

LA ECONOMIA EN LA EDUCACION SUPERIOR

Mark Blaug

Mark Blaug es profesor de las universidades de Londres, Buckingham y Exter (Inglaterra).

INTRODUCCION

¿Debemos invertir más en educación superior?, si así fuera, ¿los fondos extra vendrían de los padres o de los contribuyentes en general?, suponiendo que por lo menos algo de esto se obtuviera incrementando los impuestos del gobierno ¿tendríamos que alerar la naturaleza de los subsidios a la educación superior? ¿deberíamos continuar con el subsidio a instituciones como hasta ahora lo hacemos o deberíamos de empezar a ayudar más a los estudiantes a estudiar una carrera técnica o en universidades? Estas son algunas preguntas que estaremos realizando en este estudio. El enfoque de esta introducción es, sin embargo, el valor económico de educación superior y lo que se refiere a su funcionamiento. El argumento para la mayor parte es generalmente perfecto y es aplicado a un nivel educativo superior tanto en los países desarrollados como en desarrollo. No obstante, los problemas del primer mundo son muy distintos a los del tercer mundo que simplemente no podemos cubrir dentro de la misma rama. Empezaremos así con una discusión de la economía en la Educación Superior en Asia, Africa y América Latina y después tomaremos diferentes interrogantes sobre educación superior en europa, norteamérica y japon.

Permítanme empezar con la esencia de mi argumento. La relación entre educación superior y crecimiento económico es demasiado indirecta como para formar la base de cualquier discurso acerca de la dimensión o el carácter del sistema de la educación superior, para decir que la dimensión del sistema de educación superior en un país, es simplemente irrelevante desde el punto de vista del crecimiento económico que va un poco lejos pero como una propuesta se acerca un poco más a expresar la verdad de una declaración superficial. La educación superior alrededor del mundo se debe expandir. Yo exagero deliberadamente. A fines de 1950 atestigué el contenido de la “revolución humana de inversión en el pensamiento económico” El antiguo punto de vista de que la educación es un tipo de destrucción dado que la nueva doctrina dice que la educación es un tipo de inversión, más análogo a un buen capital que un consumo.

Desde entonces los economistas han estado estudiando el “retomo de rentabilidad” para la educación como una forma de inversión total en forma individual o en sociedad. Además en casi todas las series interminables de estudios correlacionados la dimensión educativa lograda con cada indicador económico de la perfección, con el esfuerzo para demostrar que la asociación observada entre educación, crecimiento económico en el mundo es una causa, y no sólo una causa, sino una causa en la dirección correcta que va de la educación al crecimiento y no del crecimiento a la educación. Sin embargo, reflexionando es extraordinario relacionar que tan poco ha sido obtenido por lo que ahora es una generación completa de economistas en educación.

Nosotros los economistas no podemos decir que la educación proporcionada es suficiente o bien una condición necesaria para el crecimiento económico y de aquí que cualquier país pobre es bien aconsejado para gastar tanto como sea posible en prever enseñanza adicional para sus habitantes. Es muy fácil gastar mucho en educación desde el punto de vista de maximizar la rentabilidad del crecimiento económico distinguiendo en cualquier tasa de la historia de los países en desarrollo tales como Jordania, Egipto, Libia y Zambia países que han invertido un promedio de su producto nacional bruto en educación y todavía tienen promedios bajos en el crecimiento económico. Lo que es verdad en educación en general es doblemente cierto en educación superior: es muy fácil como diríamos, invertir mucho en cierto nivel educacional contra otro (sin ninguna justificación en mayores condiciones económicas).

Hay muchos países que parecen haber sobreinvertido en educación sin generar ningún beneficio económico disemible, también hay muchos países que han tenido hechos notables en el crecimiento económico sin una eminente atención en lo que de educación se trata. Así, Taiwan, Singapur, Hong Kong y los pueblos unidos

de Corea.

Los nic's o los nuevos países industrializados no eran grandes inversionistas en educación en los años 50 y 60 cuando ellos tenían sus fundaciones para sus subsiguientes perfeccionistas de crecimiento (en el primer mundo, se aplicaba esta misma regla en la República Federal de Alemania). Desde entonces han verdaderamente sobresalido como fuertes inversionistas en educación pero hay que decir que los países ricos invierten más en educación que los países pobres, lo que comprueba que no porque hay más educación hay más crecimiento, un crecimiento rápido produce más educación.

Principalmente en los 60 se creía que era preciso especificar las necesidades del hombre en ciertos centros de observación de crecimiento económico. Así, una vez un país había decidido lo que quería crecer la media determinada. Las implicaciones de esa medida para educación secundaria y medio superior podría ser cuantificada, mostrando una fundación definitiva par planear la educación técnica y superior. Sin embargo, la creencia de pronóstico de la fuerza del hombre murió en 1970, como una experiencia mostrada que los pronósticos del poder humano a mediano y largo plazo fueron notoriamente irreales y no tan buenos como se suponía. (ver Ahmad y Blaug, 1973; Youdi y Hinchliffe, 1985). Si la educación es verdaderamente necesaria para el crecimiento económico, no es necesaria en sentido técnico donde el crecimiento es imposible a menos que el país tenga el pre-requisito de cierta rama calificada de hombres.

De la misma manera, es razonable que la equidad prevé y toque para una planeación educacional: ya que la educación encarece la vida del individuo, se pensó que la igualdad en la distribución de ingresos en el país puede siempre ser segura por una igualdad mayor en la distribución de adquisiciones educativas.

Sin embargo, el optimismo de los efectos de equidad de más facilidades para las oportunidades de educación no ha puesto a prueba el tiempo y se ha encaminado en los años recientes a un profundo pesimismo. De nunca tener la igualdad social y económica, vía ruta educación, un pesimismo que se ha sentido más en el primer mundo que en el tercero (Jencks, 1972). Todas estas negociaciones con respecto al impacto de la educación en el desarrollo social y económico, ¿no hay nada que los economistas puedan decir acerca de la política educativa? creo que sí, pero lo que los economistas pueden decir es cualitativo, y subjetivo. Podemos decir, hablando de estrategia, debemos mantener en silencio las interrogantes. Ahora, me gustaría mostrarles que una de las cosas que podemos decir es que la educación superior en el tercer mundo esta casi sobreexpandida en el nivel más bajo del sistema educativo. Nada definido se puede decir de la educación superior en el tercer mundo.

Estamos en una crisis financiera mundial de educación; de una recesión económica seguida de altibajos en los costos de educación y un presupuesto limitado en casi todos los gobiernos. La naturaleza de la crisis financiera es admirablemente inconstante dice Philip Coombs, Crisis mundial de la educación (1985). Debo dar por vistas las cuatro formas esenciales en que la educación puede responder a esta crisis 1) dar forma al registro absoluto; 2) atenuar la calidad de la educación, divulgando recursos más adecuadamente a más estudiantes; 3) reducir la unidad de costo sin suprimir los mejoramientos y eficiencias de la escuela; 4) extraer alternativas y entonces experimentar recursos para la educación.

No pretendo averiguar la preponderancia de probabilidades entre estas cuatro alternativas de solución para la presión financiera de la educación. Enfocaré mi atención en la cuarta alternativa de los fondos de educación, donde estoy convencido que mejorará el papel en disminuir lucros o reducir los costos unitarios. Si tomamos la historia de los países más avanzados de ahora que eran subdesarrollados hace 50 ó 60 años, Japón y la Unión Soviética, descubrimos los siguientes patrones: La expansión de la educación está marcada por una política deliberada de los primeros logros universales cercana a la educación primaria universal, mientras retrocedemos en la expansión de secundarias y educación superior. Esta política se instituyó en Japón en 1850 hasta cerca de 1912, y en Rusia de 1917 hasta 1930. Cuando alcanzó la educación primaria universal. Una generosa actitud es tomada hacia la educación secundaria, mientras que la educación superior había llegado a ser casi universal en estos países, en 1930, en el caso de japón y en 1950, en la unión soviética la educación superior es permisible. Este modelo clásico de permitir la pirámide educativa para crecer en esta base. Solamente cuando se ha expandido sustancialmente para permitirle crecer en medio y hasta la cumbre ha retrocedido completamente en el tercer mundo desde la segunda guerra mundial. Desde 1952, uno de cada

cien, o países desarrollados en el mundo, la educación secundaria y la educación superior han crecido más rápido que la educación primaria, tanto en términos de lucro como en expansión.

No sólo el tercer nivel de educación ha sido el más rápido en Africa, Asia y América Latina desde 1950 pero la expansión de los costos unitarios entre el primer y el tercer nivel de educación varía de 1.2 en América y Europa a 1.50 en la mayor parte de América Latina de 1.100 en Sahara Africa, en sí en la mayoría del tercer mundo la educación superior para un estudiante cuesta tanto como la de 50 a 100 estudiantes de educación primaria. De cualquier manera, el complejo natural de la crisis financiera mundial en educación, el problema en el tercer mundo es enormemente caro en universidades, lo cual, paradójicamente cae en casi su totalidad en los recursos públicos. Muchos gobiernos de Africa, Asia y América Latina, toleran y aún favorecen a las universidades y colegios gratuitos, Japón, Tailandia y Filipinas son solamente excepciones aparentes a esta regla. El tercer nivel de educación en el tercer mundo es al mismo tiempo el más caro y el más subsidiado de todos los niveles de educación tal vez alguien concluya sin tanto trabajo, si el progreso será hecho extrayendo nuevos fondos para la educación, se debe tomar la forma de requerir familias cuyos hijos en educación superior paguen a largo plazo su educación directamente de su bolsa.

RECORTANDO SUBSIDIOS

Podemos facilitar las provisiones apropiadas para la garantía y prestamos de becas a estudiantes de menos recursos. Si abandonamos la idea de que la educación universitaria debe ser siempre subsidiaria de los recursos públicos, y en verdad más subsidiada, generalmente, que cualquier educación primaria o secundaria, también podríamos discutir nuevas formas de educación financiera. Aun si nos encomendaran juzgar que cada uno en un país pobre tiene derecho a la educación superior, no quiere decir que tiene derecho a una educación gratis. Cuando consideramos el hecho de que la educación superior en la mayor parte del tercer mundo esta restringida al uno o dos por ciento de la población y es relativamente sobre representada entre aquellos que ingresan a la educación superior, fortaleceríamos el argumento para acrecentar las facultades en colegios y universidades, y en el caso de Africa, reduciendo o revocando los consentimientos concedidos a los estudiantes universitarios. (Psacharopoulos, et al. 1986).

Para estar seguros si la educación superior en el tercer mundo fuera menos subsidiada, existe una pequeña duda de que sería privadamente demandado. Así cualquier caso para sustituir una gran parte de la extensión de educación superior de orígenes públicos a privados, debe ser demostrado que la educación superior esta sobreexpandida en el tercer mundo, relativamente a la medida de las escuelas primarias y secundarias. He estado disputando en contra de más expansión de educación superior en el tercer mundo, por casi 20 años; (ver Blaug, 1979) con satisfacción he atestiguado que algunas autoridades educativas en este punto recientemente (en particular a Psacharopoulos, et al. 1986; Banco mundial 1988), como sea se acopla a la escasez y abundancia del cálculo de retomo de rentabilidad con juicios cualitativos de beneficios económicos y directos e indirectos, todos estos puntos de abrumante significado de educación primaria en los programas educativos de países desarrollados.

El movimiento de incrementar las facilidades de la enseñanza debe estar acompañada por el esquema de préstamo del estudiante para evitar que la educación superior siga dependiendo del ingreso de los padres. Pero los préstamos encomendados a los estudiantes deberán ser iguales y eficientes. (Woochal, 1983,1987, Psachoropoulos et al 1985; Mingat y Tan 1986). Un modesto programa de becas para grupos particularmente en desventaja, completa el paquete político de incrementar el financiamiento privado para la educación superior, un paquete cuyo recurso, no insistiré, se respalda en la cuestión de que los recursos públicos pueden ser factiblemente aplicados a niveles más bajos de educación. Obviamente, si se pudiera, el paquete político llega a ser aún más atractivo. Resta atestiguar aún si se prueba que sea imposible señalar los fondos para las actividades de niveles educativos más bajos.

LA EVIDENCIA: RETORNO DE RENTABILIDAD

Veamos más de cerca la evidencia empírica que la educación superior está relativamente sobreexpandida en el tercer mundo. Los índices crecientes de desempleo de individuos con secundaria y educación superior en Asia y Africa en los años 60 y 70 (ver UN-ECA 1974-1978) han sido más pronunciados en los 80 y la práctica dudosa del pronóstico del hombre hoy en día es como producir más abundancia que escasez. Sin embargo, las estadísticas de desempleo en los países desarrollados son notoriamente indignantes y la técnica del proyecto del hombre no tiene un fin específico. Además, la evidencia del desempleo y los proyectos de impedimento del hombre son más sugestivos porque se refieren solamente a los beneficios (o a la carencia de estos) de educación pero no se dice nada de sus costos. La única estimación técnica que toma en cuenta ambos beneficios y los costos de educación es el análisis de retorno de rentabilidad. Ahora, es un hecho, que hay una marcada evidencia que el retorno de rentabilidad social de la inversión en educación a través del tercer mundo es invariablemente más baja en secundaria y en educación superior que en primaria. (ver tabla 1).

TABLA 1
RETORNOS PRIVADOS Y SOCIALES DE EDUCACIÓN POR NIVEL, REGIÓN Y PAÍS

REGION No. PAIS	RETORNOS PRIVADOS			RETORNOS SOCIALES		
	PRIMARIA	SECUNDARIA	MÁS ALTO	PRIMARIA	SECUNDARIA	MÁS ALTO
Paises Desarrollados						
Africa 9	45	26	32	28	17	13
Asia 8	31	15	18	27	15	13
América Latina 5	32	23	23	26	16	16
Paises Intermedios 8	17	13	13	13	10	8
Paises Desarrollados 14		12	12		11	11

Fuente: Psacharopoulos (1985, Tabla 1)

Veamos como se calculan estos retornos de rentabilidad, para un estudiante, los costos de, digamos, un año adicional de educación es la suma de gastos extra (ayudas, libros, uniformes, gastos de viaje, gastos fijos, etc.) y salarios predeterminados son consecuencia de estudio en vez de trabajar. Los beneficios de años extra de estudio, son sueldos extra después del impuesto que el estudiante espera recibir como resultado de más educación.

El retorno de rentabilidad privado es entonces calculado como el descuento que iguala el valor presente de los beneficios correspondientes. (ver Blaug, 1972. pp. 54-60, ejemplo práctico en India). Este retorno de rentabilidad privado en un año adicional de educación se puede entonces comparar en lo que un individuo pudo haber ganado en invertir la suma equivalente en dinero de mercado o la cantidad de cambio así como la dirección de la cuestión de que si la inversión en educación adicional era racional o no.

La estimación del retorno de rentabilidad social contiene exactamente los mismos datos pero ambos costos y los beneficios tienen diferente significado de lo que tienen por individuo. El costo para la sociedad de año completo extra de educación; la suma de desembolsos asociados de maestros, edificios y equipo. Estos generalmente exceden del costo privado correspondiente por la simple razón de que las ayudas tutelares casi

nunca cubren todos los costos de educación. Además de estos costos sociales directos, hay costos sociales indirectos de la pérdida de producción como resultado de la estancia individual en la escuela, un año extra; estos son, para propósitos prácticos, medidas según los salarios de los estudiantes. Como para los beneficios sociales de un año extra, estos son aproximados por los diferentes salarios asociados con el año escolar adicional, inclusive, tomados de impuestos individuales pagados de sus salarios, así como para capturar algunas o todas las “externalidades” generadas por la educación.

Una vez más el retorno de la rentabilidad social es actualmente calculado como descuento que iguala el valor presente de los costos totales de recursos de un año extra de escuela al valor presente de los beneficios totales correspondientes. Las estimaciones del retorno de rentabilidad para todos los niveles de educación han sido ahora tomados por casi 60 países en el mundo y 4 países cuyas estimaciones han sido hechas en distintos tiempos. Virtualmente, todas estas estimaciones, con sólo una o dos excepciones, nos enseñan una notable similitud en su patrón. (ver tabla 1). Primero el retorno de rentabilidad privado invariablemente excede del retorno de rentabilidad social. Segundo: las rentabilidades privadas siempre están cerca y en muchos casos a la rentabilidad del interés del mercado en países interesados (no se muestra en la tabla 1). Tercero ambos, la rentabilidad de retorno privada y social declinan, no invariablemente pero si frecuentemente con ciclos adicionales y aún años adicionales de educación. Cuarto: el más significativo de todos; las rentabilidades son siempre más altas en los países en desarrollo que en los desarrollados. Estas figuras nos dicen claramente algo: su carácter sistemático nunca podría ser producido de país en país por pura casualidad. no obstante, debemos anotar respecto al retorno de rentabilidad social, que el retorno de la rentabilidad privada ayuda a interpretar la demanda privada de educación y encauzar sus opciones entre aprender y hacer dinero. ¿Por qué deberían las decisiones de gobierno influenciar en rentabilidad social de gastar más o menos en ésta o aquella etapa de educación? Por una cosa, no esta claro que el descuento de rentabilidad social deba ser invocado para propósitos de comparación con retornos de rentabilidad social en la inversión educativa; los gobiernos por lo general no operan con una sola forma de rentabilidad para aplicarse a todas las formas de la inversión social y la mayoría de los gobiernos carecen de un mínimo de retorno de rentabilidad que debe ser cubierto, digamos, por los proyectos del transporte o los programas de la generación de electricidad. Además, no podemos estar seguros que la restricción de impuestos en grandes cantidades que expresen las externalidades generadas por educación sean sujetas a encabezar, ya sea, en una sobreestimación o subestimación del retorno de rentabilidad social a la inversión educativa.

Todos estamos de acuerdo que un individuo con educación contribuya en algo para la producción y sueldos de gente con menos educación, que se incremente la productividad de los educandos y, tal vez la posibilidad de los no educandos. Como sea, los economistas han fallado al cuantificar los efectos “externos” de la educación y de esta manera no pueden garantizar que sea positivo. Es perfectamente posible, sin embargo, que todos los reportes de rentabilidad social estén sobreestimados.

Finalmente, y tal vez lo más problemático de todo, existe la cuestión de la significancia económica de la estructura de las ganancias relativas en un país. Si una labor de mercado en un país particular es enigmática con imperfecciones, si una gran porción de fuerza de trabajo altamente capacitada trabaja para el gobierno, casi todos los que tienen primaria trabajan en el campo con pagos parciales -y esta es la típica situación en todo el tercer mundo- la relación de hacer dinero es pequeña comparada con el patrón de carestía relativa a distintos tipos de trabajo. Podemos calcular los retornos de rentabilidad social para cierto país pero significarán muy poco en los términos de hacer decisiones racionales en el área de educación, estas dudas pertenecen, como he dicho, mucho al tercer mundo; se incrementan con doble fuerza para las economías centralmente planeadas porque la labor en tales economías casi nunca es remunerada o destinadas a diferentes tareas de acuerdo con las carestías relativas.

Concluamos así, que la evidencia en los retornos de rentabilidad social no pueden tomar seriamente como indicadores de algo apropiado para el sector de educación superior en los países del tercer mundo.

PRIORIDAD RELATIVA DE LA EDUCACION PRIMARIA.

Habiendo descartado los retornos de rentabilidad social como un criterio decisivo para evaluar el tamaño relativo de educación superior, entonces cual es la base de mi debate, ¿Qué la educación superior en el tercer mundo esta sobreexpandida? para decir que la educación superior esta sobreexpandida es decir que la educación primaria no esta expandida; digamos que la ejecución de la educación primaria lo más temprano posible tiene mayor prioridad en los programas educativos en países del tercer mundo que los que van más allá de la educación superior. ¿Pero por qué no ambos? Como dijimos, la educación del tercer mundo esta en crisis financiera. Las medidas de costo-ahorro en educación primaria pueden ser financiadas solamente en una pequeña parte de la expansión requerida para la educación primaria universal. El volumen de los recursos tendrán que venir de la contracción de secundarias y educación superior. Y tanto como cueste un año de educación superior equivale a 80 veces de un año de educación -una figura mediana para africa y Asia- aún un cambio marginal de recursos de tercero de primaria podría trabajar incrementando los registros del primer nivel de educación. Ha sido calculado que en seis países de Africa los registros primarios se podrían incrementar al cien por ciento. Cambiando el 20 por ciento de la expansión educativa en secundaria y educación superior al registro primario (Mingat y Tan, 1985; Psacharopoulos et al, 1985).

Igualmente, una de las más modestas facilidades para los estudiantes podrían generar sorpresivamente sumas elevadas de expansión en la educación primaria. Mayor que en los términos de expansión se adquiriera (Mingat y Tan, 1986).

Sí, pero ¿cual es la evidencia que la educación primaria universal tiene prioridad entre los objetivos deseables de la planeación educativa en el tercer mundo? Se debe conocer que la evidencia de los beneficios económicos directos de los primeros 4-6 años de escuela son muy débiles. Mucho es simplemente obvio que la rudimentaria literaria y numérica son absolutamente prerequisites para el desarrollo económico pero si así fuera, sería difícil explicar al mismo tiempo la industrialización del primer y segundo mundo, lo que típicamente procede como analfabetismo. (Blaug, 1972, p. 247-64). Hoy en día, los requerimientos cognoscitivos de los requerimientos semiprácticos para trabajo de fábrica en Europa o América no son mayores de lo que se requiere para manejar un automóvil. Las cualidades que la industria moderna necesita de su equipo de trabajo son rendimiento, puntualidad, atenciones, manejo, etc. En sí, un conjunto definitivo de valores y actitudes de conducta para un perfeccionamiento económico efectivo en una fábrica. Estas acciones son a fuerza inculcadas por cada proceso escolar como parte del "currículum oculto" (Blaug, 1985). Sin embargo, son también inculcadas por la educación de los padres y aunque es aparente argumentar que las escuelas primarias producen una cantidad más grande del proceso socialista en países en desarrollo que en los desarrollados. Hay algunos estudios que nos muestran que la escuela primaria tienen un efecto positivo en la rama de agricultura de pequeños granjeros en Africa y es propenso para los más jóvenes participar en el sector informal de las áreas urbanas (Colclough, 1982; Colclough, Lewing, Oxenham, 1985). Pero estos son pocos y también superficialmente ejecutados para hacer conclusiones firmes.

También hay estudios que demuestran que la escuela primaria genera beneficios económicos indirectos bajando el nivel de natalidad y mejorando las normas sanitarias y la salud (Colclough, Lewing, Oxenham, 1985). Tal vez alguien insista en los beneficios no económicos de educación primaria, tal como una mayor participación en la vida política por el acceso de la clase media, son de hecho beneficios económicos si uno adopta un horizonte suficientemente amplio.

Después de todo el desarrollo económico es imposible sin una estabilidad económica, lo que implica una medida de solidaridad nacional y un enlace social, y todos estos son encaminados por la educación primaria. Así, sin pretender que la educación primaria universal es una condición suficiente para la modernización es seguramente una condición necesaria.

Lo que dejamos no es un juicio cualitativo de que los retornos sociales y económicos de invertir en escuelas primarias en países en desarrollo es mayor que el retorno de inversión en secundaria y en educación superior.

EQUIDAD

El argumento ha sido conducido totalmente hasta ahora, o casi totalmente conducido en términos objetivos de una eficiencia estática y crecimiento dinámico. Deseo ahora ver las cuestiones de equidad, que son fundamentales de las materias de eficiencia y crecimiento. La cuestión es ¿Promueven la equidad los usuarios de cargos o las facilidades estudiantiles las instituciones de educación superior del tercer mundo? o, alternativamente, expresado, los subsidios de educación superior por los sistemas presentes de educación superior “gratis” promueven la igualdad en algún sentido como ese que ninguna reducción en los subsidios de los usuarios de cargo reducirán la equidad.

Ha habido un largo e inconcluso debate en la distribución de los subsidios públicos para la educación superior en los estados unidos para probar el contenido de todos aquellos subsidios que en realidad tienen el efecto contrario de transferir ingresos de los contribuyentes pobres a los ricos (Blaug, 1982). Hay algunos estudios en relación con el tercer mundo, que tienden a balancear el soporte de esa contienda (Psachoropoulos y Woodhall, 1985, pp., 10-44: Psachoropoulos, et al, 1986). Pero todos los estudios, ya están basados en una sección de observación o los ingresos de impuestos antes y después. Los programas del financiamiento público para la educación superior son motivados y justificados por las consideraciones de las transferencias de ingreso intergeneracional: los electores están de acuerdo en que sea con impuesto para los subsidios cuya descendencia disfrutará en un futuro, ya que los beneficios de educación superior no son recibidos de la misma generación que paga los impuestos, los subsidios públicos para la educación superior deben ser evaluados en el contexto de ingresos de toda la vida.

En la ausencia del dato de todos los ingresos, sólo podemos especular en los efectos posibles de subsidios para la educación superior en las circunstancias del tercer mundo. Estos efectos dependen de la esencia de los grados respectivos de progreso de ambos impuestos y subsidios en el sentido de cambiar la razón de impuestos-subsidios según el nivel de ingresos.

La educación superior tiende a crecer en el ingreso de la vida, y es posible imaginar un sistema de impuestos y un progreso escalonado de que cada graduado universitario repague eventualmente los costos de su propio subsidio de los impuestos pagados en sus ingresos de educación. En este tipo de mundo, los subsidios de educación superior no serían nada más que una sociedad peculiar de llevar a los estudiantes con los recursos necesarios a participar en la educación superior, los costos serían totalmente recuperados en el curso de la vida de un graduado; pero este no es el mundo en que vivimos, ningún sistema de impuestos en el mundo ni en el tercer mundo es tan progresivo que los graduados pagarán a la sociedad el costo total de su educación superior. Si pasa que siempre los subsidios de educación superior guarden algo de transferencia de ingresos de menos a más estudiantes, de aquellos que no reciben educación a aquellos que si la reciben. Ya que la desigualdad de subsidios en educación superior necesariamente resulta distinta en ingresos futuros, difícilmente nos podríamos escapar del ciclo de vida que alcanzan los efectos distributivos de los subsidios de educación superior.

Para medir estos efectos de ciclos de vida, necesitamos hacer un razonamiento en: 1) la magnitud de la tendencia escolar para incrementar los futuros ingresos y 2) ver cuales oportunidades de estudio adicional son independientes del ingreso familiar. El mayor impacto de escolaridad en el ingreso y la mayor rentabilidad del movimiento intergeneracional más grande es la oportunidad de que los subsidios para educación superior trabajen para igualar los ingresos de la vida. Si la escolaridad marca los ingresos notoriamente, entonces la existencia de un sistema progresivo del ingreso de impuesto eleva la tendencia de graduados que paguen los costos de sus propios estudios vía contribuciones.

Si la enseñanza actúa como una avenida de un solo sentido en el sentido de educar niños haciendo más dinero de lo que sus padres habrían hecho a su misma edad, entonces los subsidios de educación superior quizá promoverían mayor igualdad en la distribución de ingresos de la vida. Dado el bajo nivel de cumplimiento de impuestos en los países del tercer mundo, la primera de estas dos consideraciones sugiere que los subsidios de educación superior probablemente tengan efectos contrarios en el ingreso de distribución en Asia, Africa y América Latina, por otra parte, la segunda de estas dos consideraciones sugiere exactamente lo contrario.

No hay una respuesta correcta obviamente de que los subsidios de educación superior del tercer mundo son o no son equitativos.

CONCLUSIONES PROVISIONALES

Estas conclusiones del presente sistema de subsidiar la educación superior no debe afectar nuestro argumento central de reformar todo el sistema de financiamiento para la educación superior. Podría haber una pequeña duda si los subsidios comunes y corrientes del tercer mundo fueran incrementados directamente hacia los estudiantes más pobres por una combinación de facilidades de enseñanza y préstamos para estudiantes: pagaderos en proporción según su ingreso en el futuro, los resultados en términos de equidad casi representarían un mejoramiento sobre el presente sistema y si los fondos de educación superior fueran recolocados a la educación primaria, se ampliaría más la oportunidad para las personas pobres en las áreas rurales, la equidad en esta introducción de cargos en la educación superior estaría completa. En otras palabras, molesta el hecho de que la economía de la educación tiene virtualmente frustradas todas las grandes esperanzas que se tenían para esta materia hace 25 años. Es posible llevar estas dramáticas conclusiones acerca de la política educacional en el tercer mundo que el contador diametrialmente corre a lo que es practicado comunmente en cada país del tercer mundo.

APLICANDO ESTE ARGUMENTO A LA EDUCACION SUPERIOR DEL TERCER MUNDO

Volviendo a la educación superior en países desarrollados, quisiera profundizar este argumento acerca del valor económico de la educación superior. Será evidente de todo lo que hemos dicho, que la asociación positiva entre años formales de educación adquirida y los sueldos percibidos de la economía de la educación y en particular la doctrina de educación como capital humano.

El hecho de que educación y los sueldos personales están altamente correlacionados, no prueba que la causa de mayores sueldos es extraescolar, sin embargo, la explicación más simple para observar que los patrones ofrecen mejores pagos a trabajadores más preparados en la educación que se imparte vocacionalmente es muy escasa.

Esta simple explicación ha sido cuestionada en los años más recientes por la llamada hipótesis de desperdicio que argumenta que la educación está asociada con salarios incrementados y a lo mejor con productividad incrementada, pero no los causa. Los patrones buscan trabajadores de alta habilidad, pero no están disponibles, entonces los ocupan para distinguirlos de los trabajadores con menos habilidad. Afrontado sin la información de los atributos del personal o aspirantes al trabajo, los empleados son forzados a usar las sobras que separan los trabajadores de alta habilidad de los de baja habilidad, con previa evidencia de la experiencia en trabajo, referencias personales y, por supuesto, calificaciones. De esta manera, sabiendo que los patrones hacen uso de estos con propósito de pagarles, los solicitantes de trabajo tienen un incentivo para hacerse distinguir por algo así como una señal. De acuerdo con la hipótesis de desperdicio, la educación pertenece a un nivel básico que tiene exactamente esta función. Tiene individuos de alta habilidad que se perfeccionan bien en el sistema educativo, la ejecución educativa está entonces correlacionada con la alta productividad, pero no la causa; y de aquí no hay más que sobras o proyecto señalado para los empleados prospecto. No es necesariamente un interés de adquisición individual o social. Tal como la buena salud de un individuo se debe más a su constitución naturalmente fuerte más que a un buen cuidado médico, entonces desde este punto, es la productividad el resultado de una habilidad posterior.

La hipótesis de desperdicio, en su versión mas fuerte, argumenta que la educación secundaria y superior no hacen nada para incrementar la productividad individual y no tiene para nada un valor económico. Hay por lo menos tres argumentos el sistema educativo puede seleccionar estudiantes de acuerdo con sus actitudes naturales, pero en el proceso las puede mejorar; así, el sistema educativo es a lo mejor, más que un proyecto de desperdicio. Segundo La hipótesis de desperdicio puede explicar la asociación entre educación y hacer dinero

en el punto de trabajadores asalariados pero, seguramente una vez en el trabajo, los patrones podrán calificar a sus empleados. En otras palabras, los empleados no dudan del uso de la educación como una pantalla pero la experiencia está constantemente examinando el cuidado de esa pantalla. Tercero: un problema de información es inherente en el proceso de trabajadores asalariados y si de alguna manera se eliminará el uso de las calificaciones como un poder de habilidad, no está claro que pudiéramos reemplazarlas por un mecanismo de selección social superior, como por ejemplo un centro nacional de exámenes de aptitudes: en sí, el sistema educativo debe ser la mejor pantalla social que podamos considerar.

Ya que hay una validez en la hipótesis de desperdicio y lo que está exento, es materia empírica, el veredicto no está decidido y dado el problema es casi imposible examinar la hipótesis, (ver Blaug, 1976). Credencialismo o el uso de calificaciones como medida de poder de habilidad, contamina todos los rasgos de la labor de mercado alrededor del mundo que requeriría un extenso tabú en la emisión de diplomas y certificados para descubrir el impacto preciso de la educación en la productividad individual. La hipótesis de desperdicio en su más fuerte versión no puede ser totalmente verdadera pero aún no es posible demostrar lo que es parcial o totalmente falso. Sin embargo, sea mitad verdad o aún un cuarto de verdad, hay más duda en utilizar los retornos de rentabilidad social como criterio para la inversión en la educación pública.

La sospecha de que la hipótesis de desperdicio es por lo menos parcialmente cierta también lanza una nueva luz en el valor económico de la educación. Hemos insinuado anteriormente que la educación es algo más que un conocimiento cognoscitivo y ahora queremos reforzar esa idea.

EL VALOR ECONOMICO DE LA EDUCACION

Puedo hacer mi mejor punto asumiendo la taxonomía de objetivos educacionales del famoso Benjamín Bloom (1956), un libro que es la biblia verídica del curriculum de reformadores de América. Bloom reivindicó extraordinariamente que los objetivos de todos en cualquier materia o nivel de educación; puede ser exhaustivamente clasificado en tres categorías (1) conocimiento cognoscitivo; (2) psicomotor y (3) tratos efectivos de comportamiento. Por el conocimiento cognoscitivo, Bloom quiere decir la suma de los hechos memorizados y los conceptos que supuestamente son almacenados en la mente del estudiante; por el psicomotor de conocimientos prácticos, quiere decir la destreza manual y coordinación muscular que un estudiante debe adquirir; y por los tratos efectivos de comportamiento, quiere decir los valores y las actitudes de comportamiento formadas, lo que supone que un estudiante debe tomar para completar su curso. La misma idea ha sido expresada anteriormente en un lenguaje más simple por un famoso filósofo de la educación, Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi decía que todos los toques de educación ya sea mente, manos o corazón de una persona, corresponden a la terminología aborrecible de Bloom.

¿Qué uso le podemos dar a esto? Cuando uno dice que la educación es económicamente valuable, que hace a la gente más productiva, la mayoría de nosotros pensamos inmediatamente en la primera, conocimiento cognoscitivo. Sostenemos, en otras palabras, que el conocimiento de educación de un trabajador de ciertos hechos y conceptos lo hace un trabajador más valorable. Lo que los patrones realmente valoran en los trabajadores es, no lo que saben, pero sí como se comportan, lo que importa es “el tanto efectivo de comportamiento” tales como puntualidad, atención, responsabilidad, ejecución, manejo, cooperación, rendimiento, etc. Los conocimientos cognoscitivos requeridos para trabajadores en la industria y en la agricultura se aprenden en el trabajo. Haciéndolos cotidianamente. Lo que la educación formal hace, no es tanto entrenar a los trabajadores, sino hacerlos dirigentes, como un graduado de universidad, lo que un patrón quiere es, una vez más, no el conocimiento cognoscitivo sino más bien el trato personal, tal es como autoestima, seguridad, versatilidad y la capacidad de desempeñar papeles de dirigente. En pocas palabras diremos que la educación primaria y secundaria generan los soldados mientras que la educación superior genera los tenientes y los capitanes de la economía.

Ahora, es un hecho curioso que estos tratos de comportamiento cuentan para el valor económico de la educación que no puede ser eficientemente convenida solo como producto. Como una “agenda escondida” en un proceso educativo dirigido al conocimiento cognoscitivo. Imagine una clase de puntualidad; sería posible,

pero también sería inmensamente tediosa e inefectiva. La puntualidad es eficazmente creada por un proceso educativo rígido ligado al escolar. Uno de los problemas más grandes en una fábrica en un país apenas industrializado es hacer que los trabajadores lleguen a tiempo y notificarle al jefe de planta cuando vayan a faltar; la falta de puntualidad en el trabajo incrementa los costos de labor en un país en desarrollo, tanto como el 50 % más que en un país desarrollado.

Este es un ejemplo simple pero esperanzador de un fenómeno general: El valor económico de educación reside mucho más en el campo del comportamiento que en el campo de conocimientos cognoscitivos. Esto es por que casi todas las series interminables de estudios han demostrado que en todos los países hay alguna relación entre los graduados que han estudiado en la universidad y los trabajos que han tomado eventualmente. Para estar seguros, los campos de estudio ofrecidos por las universidades tienen una gama de ingeniería, matemáticas, computación, física y química; en humanidades historia, sociología y psicología. En el primer grupo hay una adecuada combinación entre educación y ocupación, el uso directo del trabajo en una materia específica de conocimiento adquirida en el salón de clase. Sin embargo, en el segundo grupo no hay relación entre un curriculum de estudio y una ocupación subsecuente y este grupo de hecho comprende una mayor porción mayor de graduados que el primer grupo. Pero aún, en el primer grupo, las competencias más generales, tales como habilidades de recopilar la información para comunicarla verbalmente y un papel tanto como la materia específica de conocimiento.

REGRESO AL PROYECTO DEL PODER HUMANO

Es evidente, que el error del proyecto del poder humano es lo que hemos calificado como el error piloto. Si sólo todos los trabajos en una economía fueran como esos de piloto, podría haber algún mérito en los requerimientos del proyectos del poder humano, aunque existiría el problema de una inexactitud de estos proyectos. Pero pilotos, neurocirujanos, ingenieros mecánicos, físicos, científicos computacionales son una mínima porción de la fuerza de trabajo aún en países ricos y son una base pobre para el pensamiento fundamental del papel económico de la educación.

Se dice algunas veces que en los países desarrollados han entrado al nivel terciario de industrialización, en el cual, el sector de servicios proporcionará empleo a una gran porción de la fuerza de trabajo. Así, el crecimiento del nivel terciario en servicios está incrementado en el conocimiento básico y es producto de computarización gradual de ambos trabajos de collar blanco y collar azul. El crecimiento económico futuro requerirá de personal altamente capacitado. Aquí está un argumento nuevo del proyecto del poder humano para la expansión de la educación superior en Estados Unidos, Europa y Japón, desafortunadamente, este argumento es dudoso por todas las razones ya dadas en relación con el valor económico de la educación superior. Además, el argumento ignora la dinámica del desarrollo personal llamado el fenómeno de deskilling. El proceso técnico está constantemente incrementando los requerimientos de aprendizaje del proceso industrial y en la ausencia de la fuerza counter-vailing esto resultaría un incremento en el valor de costo por unidad. Estas presiones de costo motivan a los ingenieros industriales a romper y simplificar la demanda cognoscitiva de requerimientos de nuevas técnicas. Así, en 1950 las primeras etapas de la revolución, la falta de programadores de computadoras era muy aguda para dirigir la insaciable demanda de los graduados universitarios deseando saber programas de computación. Dentro de la década, un diploma de preparatoria era estimado como adecuado para los programadores potenciales. Ahora estudiantes de 16 años se enseñan a escribir programas de software en un curso de dos a tres semanas. O sea que los programas de computación han sido deskilled y este es el hecho, una semejanza constante de la adaptación de nuevas técnicas y productos para la fuerza laboral existente. En un cuidadoso análisis de la combinación entre la composición educativa de la fuerza de trabajo y los niveles del desarrollo económico en más de 50 países alrededor del mundo la DECD (1979), concluyó que los niveles educativos de los trabajadores observados actualmente en la industria tanto en países desarrollados, como en desarrollo; son más los resultados de suplir que de demandar, o lo que llaman factores de tirar y empujar. Los trabajadores dicen que están mas preparados en Estados Unidos que en la India, esto no quiere decir que es porque la industria americana estaba más preparada y requería de trabajadores más preparados sino era por que los salarios de los trabajos se ajustaban a sus empleos.

JUSTIFICACION DE LOS SUBSIDIOS PUBLICOS

Espero haber mencionado lo suficiente para demostrar que la propuesta de que el valor económico de la educación superior es mundialmente mal entendida. Eso deja aun abierta la pregunta, ya sea que la educación superior en el primer mundo se deba extender por subsidios públicos o privatizar incrementos y dejarlos para el lugar del mercado.

La justificación básica por los subsidios públicos para la educación superior esta basada en lo que llamamos “efectos externos” de colegios y universidades, esto es, en los beneficios de educación superior que no provienen de los graduados en educación superior. Por ejemplo, la educación superior podrá hacer a una persona más propensa a participar en funciones políticas y cívicas, menos inclinados a cometer crímenes y a caer en la seguridad social y otros servicios de beneficencia, y todos estos son beneficios externos que los graduados son incapaces de apropiarse.

El problema es que ninguno de éstos ha sido cuantificado y hay duda de lo que ellos podrían ser, en este caso parecen no tener ninguna guía de inversión en educación superior a menos que se incremente sin límite. Además, estas exterioridades positivas podrían bien ser compensadas por exterioridades negativas: La tendencia de la educación superior para incrementar las expectativas de trabajo y las oportunidades de trabajo, resultan de una frustración y desilusión personal, que generalmente lleva a vicios callejeros.

En cualquier caso, no se alegan los efectos externos de la educación superior que son responsables por el sistema universal presente del soporte público para la educación superior. En casi todos los casos, fue un soporte electoral por políticas imaginadas para ser equitativas para las combinaciones particulares de subsidios que uno realmente observa en diferentes países. Debemos decir que no es fácil contar la variación de subsidios alrededor del mundo industrializado.

COMPOSICION DE LOS SUBSIDIOS

En Estados Unidos, los estudiantes por lo general, pagan su tutela y sólo una pequeña parte recibe subsidio. Pero en la mayoría de los países desarrollados, las facilidades para la educación superior son de cero o casi de cero y, además, los estudiantes ya sea que reciban garantía de subsistencia y/o préstamos a un interés muy bajo así como subsidios para comida y habitación, sin mencionar la ayuda para los padres. Existe claramente una combinación de elementos en el paquete total de subsidios así como una amplia variación en el nivel total de subsidios del más generoso final del espectrum Inglaterra al más tacaño (posiblemente Japón), (ver Blaug, 1979; Johnstone, 1986). La pregunta es: ¿Qué principios gobiernan esta combinación de subsidios públicos para la educación superior?

Si vamos a subsidiar la educación superior totalmente, la manera más fácil de hacerlo es subsidiar las facilidades de tutela y la forma más eficiente de hacerlo es subsidiar a los estudiantes, no a las instituciones por medio de sistemas de pagarés. Si se subsidiará a los estudiantes, las instituciones serían forzadas a llegar a ser consumidoras orientadas a consumir por los estudiantes. El proyecto del poder humano es erróneo y ya que los estudiantes tienen un incentivo personal para estar bien informados acerca las oportunidades de trabajo, estamos mucho más cerca de evitar escasez, permitiendo que los estudiantes escojan las materias. Además, forzando a las instituciones a competir por los estudiantes, también los animamos a llegar a ser consientes de minimizar el costo de un graduado de calidad. Finalmente, dando subsidio a los estudiantes en vez de las instituciones les remarcamos a los estudiantes el costo social de su educación, lo cual los induce a elevar los beneficios educativos de cuatro-seis años de educación superior. Por otra parte, para subsidiar instituciones en lugar de a los estudiantes, como ahora lo hacemos, fomentamos el mantenimiento de cursos para los que no demandan, promueve la ineficiencia del uso de los recursos académicos, o al menos no hace nada para desalentarlo, y distingue los verdaderos costos de educación superior para la comunidad. En otras palabras, hemos manejado subsidios para la educación superior de la manera más ineficiente.

Los gastos fijos de los estudiantes deberían ser subsidiados, y si fueran subsidiados totalmente, significaría préstamo y no garantía. Hay un caso claro económico para los préstamos de estudiantes para financiar sus estudios y sus gastos fijos. Una de las diferencias entre capital físico y capital humano, es que uno puede pedir prestado en el mercado capital para financiar la inversión en el capital físico pero generalmente uno no puede pedir prestado en el mercado capital para financiar la inversión en el capital humano. Los bancos son felices prestándoles a los de la fuerza colateral pero en una economía no autoritaria; no podemos poner obligación en nuestro poder futuro de hacer dinero; ya que no podemos ofrecer un colateral al banco para asegurar un préstamo en nuestra propia educación. En consecuencia los bancos comerciales no están dispuestos a financiar el costo personal de educación superior aún a una tasa de interés exorbitante. Así, el financiamiento de educación en una economía capitalista no autoritaria, representa un caso genuino del mercado en quiebra, esto es, inhabilidad del mecanismo del mercado para producir resultados óptimos bajo cualquier circunstancia. Hay, sin embargo, un argumento claro ya sea para préstamos bajo la responsabilidad del gobierno o para un esquema operado por bancos privados con préstamos asegurados contra la negligencia del gobierno.

Los esquemas ideales para préstamos de los estudiantes es uno en que el pago posterior del préstamo esta relacionado según sus ingresos, esto es, los graduados pagan un impuesto adicional por medio de su vida de trabajo el dos o tres por ciento de sus ingresos, Así, los afortunados estudiantes terminan pagando un costo más elevado de su educación superior; que el costo real de su educación superior; financiando la educación de alguna mujer que no puede trabajar después de que se gradúe. Las ventajas de este esquema ideal, es que el pago es automático, los costos amenazadores de colección y la minimización de la tasa e interés y las mujeres graduadas que no se casan con una dote negativa. No hay una clase de préstamos que la mayoría de los países hayan adquirido. Los esquemas de préstamos relacionados con el ingreso están limitados en algunas universidades privadas americanas y la mayor parte de los gobiernos en el mundo insisten en que los préstamos para los estudiantes se deben tratar como préstamo personal que sea pagado después de cinco o diez años de haberse graduado. El resultado de la tasa de interés es sobre el diez o veinte por ciento del préstamo efectuado. Los costos de este pago son altos, las mujeres graduadas tienen dote negativa, y una buena manera de resentimiento es hacer el esquema en la parte de sus beneficiarios. No es fácil contar por la falta de implementos del ingreso del estudiante para préstamos excepto en campos políticos, reflejando una actitud puritana por los préstamos educativos de cualquier clase, en la parte de los legisladores y los oficiales de gobierno. Virtualmente, todos los países en el primer y tercer mundo cambian algunos tipos de préstamo con una u otra variedad de garantías verdaderas para asistir a los estudiantes en el financiamiento de sus gastos fijos. Ya que el argumento de las garantías es una de equidad. Las garantías deben ser estrictamente comprobadas. así sosteniendo la doctrina de que los estudiantes están de alguna manera privilegiados con la educación superior gratuita y parcialmente libres de su mantenimiento mientras estudian; aún si alguien creyera la versión de la doctrina de “los derechos naturales”, los efectos de las garantías verdaderas en la eficiencia de los estudiantes de educación superior es casi siempre desafortunada. En otras palabras, el único mérito de garantías es facilitar a los estudiantes pobres hacer sus estudios superiores; ya que las garantías deben ser siempre rigurosamente comprobadas, así como llegar a ser disponibles para los estudiantes más pobres.

En resumen, podemos concluir que el sistema ideal de los subsidios públicos para la educación superior consistiría en:

- 1) Un nivel mínimo de facilidades de enseñanza que cubriría por lo menos algo de los costos reales de la educación de los estudiantes;
- 2) el resto de los costos de enseñanza para que se financien con la ayuda de pagaré que puedan ser canjeables en cualquier universidad que los estudiantes escojan agregando el valor del pagaré en países que tienen universidades privadas;
- 3) un sistema de mantenimiento de garantías, que sean rigurosamente comprobadas en relación con el ingreso de los padres;

- 4) un sistema de ingresos contingentes de préstamos de los estudiantes, para financiar su educación y sus gastos fijos pagaderos por medio del “impuesto del graduado”. Puedo creer que ningún país en el mundo que apenas empieza a aproximarse en este paquete ideal, aunque muchos países practican por lo menos uno o dos elementos del paquete total.

CONCLUSIONES

Anteriormente acordamos que la educación superior en países en desarrollo está relativamente sobreextendida, en cuanto a la primaria y secundaria. Claramente, no hay analogía en esta clase de argumento en países desarrollados por la simple razón de que la educación primaria universal y la educación secundaria han sido aplicadas en cada país del primer mundo. Por otra parte, no hay un caso preciso para la expansión de la educación superior en el primer mundo, cualquier expansión de educación superior debería envolver un incremento en los subsidios públicos y tales subsidios son solamente justificados económicamente si la educación superior generara ganancias sustanciales. Hemos acordado que es plausible resumir que estas ganancias son positivas pero es imposible demostrar que son muchas; todos los intentos para medir la magnitud de los beneficios externos de la educación superior han fracasado hasta ahora. Entonces, es difícil hacer un caso preciso para cualquier soporte público de educación superior, mucho más un incremento en el nivel de existencia del soporte. Así, con respecto al volumen de gasto público en la educación superior una actitud escéptica a cualquier alteración radical en el estatus está garantizada por los argumentos económicos fundamentales y la evidencia empírica en relación con la educación superior y el crecimiento económico.

Está en el área de financiamiento de educación superior, la forma en que los fondos públicos gastados en la educación superior están dispuestos, que los economistas tienen mucho que decir de las dudas en el status quo. Difícilmente hay un país en el mundo que no fuese advertido radicalmente del financiamiento de su sistema de educación superior para hacerlo más parecido a los principios elementales de equidad y eficiencia. La educación superior es cara y ya que cada modo de subsidiar la educación superior debe ser designada a hacer tanto a los estudiantes como a las instituciones conscientes del costo, mientras que al mismo tiempo se aseguren que los recursos públicos son genuinamente destinados a estudiantes pobres y no a los estudiantes de la clase media ya que no todos están destinados a recibir una educación superior “gratuita”.

Traducción de CLAUDIA GONZALEZ DE CARSTERSEN