, cuyo objeto de estudio es el de aquellos elementos que determinan la capacidad de trabajo del hombre, siendo su núcleo básico la Economía de la Educación, la cual debe incluir no sólo conocimientos económicos, también sociológicos y demográficos. La Economía de la Educación junto a la de la salud son el núcleo de la ciencia económica que estudia los Recursos Humanos, siendo la inversión pública en sanidad y educación la fuente del Capital Humano (Blaurg, 1972).

Sin embargo, la panorámica socioeconómica a escala mundial empieza a mudar entre el final de la década de los sesenta y principios de los ochenta, en función del país, los factores económicos y ambientales varían dejando su impronta sobre la educación, su función y su valoración, dando paso a nuevos planteamientos o teorías por parte del mundo económico acerca del valor productivo otorgado a la educación.

La realidad económica constata la quiebra de pilares básicos sobre los que se asentaba la Teoría de la Inversión Humana. El mundo económico experimenta una honda alteración escenificada en: a) un brusco paso de un estado de escasez manifiesta de mano de obra cualificada a otro de excedentes de recursos humanos, lo que incluso endureció la política de inmigración en materia de empleo, b) la crisis energética, la recesión mundial, el incremento de la inflación y los desequilibrios comerciales se unen provocando la desaceleración de las tasas de crecimiento económico, lo que merma las posibilidades de empleo para nuevos titulados, que acaban buscando acomodos laborales de inferior cualificación, y c) el sector industrial, motor de crecimiento hasta los setenta se estanca, mientras que un sector

servicios de baja cualificación experimenta un crecimiento sin precedentes (Coombs, 1985: 29-31).

La teoría del filtro o etiquetado: el credencialismo

Ante ese nuevo escenario la formación humana deja de ser contemplada como la panacea que resuelve cualquier desequilibrio surgido en el mercado de trabajo. La confluencia de todos aquellos factores instaura una situación de crisis económica, *stagflation*, que elevó de forma brusca las tasas de paro, algo de lo que no quedarán libres ni siquiera los poseedores de los más altos niveles académicos, los sujetos que optan a un puesto de trabajo tampoco ven garantizada una mayor retribución de la que obtendrían de no continuar su formación; ciertos países sufren de “sobreeducación” o de “subempleo”, su acervo educativo crece por encima de las necesidades que al respecto demanda su sector productivo, un mayor caudal educativo no tiene porque ser sinónimo de crecimiento y empleo, consideración que además contribuyó a alterar los costes y presupuestos de la educación, es necesaria una revisión acerca de la eficiencia de los gastos de enseñanza.

Ante esa realidad, se sometieron a debate las bases de la Teoría del Capital Humano, surgiendo de ahí, un nuevo modelo teórico, conocido como la Teoría del Filtro o Credencialismo, siendo sus precursores K. Arrow (1973), M. Spencer (1973), J. E. Stiglitz y Thurow (1975) y R. Collins (1979), para quienes el sistema educativo juega un papel de seleccionador de candidatos a un trabajo, accediendo sólo aquellos que superen unas “pruebas”. La educación es útil al facilitar un elemento diferenciador de atributos útiles al sistema productivo (Quintás, 1983: 18), la educación no incorpora en el sujeto capacidad productiva alguna, tampoco ello es su objeto, se pasa pues de una función transformadora de la educación a otra meramente selectiva.

El “credencialismo” reduce el valor atribuido al título académico al de una hipotética y costosa “carta de recomendación” que permite ascender los distintos escalones del mercado de trabajo, suministrando al empresario una información sobre la valía del futuro trabajador, esta teoría aboga por una valoración más pragmática del producto educativo, no acepta la idea de que la educación transforme positivamente la capacidad productiva del individuo, el título educativo actúan como una referencia para el empleador.

La función educativa sería por tanto la de certificar la conveniencia acerca del futuro trabajador, la educación será una marca de clase, el sujeto cualificado. El sistema educativo tendrá un valor económico positivo si establece un adecuado sistema de filtros que identifique convenientemente las aptitudes individuales en relación al puesto de trabajo considerado, la educación debe por tanto asignar convenientemente al factor humano en su vertiente productiva. En consecuencia, las diferencias en cuanto a oportunidad de empleo o ingresos, no son reflejo de una mayor capacidad productiva del individuo al aumentar sus años de escolarización, sino serán el resultado del rol socioeconómico del que disfrutan los títulos o diplomas educativos en el mercado de trabajo, como seleccionadores.

Prueba de ese destacado rol del que disfrutaban las credenciales educativas es el hecho de que aquellos sujetos en posesión de un título superior, si no encuentran el trabajo adecuado a su nivel, van tras otro de inferior cualificación ocupando puestos de trabajo donde antes se encontraban sujetos con una titulación inferior, por lo que estos se ven forzados también a bajar en la pirámide laboral, por lo tanto al final de este proceso el peso del desempleo recae en el sujeto que cuenta con una cualificación inferior y ello con independencia de la adecuación inicial entre cualificación y tipo de empleo (Coombs, 1985: 238).

En consecuencia y frente al modelo de la Inversión Humana, el Credencialismo supone el tránsito de un modelo basado en la demanda educativa a otro que estea determinado por la demanda laboral (Gravot, 1993); la formación humana presenta una aportación productiva útil, si bien vendrá determinada exclusivamente por su valor informativo acerca de unas cualidades humanas que el empresario considera necesarias y además la certificación académica otorga una alta seguridad acerca de la posesión individual de esas cualidades.

Por tanto, la consideración de “inversión” útil para el individuo se mantiene en este nuevo modelo, pues la información válida para el empleador que el título académico le reporta, hace que esté dispuesto a pagar salarios más altos a los sujetos más educados, los que han superado más peldaños a lo largo de su estancia en el sistema educativo, los sujetos disponen por tanto de un incentivo a demandar más educación, mientras que desde la parte del empleador aquella información de utilidad le permitirá reducir sus costes de selección y adiestramiento (Moreno Becerra, 1998: 41) a los que debe enfrentarse ante cualquier incorporación de un nuevo empleado a su estructura y por otra parte reasignar a cada trabajador a aquella ocupación en la que su aportación productiva es mayor.

Los dos modelos analizados hasta aquí son considerados directriz acerca de la contribución productiva de la educación, otros se han formulado en las últimas décadas, si bien y como veremos muestran características comunes o complementarias a los dos anteriores, pues aunque no coinciden en sus supuestos de partida o en la interpretación de sus resultados, las consecuencias serán en gran medida coincidentes al interpretar el vínculo educación-empleo. Entre esas formulaciones que han ampliado y enriquecido el conocimiento acerca de la contribución educativa a la función de producción, destacan:

La teoría socializadora

Esta nueva teoría surge a comienzos de los setenta, teniendo como defensores más representativos a Michael J. Piore (1973) y sobre todo, Samuel Bowles y Herbert Gintis (1971, 76, 83), autores del considerado manual básico de esta Teoría, la obra *Schooling in Capitalist America* (1976), siendo la base fundamental sobre la que se asentará su planteamiento la concepción del sistema educativo como un mecanismo socializador que aporta e impregna en los sujetos formas de actuación demandadas por el sistema productivo, definiendo de esta manera la relación de aquel con el mundo del trabajo.

El trabajador debe ajustarse al contexto laboral, a sus normas, costumbres y la obtención del título académico representa la interiorización en el individuo de valores y actitudes útiles al sistema productivo. Cada peldaño del sistema educativo aporta unas cualidades diferentes pero todas ellas productivamente necesarias, generando una correspondencia unívoca entre la actitud profesional y la educativa, al estar la producción organizada jerárquicamente, al igual que ocurre con la adquisición de cualificaciones educativas.

Una buena parte de la productividad del trabajador obedece a la forma en que se relaciona con sus compañeros de trabajo o los grupos sociales que conforman y —de una forma más general— a la costumbre del lugar de trabajo, entendida como el conjunto de normas no escritas y que encuentran su razón de ser en la práctica empresarial pasada (Doeringer y Piore, en Toharia, 1983: 3-56).

No parece que los empleadores conozcan o se preocupen de conocer el contenido de los planes de estudio de los centros educativos de procedencia de sus empleados a pesar del interés que expresan por los logros educativos de los solicitantes al puesto de trabajo ofertado, esta paradoja sugiere una correlación entre los logros educativos y el éxito laboral posterior con base en

el ajuste social que tiene lugar en el trabajo, que las normas de la escuela y las normas laborales se entremezclan y el que no pasó por las primeras tiene problemas de ajuste con las segundas (Doeringer y Piore, 1971).

En consecuencia, la contribución principal del proceso de socialización educativa es la de proporcionar un identificador de actitudes laborales capaz de incrementar la productividad humana, el carácter de puente entre las dos teorías precedentes es claro, la conjunción del valor socioeconómico dado al certificado académico (información) más la productividad que desprende la actitud que el sistema educativo introduce en el ser humano (inversión), identifica el valor económico que da esta teoría a la educación adherida al trabajador.

La empresa está dispuesta a pagar salarios más altos a aquellos sujetos más educados, debido a que las cualidades necesarias para un cabal cumplimiento de las tareas propias de las ocupaciones jerárquicamente superiores, mejor remuneradas, se obtiene en los escalones finalistas del sistema educativo (Quintas, 1983: 16), el modelo socializador considera que la estructura y la dinámica interna de los sistemas educativos y productivos muestran un alto grado de correspondencia.

Por tanto, en la práctica, esta formulación poco difiere del modelo inversor, por una u otra razón la educación produce sujetos más capaces y el salario que perciben es en función de su aportación productiva, las implicaciones económicas de ambos modelos coinciden. La diferencia radica en el diferente juicio acerca de las relaciones entre los dos sistemas analizados, en la función de clasificador socio-productivo de la educación.

El institucionalismo y los mercados internos de trabajo

Este modelo encuentra su origen en la diversificación y división creciente del trabajo en las economías desarrolladas así como en el

desarrollo socio institucional de cada realidad socio económica. El marco institucional del espacio analizado más el económico delimitan el asentamiento de cualquier política pública, incluidas las educativas, en vez de adaptar la realidad socioeconómica a una regla económica general, es el proceso de inserción profesional quien debe contextualizarse en la estructura socio institucional concreta. Como autores más significativos de esta corriente podemos citar a Doeringer P. y Piore M. (1971, 1983), Braverman H. (1974), Brennan (1987) y Thurow L. (1975: 83).

La expansión de la educación entre 1950 y 1970 acortó las diferencias en términos de años de escolarización del conjunto de la población, sin embargo la forma en cómo se distribuyeron los empleos y la renta nada tuvo que ver con aquella convergencia en términos de formación, los datos no permiten la defensa de la hipótesis del Capital Humano sobre la correlación educación-empleo-renta (Moreno Becerra, 1998: 41), la realidad económica y la estructura institucional juegan un papel trascendente al respecto.

El modelo institucional del mercado de trabajo presenta como supuestos de partida: a) en la medida que los puestos de trabajo escasean, son éstos quienes eligen al individuo que los ocuparán y no al revés, el mercado laboral casa puestos de trabajo definidos con sujetos adaptables, los individuos compiten por unos empleos escasos, b) el mercado laboral no es uniforme, se encuentra fragmentado de muy diversas maneras. sobre una base de muy dispares variables, conformando en cada caso lo que se conoce como un mercado interno de trabajo (MIT), dentro del cual el salario y la asignación de trabajos se rigen de acuerdo a unas reglas propias, c) cada MIT lo configura una escalera de puestos de trabajo jerarquizados, regidos por normas administrativas que conceden derechos y privilegios a sus miembros protegiéndolos de quienes están en el mercado externo de trabajo (MET).

En consecuencia, esta línea de investigación presenta como novedad, la ruptura con el su-

puesto clásico de mercados laborales continuos; el mercado de empleos se encuentra fragmentado en base a la propia estructura institucional del ámbito territorial objeto de estudio. Al igual que la Teoría del Filtro considera a la demanda laboral como el factor determinante de la productividad humana, así como de su retribución, es el perfil de cada puesto de trabajo incrustado en una estructura institucional (mercado interno) y no la inversión que el trabajador hace en sí mismo el motor del proceso de inserción laboral.

Cada segmento del mercado laboral protege el funcionamiento de una parte de la estructura empresarial, salvaguardando sus reglas y costumbres la asignación del personal que tiene lugar en su seno, la estructura de los mercados segmentados esconde por tanto relaciones de autoridad y poder que delimitan y conforman el hacer empresarial (Edwards, en Toharia, 1983: 395-422). Cuando un empleador necesita cubrir un puesto de trabajo en su escalera laboral, lo primero en que piensa es la solución mediante la promoción interna, ascendiendo a alguno de los trabajadores que se encuentra en su MIT, ascenso que genera una vacante para un nuevo trabajador y así sucesivamente (Moreno Becerra, 1998: 44).

Los resultados del enfoque institucional y/o compartimentación de los mercados de trabajo coinciden y se entrelazan con la siguiente teoría, la concepción radical o de la lucha de clases en los mercados de trabajo, quien considera la subdivisión del mercado laboral como un sistema administrativo y organizado que minimiza los focos de conflicto en la relación laboral, relegando a un segundo plano la capacitación productiva de la educación.

El modelo social-el radicalismo

Un nuevo enfoque sobre el valor económico de la educación es el conocido como la Teoría del Radicalismo Social en las relaciones socio productivas, donde la educación es un instrumento legitimador de la reproducción social de la clase económica dirigente. Siendo los principales

precursores de esta línea de investigación: Melvin Kohn (1969), S. Bowles y H. Gintis (1975: 83, 85), Gordon D. (1976), Carnoy M. (1980) y Edwards R. (1982).

En consecuencia, es aportación principal de esta teoría la introducción del concepto de clase social como elemento económico activo, atribuyendo el control de los factores productivos a grupos (clases) sociales estratificados (Toharia, 1983: 18-23). La educación perpetúa y reproduce el orden socioeconómico establecido, socializando valores deseados por el sistema capitalista, se pasa por tanto de una legitimación técnica de la educación a lo que definiré como “determinismo social” de la misma; enfoque radicalmente opuesto al “determinismo tecnológico”, extendido entre 1950 y 1970.

Para los autores radicales, en las decisiones de contratación y promoción laboral se está dando importancia, aparente, a cuestiones ligadas a la eficiencia, cuando lo que realmente ocurre es que, sobre la base de algunas reglas ligadas a la eficiencia y la técnica, se intenta justificar un proceso que tiene mucho de ideológico, político y social, en términos de asignación de roles, jerarquías y desigualdades (Moreno Becerra, 1998: 52-53).

El nivel educativo, la formación profesional, el gasto en sanidad o la búsqueda de mejores empleos no sólo desempeñan un papel básico en la producción económica, también en la perpetuación del orden socio económico. La teoría explicativa de la contribución económica de los recursos humanos debe contemplar tanto la teoría de la producción como la de la reproducción social (Bowles y Gintis, 1983: 117).

Este modelo va por tanto más allá de la explicación de la contribución del trabajo al ámbito productivo, la producción económica responde a un proceso a la vez social y técnico que transforma al trabajador, la empresa tiene una dimensión social y el trabajo no es simple mercancía, es un agente activo que realiza esfuerzos sobre sí mismo, para su beneficio y que además genera beneficio social. Siempre hay un factor social en toda relación humana, incluso

en las productivas, conclusión a la que también llegaron un buen número de institucionalistas, fijándose una alta correlación entre pensamiento radical e institucional.

La relación laboral no es ni única ni principalmente una relación mercantil, sino también, y sobre todo, una relación social entre el empleador y su empleado, o entre los diferentes empleados (Fina, 2001: 28). El proceso productivo no es un mero transformador de factores en productos, también lleva impregnada una relación de tipo social, las relaciones sociales de los empleados entre sí, o con sus superiores delimitan el intercambio de los servicios laborales, las interacciones personales, la costumbre empresarial o las convenciones sociales desempeñan un papel trascendental en la extracción del “trabajo” necesario, no podemos olvidar que casi toda actividad empresarial se ejecuta en equipo.

En consecuencia, y a modo de conclusión se observa cómo las distintas teorías tratadas son en gran medida complementarias, la teoría Socializadora es un paso más allá en la teoría del Capital Humano y nexo hacia el Credencialismo, la teoría de los Submercados Laborales completa y apoya la idea del Filtro, las relaciones Socio Laborales explican sustratos ideológicos iniciados por otras teorías, la Segmentación Laboral recoge argumentos defendidos por el Radicalismo Social e Institucionalismo, e institucionalistas y radicales afirman que el principal papel desempeñado por el sistema educativo es el socializador, siendo la Socialización antesala al desarrollo de la teoría Socio radical.

Y lo más trascendente, todas ellas defienden como resultado final la contribución creciente del conocimiento sobre la producción económica y que además la educación es un activo individualmente positivo en términos de empleo y renta, siendo en el origen de esa positividad en donde difieren los distintos modelos planteados. La Economía de la Educación se ha caracterizado por un alto grado de debate y controversia debido a que no existe ninguna teoría que se pueda aceptar o rechazar concluyentemente.

La indiferencia económica ante el estudio de la relación entre educación y producción: causas y consecuencias

Es una evidencia que la contribución del trabajo cualificado a la producción económica y a la productividad humana ha seguido una senda de crecimiento mayor que las demás formas de riqueza globalmente consideradas, sin embargo el mundo económico, como hemos visto, no ha prestado una adecuada y regular atención hasta antes de ayer —entrada la segunda mitad del siglo XX—, al hecho de que el ser humano invierte en sí mismo con un objetivo concreto y ello eleva su capacidad productiva.

¿Qué razones han explicado tal desconsideración?, al respecto, varias han sido las razones esgrimidas para justificar que durante casi dos siglos el estudio de la aportación económica de la educación, no fuese objeto de un análisis general y sistemático por parte del pensamiento económico, de ellas a continuación se recogen aquellas que han disfrutado de un mayor predicamento (Ortiz Calzadilla, 1982: 36-37):

1ª Predominio del interés por temas como el pleno empleo o los ciclos económicos, mientras que el estudio del crecimiento y desarrollo económico se relegó a un plano secundario, explicar y justificar porqué un país crece más que otro no era objeto de interés, antes de la II Guerra Mundial era raro encontrar un libro en cuyo título se incluyese la palabra desarrollo (Coombs, 1985: 229-231). El estudio acerca de la distribución, el empleo y la formación de los precios de los diferentes factores productivos había dominado el pensamiento económico (Musgrave, 1994: 90).

2ª El principio de igualdad entre los hombres, hace que se trate de eludir toda referencia a factores que pongan de relieve desigualdades

entre aquellos, ¿si el hombre es distinto económicamente, también lo es políticamente?, es necesario por motivos de estabilidad social y fiscal evitar cualquier posibilidad que haga pensar que un hombre es superior a otro. Constatar el hecho de que si bien el *stock* de Capital Humano se deprecia, se vuelve obsoleto y tiene un coste de mantenimiento, entonces porqué el inmovilizado admitió desde siempre su amortización como gasto fiscalmente deducible, no pasando lo mismo con el Capital Humano, la deducción en formación empresarial es contemporánea.

3ª Para muchos, el termino “Capital Humano” supone tratar al hombre como máquina, idea hondamente repudiada por el pensamiento económico en general, de ahí el abandono de aquellas técnicas de análisis que pudiesen tratar acciones humanas como materiales, moralmente sería ofensivo aplicar el término capital al ser humano. Considerar al individuo como riqueza (mercancía) susceptible de incrementarse a través de una determinada inversión violaría valores de fuerte arraigo social.

4ª La dificultad para medir el rendimiento económico de la inversión en el hombre (Calero, 1993: 36), el capital físico se cifra a través del gasto necesario para producir tal capital, sin embargo la medición del Capital Humano presenta un problema añadido, separar el componente de gasto de consumo del de inversión, la mayoría de los gastos humanos son mezcla de ambos. En esta línea Marshall se pronunció en los siguientes términos: “Las personas son capital de una forma distinta, la interpretación al respecto según la ley del mercado sería absurdo y ridículo” (Schultz, 1972: 17).

5ª Por último un argumento de aquel desinterés en clave de actualidad, se localiza en el hecho de que el estudio económico se dirige principalmente hacia aspectos relativos al corto plazo, susceptibles de generar mayores, más visibles y rápidos beneficios/pérdidas y/o

preocupaciones inmediatas en una sociedad cada vez más acuciada por las obligaciones y necesidades diarias, en una sociedad en continua transformación, la inmediatez del cambio se convierte en máxima preocupación por parte del quehacer socio económico diario.

Por ello, cuestiones y planteamientos del largo plazo susceptibles de generar beneficios poco visibles, escasamente cuantificables y sobre todo temporalmente tardíos como es el caso de la educación (el tiempo que el joven se instala en el sistema educativo creció), han quedado con frecuencia postergados, la máxima de la prioridad económica (rentabilidad/beneficio) los relega a la espera de un momento más propicio (Blaug, 1972).

La consecuencia de ese planteamiento de olvido al abordar de manera directa el estudio económico de la inversión en el ser humano ha sido la ausencia de un cuerpo teórico básico y estable que sirviese de canal al estudio de la Economía de la Educación, de ahí que no ha sido posible hablar de esta disciplina económica como tal hasta nuestros días, cuando se ha gestado su “estructura analítica de referencia”.

Como consecuencia de aquella ausencia ha sido la peregrinación de la Economía de la Educación hasta nuestros días en busca de un espacio propio dentro de la Economía Aplicada. Sólo a partir de la Teoría del Capital Humano, es posible hablar de la Economía de la Educación como una disciplina económica en ciernes, principalmente a raíz de las obras de T. W. Schultz (1960) y G. S. Becker (1964), cuando se desarrolla el campo de investigación hoy vigente en materia de economía educativa.

Por tanto, la formación del núcleo científico acerca del valor que la educación posee en el mundo económico ha coincidido con la etapa de mayor progreso y aceleración económica, lo que ha contribuido todavía más si cabe a impedir la formulación de un modelo general y estable explicativo de las relaciones entre la formación

humana y la contribución a la creación del producto económico.

Cada nueva formulación elaborada para explicar el aporte “productivo” de la educación no ha sido más que una parcial explicación de un problema que endógena y automática ha ido ampliando su tamaño, siendo esta problemática ni más ni menos que la razón de ser acerca de la interacción de dos esferas tan disociadas y a la vez tan unidas como son el mundo del estudio y el del trabajo, cada teoría surge como explicación o solución a un nuevo acontecimiento que altera y modifica aquella de interacción de forma imparable.

Cada nuevo argumento económico aparece como una nueva pieza de un complejo *puzzle* susceptible de tomar formas diferentes según evoluciona la realidad socio económica. El desarrollo científico de la Economía de la Educación se encuentra a merced de aquella realidad, debiendo ajustarse de forma continua, lo que ha impedido contar con un modelo general explicativo sobre el valor económico de la educación.

Los diferentes modelos desarrollados por la Teoría Económica han litigado por ser la explicación universal al complejo fenómeno de la interacción educación-trabajo o respecto a cuál es el valor añadido por la educación a la producción, explicando una realidad que de inmediato avanza más allá de los límites establecidos por aquellas formulaciones, impidiendo llevar a cabo una experimentación controlada de cualquier suceso propio al marco socioeconómico objeto de estudio de forma perdurable en el tiempo, no en vano el objeto analizado, la actuación humana dentro del ámbito de la producción, es susceptible de unas altas cuotas de “aleatoriedad”, la racionalidad humana al respecto es impredecible.

Por todo y como resultado, tan sólo contamos con un conjunto de modelos parciales, explicativos de situaciones aisladas y concretas que si bien en algún caso adquieren validez estructural en otros su parcialidad impide cualquier

comparación o contraste además de limitar su capacidad explicativa acerca del proceso de transformación y tránsito de un sujeto desocupado en formación a otro activo e integrado en el mercado laboral. Ante esta situación es posi-

ble un planteamiento alternativo: ¿puede estar la deseada explicación en la agregación aritmética de todos y cada uno de los modelos o teorías desarrolladas?, ¿sería esta la línea de investigación más adecuada al objeto analizado?

Referencias

- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital*. Columbia University Press.
- Becker, Gary S. (1975). “Inversión en Capital Humano e Ingresos”, en Toharia L. (ed.), *El Mercado de Trabajo: teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza U.
- Blaug, Mark (1972). “El tipo de rendimiento de la Inversión en Educación”, en Blaug, Mark (ed.) *Economía de la Educación, Textos escogidos*, Madrid, Tecnos.
- Blaug, Mark, (1975). “El status empírico de la Teoría del Capital Humano: panorámica ligeramente desilusionada”, en Toharia L. (ed.), *El Mercado de Trabajo: teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza Universidad.
- Bowles, S.; Gintis, H. (1975). “El problema de la Teoría del Capital Humano; una crítica marxista”, en Toharia, L. (ed.) *El Mercado de Trabajo: teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza Universidad.
- Bowman, M. J. (1972). “Revolución en el pensamiento económico a causa del concepto de Inversión Humana”, en Blaug, Mark (ed.) *Economía de la Educación. Textos escogidos*, Madrid, Tecnos.
- Calero, Jorge. (1996). “Posibilidades de un programa de investigación en Economía de la Educación alternativo respecto a la Teoría del Capital Humano”, en *Economía de la Educación, colección Estudios y documentos*, nº22, Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Casassus, Cecilia. (1980). “Del modelo neoclásico a las Teorías de la Segmentación del Mercado de Trabajo”, en *Sociología del Trabajo*, nº 3/4, Madrid.
- Coombs, Philip H. (1985). *La crisis mundial de la educación, perspectivas actuales*, Madrid, Santillana,
- Doeringer, P. B.; Piore, M. J. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower analysis*, Lexington, Mass. DC: Hert and Co.
- Dore, Ronald (1976). *The Diploma Disease: Education, Qualification, and Development*, Berkeley, University of California Press.
- Edwards, R.C. (1975), “Las relaciones sociales de producción de la Empresa y su estructura del Mercado de Trabajo”, en Toharia. L. (ed.), *El Mercado de Trabajo: teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza Universidad.
- Fermoso Estebanez, Paciano (1997). *Manual de Economía de la Educación*, Madrid, Narcea.
- Fina Sanglas, Lluís. (2001). *Mercado de Trabajo y Políticas de Empleo*. Colección de estudios del Consejo Económico y Social, nº 106. Madrid, C.E.S.
- Gintis, Herbert. (1980). “La Naturaleza de la mercancía trabajo y la Teoría de la producción capitalista”, en *Sociología del Trabajo*, nº 3-4, Madrid.

- Grao, Julio; Ipiña, Alejandro. (1996). "Apuntes históricos de la relación entre Economía y Educación", en *Economía de la Educación, colección Estudios y Documentos*, n° 22, Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Bilbao.
- Gravot, Pierre. (1993). *Economie de L'Education*, Paris, Económica.
- Johnson, H. G. (1972). "Hacia un enfoque del desarrollo económico partiendo de un concepto generalizado de la acumulación de capital", en Blaug, Mark (ed.) *Economía de la Educación. Selección de Textos escogidos*, Madrid, Tecnos.
- Marshall, Alfred. (1947). *Principles of Economics*.
- Martinez Chacón, Elvira. (1981). "La Economía de la Educación y el concepto de Capital Humano", en *Revista de Estudios Regionales*, Oviedo.
- McConnell Campbell; Brue, Stanley. (1997). *Economía Laboral*, Madrid, McGrawHill.
- M.E.C. (1997-1998). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, Consejo Escolar del Estado.
- Modrego, Aurelia (1990). "La Financiación de la Inversión en Capital Humano", en *Revista de Economía*, n° 5, Madrid.
- Moreno Becerra, José Luis (1998). *Economía de la Educación*, Madrid, Pirámide.
- Musgrave, Richard A.; Musgrave, Peggy B. (1994). *Hacienda Pública Teórica y Aplicada*, 5ª edición, Madrid, McGrawHill.
- Ortiz Calzadilla, Rafael S. (1982). "El Capital Humano como Bien Público: análisis introductorio", en *Hacienda Pública Española*, n° 79, M.E.H. Instituto de Estudios Fiscales.
- Petty, William (2005). "A Short Essay On His Economic Views-Kiev, 1914", en *Journal of the History of Economic Thought*, September, vol. 27.
- Piore, M. J. (1975). "Notas para una Teoría de la estratificación del Mercado de Trabajo, en Toharía L. (ed.), *El Mercado de Trabajo: teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza Universidad.
- Quintas Seoane, Juan R. (1983). *Economía y Educación*, Madrid, Pirámide.
- Riboud, Michelle; Hernández Iglesias, Feliciano. (1983). "La Teoría del Capital Humano, un retorno a los clásicos", en *Hacienda Pública Española*, n° 80. M.E.H. Instituto de Estudios Fiscales.
- Sanchis Gómez, Enric (1991). *De la escuela al paro*. Madrid, Siglo XXI.
- Sauvy, Alfred (1986). *La máquina y el paro: empleo y progreso técnico*, Madrid, Espasa Calpe.
- Schultz, Theodore W. (1961). "Investment in Human Capital", en *American Economic Review*, vol 51, (traducción en Tecnos 1972.)
- Teichler, Ulrich (1998). "New Perspectives of the Relationships between Higher Education and Employment", París, *Conferencia Internacional sobre Enseñanza Superior de la UNESCO*.
- Tortella, Gabriel (1990). "Educación, Capital Humano y desarrollo económico", en *Revista de Economía*, n° 4, Madrid.