

Universidad Nacional de Salta
Facultad de Ciencias Económicas,
Jurídicas y Sociales
Instituto de Investigaciones Económicas
Reunión de Discusión N° 50
Fecha: 14/03/90
Hs.: 16,30

Educación e Ingreso: Teorías ^{1/}

Eusebio Cleto del Rey

1. Introducción

Desde hace casi tres lustros venimos trabajando (o dirigiendo trabajos de investigación) en Economía de la Educación, dentro del marco que brinda la teoría del capital humano. Durante ese tiempo hemos encontrado muchas veces referencias a teorías alternativas a la mencionada, tendientes a explicar por qué quienes tienen mayor educación tienden también a tener un mayor nivel de ingresos. Ello nos llevó a preocuparnos por conocer esas teorías alternativas, y, en consecuencia, investigar todo lo que fuera posible respecto a ellas.

Es así como en Enero de 1989 empezamos a revisar la literatura sobre el tema planteado en el párrafo anterior. En seguida tomamos conciencia de que tal tarea sería abrumadora, debido a que las referencias a las teorías que deseamos estudiar se encuentran dispersas en gran número de artículos y libros referidos a otros aspectos de la educación, y que las piezas de literatura especializadas consideran generalmente una sola teoría alternativa, aunque hagan referencia a otras. Como consecuencia de ello, luego de haber leído gran cantidad de literatura hemos encontrado muy poco material específico. Peor aún: Tenemos referencias que nos permiten realizar mucha más lectura aún, y tenemos una muy pobre idea respecto a qué encontraremos que nos sea ú-

^{1/} Es éste el primer trabajo surgido del Proyecto de Investigación N° 213 del Consejo de Investigación de la UNSa., titulado: "Educación: Teorías Alternativas a la del Capital Humano.

III.

Tal situación nos lleva a presentar a los colegas la presente descripción de las ideas que nos fuimos formando sobre el tema, a fin de concretarlas en lo posible y recibir los aportes del caso.

En la Sec. 2 hacemos una breve referencia a la teoría del capital humano. En Sec. 3. consideramos a la educación como un medio de socialización. Luego presentamos "4. Capacidad Originaria", que prepara el terreno para ver, en Sec. 5, la polémica teoría del "cribado". Por último exponemos lo que es de nuestro conocimiento respecto a "credencialismo", en Sec. 6, para realizar en la última sección algunas reflexiones finales.

2. Capital Humano

Según la teoría del capital humano, la educación permite adquirir, a quien la recibe, conocimientos y habilidades que hacen más productivo su trabajo. Esto se refleja en un mayor ingreso por unidad de tiempo, para el individuo, y en un incremento en la producción de bienes y servicios, también por unidad de tiempo, para la comunidad.

Del mismo modo que quien instala una fábrica, quien se educa realiza gastos durante los primeros años considerados, para conseguir esos conocimientos y habilidades cuyos beneficios se producirán recién en años futuros a lo largo de la vida útil del individuo. Ello permite decir que los gastos en educación son verdaderas inversiones, en un tipo de capital denominado "humano", para distinguirlo del "capital físico" (maquinarias, edificios, diques, etc.), y no gastos de consumo, como se los suele considerar en las cuentas del Estado. Ello nos permite, también, aplicar a la educación las técnicas de análisis de costos y beneficios, originariamente ideadas para la toma de decisiones referentes a la inversión en capital físico.

Durante sus años de estudiante, el individuo invierte a aquellas sumas de dinero que solventan sus costos directos de estudiar (libros, útiles, viajes, etc.) y el ingreso que deja de percibir por estar dedicado al estudio (costo alternativo de su tiempo). Una vez fuera del sistema educativo debe incurrir en costos de funcionamiento de su capital humano (el cual varía de uno a otro tipo de actividad) y recibe los beneficios de su inversión. Tanto costos como beneficios pueden ser valuados con criterio privado o social, según nos interese el punto de vista del individuo o de la comunidad como un todo ^{2/}.

En resumen, la teoría del capital humano nos dice que los más educados ganan más porque invirtieron más en educación, lo cual incrementa su productividad.

3. Socialización

Para presentar esta teoría seguiremos a Arrow ^{3/}, quien nos dice que los educadores ven a la educación como un proceso de socialización. Esto es, consideran que educar es preparar al individuo para realizar las tareas asignadas, llevarse bien con los demás, tener regularidad, ser puntual, etc.

Si bien la idea de que educar es socializar no coincide con la que vimos en la Sec. 2, ya que la primera hace resaltar la adquisición de formas de conducta y no el incremento de la productividad, estas teorías no sólo no se contradicen sino que la socialización puede ser considerada como una forma de capital humano. En efecto, los atributos que arriba hemos encuadrado dentro de la idea de socialización son necesarios para que un individuo pueda ser más productivo y, por lo tanto, para que gane

^{2/} Véase: DEL REY, Eusebio Cleto: Metodología para Estimar el Rendimiento de la Inversión en Capital Humano Universitario, nueva versión, Salta, 1990, inédito.

^{3/} ARROW, Kenneth J.: "Higher Education as a Filter", Journal of Public Economics, Vol. 2, N° 3, julio de 1973, pág. 193/94.

más.

Así, podemos decir que la inversión en capital humano consiste en socializar al individuo y permitirle adquirir conocimientos y habilidades, todo lo cual lo hace más productivo en el futuro. No es ésta una teoría alternativa, sino una parte de la del capital humano.

4. Capacidad Originaria

La capacidad originaria o habilidad innata es la que posee "the pure uneducated", según lo dicen Psacharopoulos y Wiles ^{4/}. Consiste en el conjunto de cualidades útiles para determinada actividad (la productiva, en el caso que nos interesa) que posee un individuo y que no fueron adquiridas en el proceso educativo. Algunos autores dicen que tales cualidades provienen de la herencia genética y del mero azar; en tanto que otros mencionan, además, la influencia del medio en el que transcurrió la primera infancia del individuo. Lo importante es que la capacidad que nos ocupa no surge del sistema educativo, ya que es previa a todo contacto con él.

Un punto de vista extremo consistiría en sostener que la productividad de la gente depende únicamente de su capacidad originaria, ya que la habilidad no se puede obtener por la educación ni por cualquier otro medio. Esta idea da sustento a la teoría del cribado puro, que veremos en la Sec. 5.

Una forma más suave y más realista de esta teoría sostiene que la habilidad innata de una persona es importante en relación con su productividad y capacidad para obtener ingresos, sin perjuicio de que se pueda adquirir mayor capacidad por la educación u otros medios. En relación con esta postura interesa

^{4/} PSACHAROPOULOS, G. and WILES, P.: "Early Education, Ability and Earning Capacity", Int. Journal Soc. Econ., Vol. 7, N° 3, 1980, pág. 132.

puntualizar dos aspectos: a) Su relación con el cribado; b) La correlación entre capacidad originaria y escolaridad.

a) La teoría suave de la capacidad originaria sirve de base a la teoría suave del cribado, que veremos en la Sec. 5.

b) Es muy probable que exista una alta correlación positiva entre la capacidad originaria y la cantidad de educación (medida, por ejemplo, por el número de años de escolaridad). Dicho en otras palabras: Existe la tendencia a que los más capaces reciban mayor educación (ceteris paribus). Si estimamos el rendimiento de la educación aplicando la teoría del capital humano y sin tener en cuenta la habilidad innata, nuestros cálculos del VAN y de la TIR resultan con un sesgo positivo. En efecto, los más educados ganan más no sólo porque invirtieron más en capital humano sino porque originariamente eran más capaces. El sesgo surge de asignar a la educación la parte de la retribución diferencial que corresponde a la mayor capacidad originaria. Para evitar este sesgo sería necesario introducir en las regresiones, con las que se estiman los perfiles de ingreso, variables que midan la capacidad originaria. Esto presenta, sin embargo, dos serias dificultades. En primer lugar, la medición de las variables propuestas, por ejemplo el C.I. (I.Q.), debiera realizarse a una muy temprana edad, antes de que el individuo tome contacto con el sistema educativo. En general, tales mediciones no existen. La segunda dificultad consiste en que las variables empleadas no miden lo que se desea medir. Arrow ^{5/} nos dice al respecto:

"... 'habilidad' significa, en el sentido pertinente, la habilidad de producir bienes, y simplemente no hay razón empírica para esperar sino una débil correlación entre la habilidad productiva y la inteligencia que miden los tests.

^{5/} ARROW, K.J.: Op. cit., pág. 214/15. La traducción del inglés es nuestra.

Los tests de inteligencia son diseñados para predecir resultados escolásticos, y ellos cumplen bien esta función. Pero hay considerable evidencia en estudios directos de productividad (...) que la habilidad para aprobar los tests está poco relacionada con la habilidad para realizar tareas específicas. Es únicamente esta última la que aquí interesa".

El tamaño de este sesgo, que parece inevitable, depende del coeficiente de regresión existente entre la variable que dejamos afuera (la que mediría la habilidad productiva) y el número de años de escolaridad.

La correlación, que produce el sesgo que acabamos de mencionar (y que en ese sentido parece algo indeseable), es, desde el punto de vista social, algo que conviene buscar, si se da cierta condición. Es la que establecen Piñera y Selowsky ^{6/} en su trabajo: Complementariedad en la producción entre capacidad originaria y educación. Estos autores demuestran que si la habilidad innata y la educación son perfectos complementos en la producción, la eficiencia (esto es, el máximo bienestar de la comunidad) requiere correlación perfecta y positiva entre la capacidad originaria y el número de años de escolaridad. Dicho en otras palabras: debe educarse más a los más capaces. La perfecta complementariedad es sólo un supuesto de trabajo de los mencionados autores; pero se puede esperar que los medios productivos que nos ocupan sean en la realidad complementarios, aunque no perfectos. Esto justifica la selección de quienes pretenden ingresar a determinado nivel educacional en base a su capacidad. Admitiendo diversidad de habilidades innatas y de tipos de educa

6/ PINERA, Sebastián and SELONSKY, Marcelo: "The Optimal Ability-Education Mix and the Misallocation of Resources within Education Magnitude for Developing Countries", Journal of Development Economics, Vol. 8, N° 1, 1981, pág. 111/31.

ción, esto justifica también el uso de recursos en orientación vocacional, a fin de que cada individuo reciba el tipo de educación que resulte más complementario con su propia capacidad. Ahora bien, recordando el párrafo de Arrow que hemos transcripto más arriba, debemos señalar que una tarea importante que deben realizar los especialistas en Ciencias de la Educación es diseñar los tests adecuados para esa orientación vocacional.

5. Cribado

El sistema educativo actúa como una criba, según esta teoría. Así como mediante el cribado se separa el grano de las impurezas y también de los granos de menor tamaño que el normal, el sistema educativo pasa a los individuos por una "criba", mediante la cual separa a los más capaces de los que tienen una capacidad inferior, graduando a los primeros y dejando caer a los segundos en la forma de desertores.

Por medio de ese cribado, el sistema educativo emite ciertas "señales" que son aprovechadas por las empresas (y también por el Estado y el propio sistema educativo) para seleccionar su personal. Así, para ciertas tareas que requieren mayor capacidad y a la vez perciben más alta remuneración se exige poseer el título adecuado. Además, si para determinado cargo de ese tipo se presentan varios postulantes graduados, una de las cosas (sino es que la única) que se toma en cuenta para elegir entre ellos es el nivel de sus calificaciones. Título y calificaciones son las señales que las empresas reciben del sistema educativo.

En su expresión pura, tal como lo presenta Arrow ^{7/}, quien al parecer fue el primero que lo expuso, el cribado niega

^{7/} ARROW, K.J.: *Op. cit.*, passim. Cabe hacer notar que Arrow, en pág. 194, aclara que él personalmente no cree que la educación superior (a la que se refiere) tenga por fin sólo el cribado, sino que tal supuesto lo hace para presentar esa teoría en forma dramática.

la existencia de inversión en capital humanos. El sistema educativo únicamente separa a los que tienen mayor capacidad original de aquellos que no la tienen, pero no crea en ellos una mayor productividad. Los ingresos superiores de quienes tienen mayor educación se deben a que ellos no cayeron por los agujeros de la criba, y por eso consiguieron los cargos mejor remunerados. En tal caso, el sistema educativo actúa solamente como una agencia de selección de personal que brinda gratuitamente sus servicios a las empresas.

Si en realidad el sistema educativo actúa como una criba pura, y, aplicando la teoría del capital humano, realizamos análisis de costos y beneficios, tomaríamos como inversión lo que en realidad es costo del cribado, y como beneficios de la educación los que son beneficios exclusivos de la capacidad original. El VAN y la TIR carecerían de sentido.

Desde el punto de vista privado, el paso por el sistema educativo puede resultar redituable, aún bajo esta teoría extrema, pues es el modo que tiene el individuo de hacer llegar señales a sus futuros empleadores, y obtener así un cargo bien remunerado. Pero ocurre que los beneficios sociales son, en este caso, muy inferiores a los privados y pueden llegar a ser nulos. Así, por ejemplo, si el servicio de un individuo es un perfecto sustituto del de cualquier otro (no necesariamente en relación uno a uno), y las distintas habilidades innatas se manifiestan por diferentes cantidades de servicios que los distintos individuos pueden prestar por unidad de tiempo, valdrá la pena, desde el punto de vista privado, que los más capaces vayan a la escuela, pues así harán conocer sus capacidades y obtendrán mayores ingresos. Desde el punto de vista social, sin embargo, todo lo gastado en educación será un mero derroche. En efecto, en este caso, a la sociedad le es indiferente quien ocupa cada cargo ^{8/}.

^{8/} Ejemplo tomado de Arrow, K.J.: Ibidem, pág. 199.

la existencia de inversión en capital humanos. El sistema educativo únicamente separa a los que tienen mayor capacidad original de aquellos que no la tienen, pero no crea en ellos una mayor productividad. Los ingresos superiores de quienes tienen mayor educación se deben a que ellos no cayeron por los agujeros de la criba, y por eso consiguieron los cargos mejor remunerados. En tal caso, el sistema educativo actúa solamente como una agencia de selección de personal que brinda gratuitamente sus servicios a las empresas.

Si en realidad el sistema educativo actúa como una criba pura, y, aplicando la teoría del capital humano, realizamos análisis de costos y beneficios, tomaríamos como inversión lo que en realidad es costo del cribado, y como beneficios de la educación los que son beneficios exclusivos de la capacidad original. El VAN y la TIR carecerían de sentido.

Desde el punto de vista privado, el paso por el sistema educativo puede resultar redituable, aún bajo esta teoría extrema, pues es el modo que tiene el individuo de hacer llegar señales a sus futuros empleadores, y obtener así un cargo bien remunerado. Pero ocurre que los beneficios sociales son, en este caso, muy inferiores a los privados y pueden llegar a ser nulos. Así, por ejemplo, si el servicio de un individuo es un perfecto sustituto del de cualquier otro (no necesariamente en relación uno a uno), y las distintas habilidades innatas se manifiestan por diferentes cantidades de servicios que los distintos individuos pueden prestar por unidad de tiempo, valdrá la pena, desde el punto de vista privado, que los más capaces vayan a la escuela, pues así harán conocer sus capacidades y obtendrán mayores ingresos. Desde el punto de vista social, sin embargo, todo lo gastado en educación será un mero derroche. En efecto, en este caso, a la sociedad le es indiferente quien ocupa cada cargo ^{8/}.

^{8/} Ejemplo tomado de Arrow, K.J.: Ibidem, pág. 199.

Pasemos ahora, dejando a un lado la versión extrema del cribado, a una forma más suave de esta teoría. La educación puede ser vista, a la vez, como un proceso de inversión en nuevos conocimientos y habilidades y un cribado, sea realizado este último en base a la capacidad originaria, a la adquirida mediante la educación o a ambas en conjunto. La productividad de quien se educa aumenta, pero a la vez el sistema educativo da señales a las empresas para que éstas se guíen en la selección del personal. Esta forma de la teoría del cribado no solo parece más realista, sino que puede convivir perfectamente con la teoría del capital humano.

La existencia de cribado, mezclado en el proceso de adquisición de nuevas habilidades y conocimiento, trae como consecuencia una sobreestimación del VAN y la TIR, pues parte de los beneficios que asignamos a la mencionada adquisición surgen de la capacidad originaria que le permitió al individuo permanecer en la criba. El grado de distorsión que este fenómeno introduce en los resultados obtenidos por aplicación de la teoría del capital humano depende de la importancia relativa que, dentro de la diferencia de ingresos promedios entre dos niveles de educación, tenga la parte debida a la habilidad innata, que se manifiesta debido al cribado. Ello explica los grandes esfuerzos que se han realizado para comprobar la importancia del cribado, en numerosos trabajos empíricos.

Antes de pasar a otro tema, intentaremos avanzar un poco entre la maraña semántica que esta teoría presenta. Arrow ^{9/} en su ya clásico trabajo, emplea dos nombres distintos para la teoría: "Cribado" (screening) y "filtro" (filter), que recurren a la misma idea en sentido figurado. Algunos autores emplean o-

^{9/} Ibidem, pág. 194.

tro término para identificar lo mismo, que es "elección" o "selección" (sorting), cuyo sentido es evidente en sí mismo. Relacionada con esta teoría está la palabra "señales" (signals) que hemos empleado más arriba.

Párrafo aparte merece la interpretación de "diploma" (sheepskin). Layard y Psacharopoulos ^{10/} nos dicen que es una versión de la hipótesis del cribado, y, en alguna medida, hemos aceptado tal afirmación al decir que una de las señales que reciben las empresas, respecto a determinado postulante a un cargo, es su título. Un sentido diferente, en cuanto al medio por el que produce sus efectos, tiene el diploma en nuestra próxima Sec. 6.

Por último y completando esta terminología, señalaremos que en la literatura encontramos referencias a una versión "fuerte" (strong) y otra "débil" (weak) de la teoría del cribado. La versión fuerte sostiene que las firmas emplean las señales que reciben del sistema educativo para seleccionar su personal cuando éste ingresa, y que el salario establecido en esas circunstancias no es revisado luego, a lo largo de la vida de trabajo del empleado, a pesar que la empresa adquiera (por observación directa, por ejemplo) nueva información referente a la productividad del individuo. Por el contrario, la versión débil afirma que las empresas, luego de tomar sus decisiones iniciales en base al cribado, aprovechan los datos que obtienen, en el curso del trabajo, respecto al empleado, para hacer variar su sueldo en relación a su productividad ^{11/}. Esta clasificación no debe confundirse con la que hemos establecido más arriba, distinguiendo entre cribado puro y su forma más suave, que hace refe-

^{10/} LAYARD, Richard and PSACHAROPOULOS, George: "The Screening Hypothesis and the Returns to Education", Journal of Political Economy, Vol. 82, N° 5, setiembre/octubre de 1974, pág. 989.

^{11/} Véase LIU, Pak-Wai and WONG, Yue-Chim: "Educational Screening by Certificates: An Empirical Test", Economic Inquiry, Vol. XX, N° 1, enero de 1982, pág. 82, en especial la nota al pie 6.

rencia a lo que produce un establecimiento educativo (cribado solo, o cribado más capital humano). Las versiones que analizamos en este párrafo tienen que ver con el comportamiento de las firmas que reciben las señales (no revisan su decisión originaria, o sí lo hacen).

6. Credencialismo

Quien ingresa al sistema educativo lo hace buscando una "credencial", un título que lo autorice a hacer ciertos trabajos, y excluya de ellos a quienes no estén de ese modo acreditados. Tales circunstancias dan poder monopólico a quienes tienen título, lo que constituye la esencia de la teoría credencialista. Si bien el credencialismo no es exclusivo del sistema universitario, ya que suele darse en los otros niveles educativos, de él provienen los ejemplos que vienen primero a la mente. Así, para poder legalmente curar es necesario poseer el título de médico, para firmar balances el de contador, para dar fe en ciertos documentos el de escribano, etc.

Llevada al extremo, esta teoría sostendría que el sistema educativo es una máquina para fabricar monopolios. En tal caso, la educación no sería una inversión en capital humano, pues no incrementaría la productividad de los educandos, sino que les obligaría a cumplir con ciertos requisitos formales para otorgarles la credencial, habilitándolos a obtener ganancias extraordinarias que explicarían el mayor ingreso de los más educados.

Una posición menos extrema y más realista es la que sostiene que la educación produce, a la vez que capital humano, un cierto poder monopólico para sus egresados. De ello resulta que los ingresos futuros provenientes de la educación están compuestos por dos partes: a) Retribución al capital humano; b) Ganancia monopólica. Así, por ejemplo, los ingresos de un médico provienen de dos fuentes: De sus conocimientos, que le permiten curar las

enfermedades o mitigar sus efectos, y de su capacidad legal para impedir que los curanderos le hagan la competencia.

Un sesgo más para el cálculo de la rentabilidad del capital humano, cuando lo realizamos con criterio social, surge de este poder monopólico. En efecto, desde el punto de vista social nos interesa medir el incremento de la productividad debido a la educación, y ello se refleja solamente en a) del párrafo anterior (con los ajustes que sean necesarios), ya que b) es una mera transferencia hacia el profesional, a costa de quienes compran sus servicios. Desde el punto de vista privado no existe sobreestimación en este caso, pues para el egresado tan ingreso es el mencionado en b) como lo es el de a), por lo que ambos son beneficios privados de la educación. Resulta imposible separar los ingresos provenientes de las dos mencionadas fuentes para corregir la estimación social; pero, si tal estimación (sin corregir) sirviera de base para la toma de decisiones en materia educacional, el sesgo tendería a desaparecer por sí solo. En efecto, la sobreestimación de la rentabilidad incentivaría a las autoridades a destinar más recursos a la formación de los profesionales considerados, con lo que, a largo plazo, tendería a aumentar la cantidad de esos profesionales, incrementándose así la competencia entre ellos y declinando la ganancia monopólica.

7. Reflexiones Finales

Las teorías desarrolladas en las Sec. 2 a 6, al estar íntimamente relacionadas con la naturaleza misma del proceso educativo, mueven a meditar sobre una gran cantidad de temas relacionados con métodos y políticas referentes a la escuela, el colegio y la universidad. Pero no es ese el tipo de reflexiones que nos proponemos hacer en esta sección final del trabajo, sino aquellas que se relacionan con la línea de investigación en la que hace tiempo que venimos trabajando.

Evidentemente, somos partidarios de la teoría del capital humano. Hemos basado en ella muchos de nuestros trabajos empíricos. Es por eso que nos preocupa aclarar hasta que punto las teorías alternativas a la nuestra la invalidan, total o parcialmente. A tal fin, haremos en los párrafos siguientes un resumen de lo que ya dijimos, en cuanto a las relaciones del capital humano con las otras teorías.

Las versiones más puras y extremas de las teorías de la capacidad originaria, del cribado y del credencialismo resultan destructivas de la del capital humano. Cualquiera de ellas que sea cierta implica que no existe inversión en ese tipo de capital, vía la educación. Pero, cualquiera de ellas que sea cierta implicaría la necesidad, desde el punto de vista social, de destruir el sistema educativo (o la parte pertinente de él), puesto que, si él no resulta pernicioso, es por lo menos un despilfarro de recursos. Afortunadamente, ninguna persona cuerda puede creer en estas versiones extremas.

En sus versiones suaves, esas tres teorías alternativas sesgan positivamente nuestras estimaciones del VAN y la TIR. Sería deseable determinar si este sesgo existe o no, en cada caso particular; y, si existe, medir de algún modo su magnitud a fin de tratar de corregir nuestros resultados.

En el año que iniciamos (último de la década de los '80) nos proponemos continuar con las lecturas, en busca de nuevas ideas sobre las teorías y de métodos estadísticos de medición de los sesgos (sobre lo que ya tenemos algún material, pero poco convincente). En relación con esto último, intentaremos, además, realizar alguna elaboración propia.

Bibliografía

- 1 - APROM, Kenneth J.: "Higher Education as a Filter", Journal of Public Economics, Vol. 2, N° 3, julio de 1973.

- 2 - DEL REY, Eusebio Cleto: Metodología para Estimar el Rendimiento de la Inversión en Capital Humano Universitario, nueva versión, Salta, 1990, inédito.
- 3 - HANUSHEK, Eric. A.: "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in the Public Schools", The Journal of Economic Literature, Vol. XXIV, N° 3, setiembre de 1986.
- 4 - LANG, Kevin and KROPP, David: "Human Capital versus Sorting: The Effects of Compulsory Attendance Laws", The Quarterly Journal of Economics, Vol. CI, N° 3, agosto de 1986.
- 5 - LAYARD, Richard and PSACHAROPOULOS, George: "The Screening Hypothesis and the Returns to Education", Journal of Political Economy, Vol. 82, N° 5, setiembre/octubre de 1974.
- 6 - LIU, Pak-Wai and WONG, Yue-Chim: "Educational Screening by Certificates: An Empirical Test", Economic Inquiry, Vol. XX, N° 1, enero de 1982.
- 7 - PINERA, Sebastián and SELOWSKY, Marcelo: "The Optimal Ability-Education Mix and the Misallocation of Resources within Education Magnitude for Developing Countries", Journal of Development Economics, Vol. 8, N° 1, 1981.
- 8 - PSACHAROPOULOS, G. and WILES, P.: "Early Educations, Ability and Earning Capacity", Int. Journal Soc. Econ. Vol. 7, N° 3, 1980.
- 9 - RILEY, John, G.: "Testing the Educational Screening Hypothesis", Journal of Political Economy, Vol. 87, N° 5, Part 2, octubre de 1979.
- 10 - WEISS, Andrew: "A Sorting-cum-Learning Model of Education", Journal of Political Economy, Vol. 91, N° 3, junio de 1983.

REUNIONES DE DISCUSION

<u>Nº</u>	<u>Fecha</u>	<u>Autor</u>	<u>Título</u>
41	08/02/89	Jorge Paz	"Una Nota sobre el Comportamiento de la Demanda de Fuerza de Trabajo en la Industria Manufacturera Argentina: 1973-1984"
42	15/03/89	Eusebio C.del Rey	"El Coeficiente de Gini"
43	11/04/89	Eduardo Antonelli	"Determinación de la Demanda Efectiva en un Modelo Desagregado II"
44	02/05/89	Eusebio C.del Rey	"Algo más sobre el Coeficiente de Gini"
45	01/06/89	Eduardo Antonelli	"El Mercado de Trabajo"
46	26/06/89	Eduardo Antonelli	"Modelo Simple de Determinación del Ingreso"
47	17/07/89	Jorge Paz	"El Teorema de Heckscher-Ohlin: una Aproximación Empírica"
48	20/10/89	Eusebio C.del Rey	"Análisis de Costos y Beneficios de la Erradicación del Mal de Chagas"
49	24/11/89	Eduardo Antonelli	"La Oferta y la Demanda Agregadas: una digresión"
50	14/03/90	Eusebio C.del Rey	"Educación e Ingreso: Teorías"