

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA  
Facultad de Ciencias Económicas,  
Jurídicas y Sociales  
Instituto de Investigaciones Económicas

Reunión de Discusión No 63

Fecha: 22/ 4/1992,

Hs.: 17

OTRAS TEORIAS REFERENTES A LA RELACION ENTRE EDUCACION E INGRESO

Eusebio Cleto del Rey

1. Introducción

Hace dos años tuvo lugar la RD 50<sup>1</sup>, en la cual, además de una rápida revisión de la teoría del capital humano, fueron consideradas las siguientes teorías alternativas: a) Socialización; b) Capacidad originaria; c) Cribado; d) Credencialismo.

Curiosamente, una de las frases más criticadas del mencionado trabajo fue la que, con referencia a todas las teorías, dice que ellas tratan de explicar "porqué quienes tienen mayor educa-

1. DEL REY, Eusebio Cleto: "Educación e Ingreso: Teorías", Reunión de Discusión No 50, Instituto de Investigaciones Económicas, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, UNSa, 1990.

ción tienden también a tener un mayor nivel de ingresos"<sup>1</sup>. Llama  
ello la atención porque, si tal afirmación no es correcta, no  
sólo carecen de sentido todas las teorías (tanto las arriba  
mencionadas como las tratadas en este trabajo), sino que todo el  
sistema educativo pasa a ser una absurda dilapidación de recur-  
sos. La única forma en que pueden ocurrir simultáneamente estos  
hechos: a) No existe la tendencia a que los más educados ganen  
más; b) Vale la pena, desde el punto de vista social, que exista  
un sistema educativo; es que la educación aumente la productivi-  
dad de la gente, pero alguien se apropie de la retribución a ese  
incremento de productividad, impidiendo que ella fluya hacia  
quienes incorporaron en sí mismos tal aumento. Pero si ello fuera  
cierto, y por lo tanto ni la teoría del capital humano ni ninguna  
de las otras tiene el sustento empírico que enuncia la frase  
citada ¿Qué incentivos tiene la gente para gastar su tiempo y  
dinero en educarse?

La relación educación-ingresos es una cuestión empírica.  
Como tal, está referida a determinados lugar y tiempo. Ello hace  
posible que esta relación aparezca, en un caso particular, como  
muy desdibujada o, directamente, inexistente, y lleve a negarla a  
quienes se encuentran en esas circunstancias, por una incorrecta  
generalización. Puede también ocurrir que la negación de la  
relación provenga de una defectuosa contabilización de los costos  
y los beneficios (omitiendo, por ejemplo, el consumo de educa-  
ción).

-----  
1. Ibidem, pág. 1.

Creemos que tal tendencia existe, y que en consecuencia es útil tratar de explicarla. Es por ello que continuamos estudiando las teorías alternativas a las del capital humano.

En la Sec. 2 exponemos tres teorías encontradas en lecturas posteriores a la RD 50, y en la Sec. 3 hacemos nuestras reflexiones finales.

## 2. Teorías Consideradas en este Trabajo

Tres son las nuevas (respecto a la RD 50) teorías que aquí consideramos: a) La educación como bien de consumo; b) Adoctrinamiento; c) Escalas de puestos. Es lo que hacemos en las Sec. 2.1, 2.2 y 2.3.

### **2.1. Bien de Consumo**

La teoría del capital humano surgió como reacción a la práctica de considerar a los gastos en educación y salud como meros gastos de consumo. Ellos son una verdadera inversión, sostiene nuestra teoría, aunque aceptando que parte de los mismos puede ser de consumo.

Así, en nuestros propios trabajos sobre educación, y, más recientemente, sobre salud, en los que aplicamos la teoría del capital humano, hacemos siempre la salvedad que quedan afuera ciertos beneficios que no son medibles por no ser transados en

mercado alguno, sino consumidos directamente por quienes adquieren este tipo de capital.

Con posterioridad a la aceptación (o la discusión por parte de quienes no la aceptan) de la teoría del capital humano, apareció un par de artículos (al que pudimos acceder) referentes al tema, y que nos permite considerar que la educación como bien de consumo es, en cierto modo, una teoría alternativa a la que nos ocupa, que, insistimos, la considera como bien de capital.

Así, el artículo de Campbell y Siegel<sup>1</sup>, que estudia sólo educación superior, considera que la educación puede tener las características de una inversión o de la compra de un bien de consumo, sin que esas categorías sean mutuamente excluyentes.

Como inversión, la educación se parece a la adquisición de un bien de capital, esto es, un bien durable de producción, que incrementa el poder productivo y, en consecuencia el ingreso futuro de quien lo compra. Su productividad se manifiesta en el aumento de capacidad para prestar servicios del trabajo en el futuro, por parte de quien se educa.

Como bien de consumo, la educación puede ser: De consumo corriente o bien durable de consumo. Cuando el estudiante recibe satisfacción en estudiar, sea por el placer de aprender, por la posibilidad de estar en contacto con gente de determinado tipo,

-----  
1. CAMPBELL, Robert and SIEGEL, Barry N.: "The Demand for Higher Education in the United States, 1919-1964", The American Economic Review, Vol. LXII, No 3, June 1967, pag. 482/94.

etc., realiza consumo corriente de educación. Cuando lo que le producirá utilidad (satisfacción) son los servicios de los conocimientos adquiridos, que se producirán en el futuro, su educación es como un bien durable de consumo (similar a una heladera, un televisor, etc.). En ambos casos el beneficio que el individuo recibe es algo que no pasa por ningún mercado, y que, por lo tanto, no resulta medible para el economista.

Los autores que tratamos concluyen que sería deseable separar lo que corresponde a consumo y a inversión en la demanda por educación. Desde nuestro punto de vista, más importante sería encontrar algún modo de medir los beneficios por consumo directo que recibe quien invierte en educación, pues ello nos permitiría corregir el sesgo de nuestras estimaciones de los rendimientos del capital humano, debido a esta causa.

Por su parte, el artículo de Lazear<sup>1</sup> logra interesantes conclusiones empíricas, trabajando con los datos del "National Longitudinal Survey 1966-69", que contiene observaciones sobre 5.225 jóvenes que tenían entre 14 y 24 años de edad en 1966.

Veamos sus logros, tales como los presenta el autor en el resumen del trabajo<sup>2</sup>:

"Este artículo intenta determinar si la relación entre educación e ingreso resulta de que la escolaridad permite a los

1. LAZEAR, Edward: "Education: Consumption or Production?", Journal of Political Economy, Vol. 85, No 3, June 1977, pag. 569/97).

2. Ibidem, pag. 569. La traducción del inglés es nuestra.

individuos ganar un mayor ingreso o de que los individuos con mayor ingreso compran más de todos los bienes normales, incluida la escolaridad. La escolaridad es tratada como un producto conjunto, que consiste en ganancias potenciales de salario y utilidad simultáneamente. El modelo permite la estimación del precio de uso de una unidad de educación, neto de los efectos del consumo. El hallazgo más importante es que la educación produce ingreso, como relación de causa a efecto. Cuando nos movemos desde 0 años de escolaridad hasta 12 años, el individuo promedio aproximadamente triplica su riqueza. Resulta más sorprendente el hecho de que la educación es un "mal". Los individuos no llegan a adquirir el nivel de educación que maximiza su riqueza debido a la desutilidad asociada con la asistencia a la escuela."

Lo expuesto hasta aquí, a lo largo de esta sección, nos lleva a realizar las siguientes reflexiones: Si llevamos a este punto de vista a su extremo, aceptaríamos que la educación es sólo un bien de consumo. Ello no significa, sin embargo, desvirtuar completamente la teoría del capital humano aplicada a la educación, en tanto no especifiquemos que sólo se trata de consumo corriente. En efecto, si la educación es un bien durable de consumo, aún significa una inversión, tal como lo es una heladera o un automóvil de uso familiar. Es más, podríamos aplicarle las técnicas de análisis de costos y beneficios para la toma de decisiones, con la única condición de que encontremos un medio para evaluar los servicios que este capital produce cada año, y que son directamente consumidos por quien lo posee. Hacemos notar que, desde que se enunció la teoría del capital humano, nadie que

conozcamos sostiene que la educación sea sólo consumo.

Considerada la educación como una combinación de bien de capital y bien de consumo, podemos decir que los beneficios de ella, tales como los calculamos en nuestros anteriores trabajos sobre el tema, resultan subestimados por la parte que significa consumo. Las evidencias presentadas por Lazear, según las cuales la educación resulta ser un "mal" o "desbién" (su utilidad marginal es negativa), parecieran indicar que no existe la subestimación arriba señalada, sino que los que resultan subvaluados son los costos. Pero, debido a que Lazear habla de "la desutilidad asociada con la asistencia a la escuela", parece que los únicos costos subvaluados son los de los años en que se recibe educación, pero no los del resto del ciclo de vida. Es posible que el educando reciba utilidad negativa mientras estudia, pero que luego, en el futuro, consuma servicios de la escolaridad recibida, pues estos tengan para él utilidad positiva. En tal caso, estaríamos ante dos proyectos de inversión no separables entre sí: a) El de educarse para lograr mayores ingresos; b) El de educarse para consumir en el futuro los servicios de la educación (incurriendo hoy en costos no medibles -desutilidad-). Si ambos proyectos tienen aproximadamente la misma tasa interna de rendimientos, podemos calcular la de a) sin que el excluir a b) produzca ningún grave problema de sub o sobreestimación.

## 2.2. Adoctrinamiento

El único lugar en el hemos encontrado referencias respecto a

esta teoría es el artículo de Lott<sup>1</sup>, según el cual la razón por la que la escolaridad es provista por el Estado es que ella no sólo produce capital humano, sino adoctrinamiento.

Según el mencionado autor, toda acción del Estado produce transferencias de riqueza que implican pérdidas para algunos integrantes de la comunidad y ganancias para otros. Ello hace necesario, para los políticos, disponer de algunos medios con los cuales mitigar la oposición de los perdedores, entre los que se cuentan: El "totalitarismo" (fuerza), y la "escolaridad" (adoctrinamiento). En definitiva, la escuela pública no sería sino una forma de transmitir valores que tiendan a hacer que la gente soporte resignada los costos que le imponen los políticos mediante sus acciones, y tendería a hacer necesario un menor uso de la fuerza para lograr el mismo fin.

El autor formula un modelo para estudiar empíricamente su hipótesis, y lo aplica a una sección cruzada de países. Pero lo que a nosotros nos interesa es la idea del adoctrinamiento, no los resultados obtenidos por Lott, a los que por tal razón no les prestaremos atención.

"Adoctrinar" significa, en este contexto, transmitir "ideas", "valores", tendientes a influir en los puntos de vista y la conducta futura del educando. Lott supone que tal intención sólo puede darse para conseguir la paciencia de los perdedores

-----  
1. LOTT, John R., Jr.: "An Explanation for Public Provision of Schooling: The Importance of Indoctrination", The Journal of Law & Economics, Vol. XXXIII, No 1, April 1990, pag. 199/231.

netos, y en la escuela pública. En los párrafos siguientes aportaremos algunas ideas referentes a la posibilidad de que también otros valores puedan ser transmitidos, y que se de en la escuela<sup>1</sup> privada.

Así como Lott supone que los valores a transmitir son aquellos adecuados al específico fin de disminuir la oposición, podemos legítimamente suponer que otros valores, con otros fines, pueden ser los que se transmiten, y llamar adoctrinamiento a tal transmisión. Así, en esta teoría cabe encuadrar tanto la creación en el educando de valores que desde el punto de vista moral pueden ser considerados "buenos", como aquellos considerados "malos". También pueden transmitirse al educando ideas políticas, religiosas, etc., que para unos pueden ser "buenas" (para quienes las comparten) y para otros "malas" (para quienes no las comparten). Por lo tanto, lo considerado por Lott es un caso muy puntual dentro de esta teoría, en lo que respecta a amplitud del adoctrinamiento.

Una vez ampliada la idea de adoctrinamiento hasta comprender a toda enseñanza de valores, es fácil ver que no sólo suele tener lugar en la escuela pública. Basta con preguntarse porqué existen escuelas, colegios y universidades identificados con determinada religión, y no panaderías que tengan esa característica. Evidentemente tales escuelas privadas suministran a sus educandos no sólo conocimientos y habilidades que engrosan su capital humano,

-----

1. Al decir "escuela" nos referimos a establecimientos educacionales de cualquier nivel.

sino ciertos principios (religiosos en el caso del ejemplo) que quienes conducen el establecimiento desean inculcar.

Algunas reflexiones interesantes sobre esto son las siguientes: a) Posibilidad de la existencia de adoctrinamiento puro; b) Relaciones entre adoctrinamiento y socialización; c) Diferencia entre el adoctrinamiento en las escuelas públicas y privadas.

a) Existe la posibilidad de que un establecimiento educacional tenga por único fin el adoctrinamiento, excluyendo la formación de capital humano. Así, una escuela de "doctrina" de cualquier religión puede tener sólo por fin transmitir los principios de la fe de esa religión, y no conocimientos o habilidades que hagan más productivos a los educandos. Por supuesto que a nadie se le ocurriría hacer el análisis de costos y beneficios de tal tipo de escuelas (¿o quizás sí?).

b) En la RD 50<sup>1</sup> hemos presentado la postura de que la educación tiende a "socializar" al individuo, como teoría alternativa a la del capital humano. Allí dijimos que la socialización puede ser considerada como parte del capital humano, pues infunde en el educando líneas de conducta que lo llevan a tener una mayor productividad y un mayor ingreso. Agreguemos ahora que la socialización puede ser considerada como una forma de adoctrinamiento, ya que tiende a inculcar a los educandos valores útiles para la convivencia en sociedad. De lo anterior se desprende que parte del adoctrinamiento puede ser considerado como una forma de capi-

-----  
1. DEL REY, E. C.: Op. cit., pág. 3/4.

tal humano, en tanto contribuya a incrementar la productividad de quien lo recibe.

c) Suele presentarse un conflicto entre los padres de los educandos<sup>1</sup> y los maestros o profesores, en relación con los valores a inculcar en la escuela. Es común, por ejemplo, escuchar las protestas de los padres no creyentes o practicantes de una religión distinta de la oficial porque a sus hijos se les enseña religión en la escuela. Y sus razones tienen, pues ello es una forma de discriminación. Pero ello puede ocurrir sólo en la educación pública, donde los costos de la educación son solventados con impuestos pagados por toda la comunidad, y a veces los padres no tienen la posibilidad de elegir el establecimiento al que enviarán a sus hijos<sup>2</sup>. Se puede suponer que en la elección de una escuela privada existe mayor libertad, ya que ellas generalmente se encuentran en zonas densamente pobladas, donde las opciones pasan no sólo por la escuela pública sino por otras escuelas privadas. En tales circunstancias, carecería de sentido que los padres elijan determinada escuela privada y luego se quejen de los valores que en ella se transmiten. Es más, generalmente la elección se hace, justamente, buscando esos valores. Por lo tanto, no se puede esperar que haya discriminación en las escuelas privadas.

Para terminar, digamos que en el caso de puro adoctrinamiento-----

1. O los propios educandos, si se trata de los niveles superiores de educación.

2. Porque la admisión está zonificada o por no disponer de otra escuela, dentro de sus posibilidades.

to (sin nada de mezcla de inversión en capital humano), la educación genera sólo costos, pero no beneficios (salvo beneficios intangibles, en caso de haberlos), al menos si el análisis es realizado desde el punto de vista social. Por lo tanto, no es necesario analizar costos y beneficios. En el caso en que la escuela adoctrine y provea de capital humano, a la vez y en cierta proporción de ambas cosas, nuestro análisis de costos y beneficios tenderá a sobrevaluar los costos, y por lo tanto subvaluar la TIR y el VAN de la educación. Para ver cuál es la razón para ello, digamos que se puede esperar que proveer sólo capital humano demande menos costos que producir el mismo nivel de capital humano más adocctrinamiento. Pero, al no poder separar los costos de esas dos cosas, cargamos al capital humano la parte que corresponde a adocctrinamiento. En definitiva, nuestros indicadores resultan subvaluados.

### 2.3. Escalas de Puestos

Esta teoría de la educación es planteada por Bhagwati y Srinivasan, quienes en la Sec. 1.1 de su artículo la presentan de la siguiente manera<sup>1</sup>:

"Una visión diferente de la educación puede ser, sin embargo, que ella es un instrumento para la competencia por los puestos de trabajo. Imagine una especificación de empleo con un

-----  
1. BHAGWATI, Jagdish N. and SRINIVASAN, T. N.: "Education in a 'Job Ladder' Model and the Fairness-in-Hiring Rule", Journal of Public Economics, Vol. 7, No 1, February 1977, pag. 2, punto (4). La traducción del inglés es nuestra.

cierto número de puestos y un salario. Si el salario es rígido, un exceso de oferta de trabajo a esa retribución por unidad no puede ser eliminado bajando el salario. Entonces, el acceso a esos puestos, en un sistema competitivo, puede implicar recurrir a uno u otro de los siguientes métodos: Una elección al azar de entre la fuerza de trabajo disponible u otro método de elección de entre esa fuerza de trabajo que de algún modo preserve el sentido de 'justicia'. La educación puede ser percibida como algo que, cuando es adquirida, da a un miembro de esa fuerza de trabajo un atributo que el empleador puede utilizar para preferirlo a otros trabajadores (no educados o menos educados) que pretenden el puesto. El principio sociológico de selección para un cargo es, entonces, preferir a quienes son más educados en lugar de aquellos que lo son menos: Eso parece 'justo' porque el educado 'puso más' para conseguir el puesto, aún cuando el empleo no 'requiere' ninguna educación en absoluto para cumplir con él satisfactoriamente. El principio de 'justicia' de preferir al educado para el conchabo transforma a la educación en un instrumento de competencia por los cargos, produciendo, por lo tanto, una divergencia entre los retornos privado y social a la educación."

Esta teoría se basa en ciertos supuestos que no parecen cumplirse en todo el mercado de trabajo ni en cualquier economía, sino, quizás, en algún mercado muy especial. Los propios autores reconocen ésto y agregan<sup>1</sup>:

---

1. Ibidem, Sec. 4, pág. 21. La traducción del inglés es nuestra.

"...nosotros creemos que la teoría de la justicia-en-la-ocupación es probable que sea aplicable a la mayoría de la educación en las artes liberales en los países menos desarrollados con sistemas educacionales desarrollados heredados de gobiernos coloniales progresistas (por ejemplo en Asia)."

Además, no es claro que sea una teoría muy diferente a la del cribado. En la presente, la educación es sólo un indicador de que se actúa con 'justicia' al asignar los puestos. En el cribado, se supone que la empresa es más racional, y emplea al más educado porque él revela una mayor capacidad innata por el hecho de haber pasado por la criba del sistema educacional. Por todo ello, no creemos conveniente dedicar más espacio a esta teoría.

Su efecto sobre nuestras estimaciones, si se dan las circunstancias de que exista un efecto de 'justicia' y que nosotros lo hayamos ignorado, es similar al del cribado. Nuestras estimaciones con criterio privado señalarían adecuadamente la rentabilidad, pero nuestras estimaciones sociales resultarían sobreestimadas. En efecto, contaríamos como beneficio social el hecho de que los más educados ganen más, por encontrarse en los mejores puestos de la escala de éstos, cuando tal circunstancia no tiene ningún valor social, ya que por presunción inicial el trabajo es realizado igualmente por un educado que por quien no lo es.

### 3. Reflexiones Finales

En esta sección podemos repetir, mutatis mutandis, lo expre-

sado en "7. Reflexiones Finales" de la RD 50<sup>1</sup>. Esto es, que consideraremos aquellos aspectos relacionados con la línea de investigación en la que venimos trabajando, o sea en aquello que se relaciona con la subvaluación o sobrevaluación de nuestros cálculos de rentabilidad de la educación.

Las teorías alternativas consideradas en este trabajo, si son correctas para determinado caso, producen sesgo positivo o negativo en 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."<sup>2</sup>

#### BIBLIOGRAFIA

- 1 . BHAGWATI, Jagdish N. and SRINIVASAN, T. N.: "Education in a 'Job Ladder' Model and the Fairness-in-Hiring Rule", Journal of Public Economics, Vol. 7, No 1, February 1977.
- 2 . CAMPBELL, Robert and SIEGEL, Barry N.: "The Demand for Higher Education in the United States, 1919-1964", The American Economic Review, Vol. LXII, No 3, June 1967.
- 3 . DEL REY, Eusebio Cleto: "Educación e Ingreso: Teorías", Reunión de Discusión No 50, Instituto de Investigaciones Económicas, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, UNSa, 1990.
- 4 . LAZEAR, Edward: "Education: Consumption or Production?", Journal of Political Economy, Vol. 85, No 3, June 1977.
- 5 . LOTT, John R., Jr.: "An Explanation for Public Provision of Schooling: The Importance of Indoctrination", The Journal of Law & Economics, Vol. XXXIII, No 1, April 1990.

---

1. DEL REY, E. C.: Op. cit, pág. 12/13.

2. Ibidem, pág. 13.

REUNIONES DE DISCUSION

<u>Nro.</u>	<u>Fecha</u>	<u>Autor</u>	<u>Titulo</u>
54	19/06/90	Norma Cecilia Mena de Méndez	"La Distribución del Ingreso: Algunas Reflexiones Teóricas"
55	11/07/90	Eduardo Antonelli	"Desequilibrios Externo y Fiscal e Inflación: Un Enfoque Postkeynesiano"
56	20/12/90	Eduardo Antonelli	"Nivel de Precios, Distribución del Ingreso e Inflación"
57	7/ 3/91	Guillermo J. Lloret	"Ensayo sobre un Modelo de Política Fiscal Antiinflacionaria mediante un Impuesto a Tasa Progresiva sobre el Incremento Acumulado del Precio"
58	23/ 5/91	Eusebio C. del Rey	"Erradicación del Mal de Chagas: Análisis de los Costos"
59	20/ 6/91	Eduardo Antonelli	"Inflación: Análisis y Evidencia Empírica" (Versión Preliminar)
60	19/ 8/91	Jorge Augusto Paz	"Variables Asociadas al Crecimiento Económico: Una Evaluación Empírica"
61	11/12/91	Juan Carlos Cid	"Técnicas de Clustering: Un Ejercicio de Aplicación"
62	12/ 2/92	Eduardo D. Antonelli	"Matriz Insumo-Producto de la Provincia de Salta - Informe Avance 1991 - Proyecto CIUNSA No 242"
63	22/ 4/92	Eusebio Cleto del Rey	"Otras Teorías Referentes a la Relación entre Educación e Ingreso"