

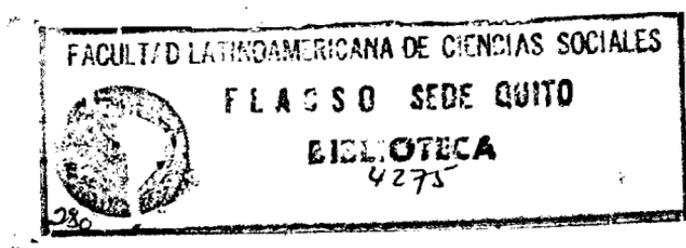
EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO

Argentina 1976 - 1982

JUAN CARLOS TEDESCO
CECILIA BRASLAVSKY
RICARDO CARCIOFI

EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO

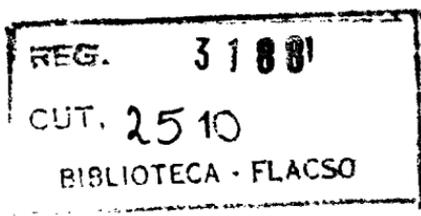
Argentina 1976-1982



FLACSO

Facultad Latinoamericana
de Ciencias Sociales

*Primera edición, noviembre de 1983,
al cuidado de Luis O. Tedesco.*



© 1983 FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Av. Federico Lacroze 2101, (1426) Buenos Aires, República Argentina. T.E. 771-0978.
Cables: Flacsobue. *Télex:* 1218937 Flacs.

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723.

Hecho e impreso en la República Argentina.

Printed and made in Argentina.

I.S.B.N. 950-9379-00-X

INDICE

Capítulo I. <i>Introducción</i>	11
Capítulo II. <i>Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina</i> , por Juan C. Tedesco	17
II.1. <i>La sociología del currículum</i>	17
II.1.1. El currículum oculto y la reproducción ideológica	20
II.2. <i>El nuevo orden curricular</i>	24
II.2.1. La disciplina social y las nuevas propuestas curriculares	27
II.3. <i>El ciclo pre-escolar</i>	34
II.4. <i>La enseñanza primaria</i>	38
II.4.1. La deserción en el discurso oficial	38
II.4.2. La deserción en el sistema educativo	40
II.4.3. El rendimiento en la escuela primaria	43
II.4.4. La transferencia de escuelas y los cambios curriculares	53
II.5. <i>La enseñanza media</i>	59
II.5.1. El período 1976-1982	63
II.6. <i>Bibliografía</i>	71
Capítulo III. <i>Estado, burocracia y políticas educativas</i> , por Cecilia Braslavsky	75
III.1. <i>Introducción</i>	75
III.1.1. Las etapas recientes de las políticas para el sistema educativo y su investigación	77
III.1.2. Algunos temas desatendidos por la investigación institucional y político-educativa	81
III.2. <i>El financiamiento de la educación</i>	87
III.2.1. Lugar en la investigación	88
III.2.2. Los gobiernos recientes y la formulación de políticas en el área	89
III.2.3. Cultura y educación en las erogaciones del gobierno nacional	92
III.2.4. Estructura interna de las erogaciones destinadas a cultura y educación	99

III.3. <i>El nivel pre-escolar</i>	97
III.3.1. Lugar en la investigación	97
III.3.2. Evolución de la matrícula	98
III.3.3. Gobierno y estructura de las oportunidades educativas ..	101
III.4. <i>El nivel primario</i>	103
III.4.1. El nivel en la investigación	106
III.4.2. Las políticas educativas recientes	107
III.4.3. Educación primaria especial	133
III.4.4. Nivel primario, edad post-escolar	134
III.5. <i>El nivel secundario</i>	143
III.5.1. Expansión cuantitativa según datos censales	148
III.5.2. Evolución cuantitativa del subsistema de enseñanza se- cundaria	153
III.5.3. Los docentes	158
III.5.4. Rendimiento cuantitativo del subsistema	159
III.6. <i>La educación superior no universitaria</i>	164
III.7. <i>Los temas recurrentes</i>	165
III.8. <i>Bibliografía</i>	168
Capítulo IV. <i>Educación y aparato productivo en la Argentina</i> , por Ricardo Carciofi	175
IV.1. <i>Introducción</i>	175
IV.2. <i>La educación y el mercado de trabajo: ¿qué es lo que los economistas buscan?</i>	177
IV.2.1. El enfoque del capital humano	179
IV.2.2. Los elementos de un enfoque alternativo	189
IV.3. <i>Educación y mercado de trabajo. El caso argentino y el aporte de los estudios existentes</i>	203
IV.4. <i>Conclusiones y sugerencias de líneas de investigación</i>	219
IV.5. <i>Referencias bibliográficas</i>	221
<i>Anexo estadístico</i>	225
Índice de cuadros	301
Índice general	304

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN Y APARATO PRODUCTIVO EN LA ARGENTINA, 1976-1982. UN BALANCE DE LOS ESTUDIOS EXISTENTES

por RICARDO CARCIOFI

IV.1. *Introducción*

Hay una cierta divergencia entre el título elegido para este capítulo y el peso relativo asignado a los temas que aquí se discuten. Nuestra intención inicial era efectuar un examen crítico de lo que se había escrito sobre educación y mercado de trabajo en la Argentina, con especial referencia al período 1976-82. El objetivo último del inventario era conducir al diseño de nuevas líneas de investigación sobre el tema. En síntesis, el plan adoptado implicaba plantear un ejercicio aparentemente razonable: mediante la detección de cuánto y cómo se había avanzado en el conocimiento de ciertos aspectos, se podrían sugerir líneas de trabajo futuras. Sin embargo, hubo dos dificultades, de diferente naturaleza, que obligaron a replantear la estructura final de este trabajo. En primer lugar, encontramos que lo escrito era escaso y no justificaba un trabajo cuyo único objetivo era el examen de tan breve literatura. En segundo lugar, y aún más importante, resultaba obvio que para proponer líneas de investigación en el área hacían falta pautas teóricas más generales que sirvieran de guía para la formulación de las preguntas fundamentales y para orientar la dirección general de los futuros trabajos.

Esta segunda dificultad requiere un análisis más detallado. ¿Se dispone de alguna "teoría" que permita delimitar el campo de un programa de investigaciones en el área de la "educación y mercado de trabajo"? No es ninguna novedad que desde hace algo más de dos décadas se habla con creciente firmeza en este terreno,

de la así llamada teoría del capital humano. Según un notable expositor de esta teoría, "el programa de investigaciones del capital humano no tiene un genuino rival de igual dimensión y rigor", aunque más abajo agrega que "hay ciertamente base para pensar que el enfoque del capital humano está en algo más próximo a una crisis" (Blaug, 1976, p. 849)¹. Esta crisis, es cierto, no la provoca un "rival" compacto y homogéneo que pueda ser considerado una teoría alternativa. Se trata, más bien, de diversos aspectos que van formando parte de un conjunto de ideas difícilmente asimilables dentro del cuerpo teórico conocido como capital humano. Pero ello no impide que esta posición crítica dé lugar a un programa de investigaciones alternativas a las emergentes de aquella corriente de pensamiento².

Frente a este panorama, consideramos importante ubicar los puntos de divergencia y el posible contacto (si es que existe alguno) entre el enfoque del capital humano y un programa de investigaciones que transcurre sobre líneas distintas. En este sentido buscamos indagar hasta qué punto ellos parten de distintas premisas y conducen al planteamiento de diferentes preguntas. Nos pareció pues conveniente extendernos con cierto detalle sobre las características de uno y otro posible programa. Esto se discute en la sección II. En la sección III se hace una revisión sumaria de los estudios referidos al caso argentino. Estas discusiones se encuadran dentro de un contexto que abarca el funcionamiento del mercado de trabajo argentino y los cambios operados durante este último período. La sección IV se dedica a presentar algunas conclusiones útiles para la definición de líneas de trabajo.

¹ A lo largo de este trabajo se utiliza repetidamente la expresión "programa de investigación". Conviene pues precisar en alguna medida el sentido del término. En el artículo de Blaug (1976) que se acaba de citar, se aclara que la expresión corresponde a Imre Lakatos y designa un "conjunto de teorías interconectadas que orientan una estrategia de investigación científica" (p. 828). Los programas de investigación estarían así compuestos por un "núcleo" (hard core) y un "cinturón de protección". El núcleo es la serie de creencias (beliefs) metafísicas que inspiran y definen el programa. El cinturón de protección combina el núcleo teórico con un conjunto de supuestos auxiliares que forman las teorías específicas que son objeto de prueba empírica (véase también Blaug, 1976 b). La aclaración anterior pone de relieve que el uso del término envuelve complejos aspectos que hacen a metodología y filosofía de la ciencia. A los efectos de este trabajo, nos conformamos con esta noción algo intuitiva y muy preliminar sobre qué es un "programa de investigación".

² Es importante señalar que ésta no es la conclusión a la que llega Blaug. Según él, la teoría del capital humano "nunca morirá" pero considera factible que sea opacada e integrada por la teoría del "credencialismo y señalización en contextos de incertidumbre" (p. 850). La diferencia con respecto al diagnóstico de Blaug radica en dos puntos centrales. Primero, tal como se explica en el trabajo, no creemos que la teoría de la señalización y el credencialismo sea la mayor amenaza que enfrenta la teoría del capital humano. Segundo, es muy posible que aquello que Blaug considera el "núcleo del programa de investigaciones del capital humano" sea distinto al que se postula en este trabajo (véase más abajo, nota 4).

Finalmente, una advertencia con respecto al nivel de análisis en que se discuten y presentan los contenidos de esta ponencia. Las cuestiones sobre el “valor económico de la educación”, el papel de ésta en el mercado de trabajo, la relación entre educación y crecimiento económico, educación y distribución del ingreso, etc., son, sin lugar a dudas, materias estudiadas por economistas. En el curso de dicho proceso se apropiaron con relativa exclusividad de un terreno tradicionalmente compartido por educadores y sociólogos. En la actualidad, cuando han transcurrido más de veinte años desde las primeras incursiones iniciales en el tema, los economistas comienzan a advertir las limitaciones de su enfoque. Sin embargo, estas explicaciones raramente se extienden —tanto por el lenguaje como por el tipo de conceptos que utilizan— a los otros científicos sociales, relegados del examen de esta problemática.

Parece entonces conveniente revertir parcialmente esa tendencia y abrir la discusión a un público más amplio. Esta posición se justifica aún más cuando se percibe claramente que en este terreno los economistas han comenzado a operar una suerte de retirada “táctica”. En esta ponencia hemos procurado exponer nuestras ideas pensando que quienes se encuentran dedicados al estudio de los fenómenos de educación y sociedad deben conocer por qué los economistas comenzaron a dudar de la validez de algunas de sus ideas iniciales.

IV.2. *La educación y el mercado de trabajo:* *¿Qué buscan los economistas?*

Según puede leerse en cualquier texto introductorio de economía, el mercado de trabajo es una institución clave para el funcionamiento de una sociedad capitalista. En él concurren dos fuerzas, la oferta y la demanda, con intenciones aparentemente opuestas pero con la única finalidad de alcanzar un “acuerdo”. Se dice así que la “libre” interacción de estas dos fuerzas determina, normalmente, dos resultados importantes: el nivel de los salarios y el nivel de ocupación. En realidad, lo anterior es una expresión parcial de un proceso más completo.

No existe, en rigor, un mercado de trabajo sino varios. Es, precisamente, el conjunto de los mercados el que determina la estructura de la ocupación y la estructura de los salarios relativos. Se conoce así, por ejemplo, la cantidad de individuos dedicados a la práctica de cierta ocupación y el nivel absoluto y relativo de sus ingresos.

Este mecanismo, en apariencia tan sencillo que formalmente se parece a un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas (para el caso en que se considere un solo mercado), es mucho más complejo que la imagen inocente descripta en el libro de texto. Veamos

al menos dos razones. Desde la obra de Keynes en adelante, muchos economistas creen que en el mercado de trabajo no se determinan dos incógnitas sino tres: la tercera es el nivel de desempleo. La discusión teórica acerca de la naturaleza de este tercer "resultado" ha generado intenso debate. Aún hoy las opiniones están divididas y muchos dudan que pueda haber consenso. Por otro lado, mucho antes de Keynes, otros autores estuvieron preocupados por esclarecer si efectivamente el nivel de salarios (y ocupación) se determina por la libre concurrencia de oferta y demanda tal como usualmente se describe, o si existen también otros mecanismos de interacción. No interesa demasiado, a los efectos de este trabajo, ahondar en el significado de las dificultades apuntadas. Pero sí es importante tenerlas en cuenta. Cuando se habla del "mercado de trabajo" se alude a una sintética expresión cuyo significado último exige resolver las premisas teóricas de las que se parte. De ellas dependen en forma crucial las características del análisis que se construye y las conclusiones a las que se arriba.

Una de las "novedades" del pensamiento económico contemporáneo fue haber integrado la educación al funcionamiento del mercado de trabajo. Más precisamente, desde los años 60 en adelante, los economistas comenzaron a explicar los resultados que se determinan en el mercado de trabajo —salarios relativos, estructura ocupacional y tasa de desempleo— incorporando los efectos de la educación³. En cuanto al significado preciso de la relación existente entre la educación y el "mercado de trabajo" tampoco hay consenso. Ello no debe extrañarnos porque, en rigor, no hay una teoría unificada sobre el mercado de trabajo. Lo curioso, en este caso, es que la selección de una u otra teoría sobre el mercado laboral ha llevado a privilegiar ciertas funciones de la educación en desmedro de otras. Así, lo que se ha dado en llamar "el valor económico de la educación" depende de la teoría donde se lo ubique. Y son estas visiones más generales las que llevan a formular distintas hipótesis sobre el papel de la educación en el mercado de trabajo. La evidencia empírica buscada y los resultados hallados tienden a confirmar la validez relativa de la teoría que sirve como punto de partida.

Tal como se adelantó en la introducción, dos posibles "programas de investigación" resumen con cierta propiedad el núcleo de interés apuntado en este terreno: el que surge de la teoría del capital humano y el que puede construirse si se sostiene un enfoque alternativo.

³ Son varias las referencias que podrían servir para indicar el surgimiento histórico de esta corriente de pensamiento: Schultz (1961), Bowman (1966), Becker (1966). Los primeros libros de texto sobre economía de la educación datan de principios de los años 70: Perlman (1973) y Blaug (1972). La discusión de estos temas en forma integrada con los aspectos referidos al mercado de trabajo recién aparece en los enfoques más modernos (véase Layard & Walters, 1978, capítulo 11).

El objeto de la discusión siguiente es pasar revista a las características centrales de cada uno de ellos. Debe notarse que el propósito de esta presentación *no* es explicar *toda* la teoría, sino precisar el tipo de fenómeno que se pretende explicar. Sí, en cambio, procuraremos demostrar que la diferencia entre ambos enfoques depende de la respuesta a las dos preguntas siguientes: primero ¿por qué la educación tiene asociada una recompensa económica, que se traduce en el mayor ingreso (promedio) de los más educados?; segundo, ¿qué papel juega el mercado de trabajo en la determinación de los salarios?

IV.2.1. *El enfoque del capital humano*

Innumerable cantidad de observaciones empíricas confirmaron sin demasiadas dudas que el nivel de educación de una persona y su nivel de ingresos están positivamente correlacionados. Este es un fenómeno empírico abonado por suficientes pruebas metodológicamente inobjetables. La asociación mencionada se comprueba en diferentes contextos y para economías con estructuras muy distintas. Como fuera dicho recientemente por Fields (1980): "si usted tuviera que estimar el ingreso de una persona y pudiese hacer tan sólo una sola pregunta, lo mejor es indagar sobre el nivel de escolaridad de esa persona". Se establece así que la educación es, en términos estadísticos, un buen "predictor" de los ingresos. Esto significa, además, que aun cuando se "controle" el efecto de otras variables que normalmente van asociadas al nivel de ingreso (el lugar de residencia, la escolaridad de los padres del individuo, la extracción social, etc.), la relación mencionada se verifica inexorablemente.

a) *Los elementos básicos de la teoría*

Es obvio, sin embargo, que asociación no implica causación. La dificultad reside en saber por qué esto es así. La virtud de los economistas enrolados en la corriente del capital humano es haber ensayado una respuesta concreta para el mencionado fenómeno estadístico. Simplemente, postularon que la educación, y en rigor una variedad de las "inversiones" que los individuos llevan a cabo en la mejora de la "calidad" de sus personas como agentes productivos, es la *causa* de aquellos mayores ingresos. Esta causalidad es justificada desde un doble ángulo. Por un lado, los individuos tienen incentivos para invertir en educación, soportando los costos que implica una incorporación tardía a la vida productiva y los que deben pagar para educarse, porque en el futuro habrán de recibir la recompensa (retornos) que se proporcionan al esfuerzo

invertido. Las diferencias de ingreso que estos individuos reciben (con respecto a quienes no han invertido en capital humano) no son más que la recompensa por ese esfuerzo diferencial. Esto no parece más que la justificación de la racionalidad con que actúan los agentes económicos en una sociedad capitalista, y no es excesivamente cuestionable⁴. Es más difícil encontrar una prueba de por qué aquellos que demandan trabajo "educado", las empresas, están dispuestas a pagar el mencionado diferencial de ingresos.

Éste es el otro ángulo de la demostración. Si los empresarios no tienen una preferencia "conspicua" por el empleo de personal con niveles educativos superiores, la única razón que justifica que a éstos se les ofrezca mayor remuneración es que son más productivos que los carentes de educación. ¿Cuánto más se les paga? Exactamente el monto equivalente al incremento de producto del que son responsables⁵. Esta es la esencia del principio que ha llevado a los economistas a pensar que la educación tiene, efectivamente, un valor económico. Nótese, sin embargo, que esa contribución de la educación al incremento del producto sólo puede ser observada desde el ángulo de quienes poseen dicho "factor de producción" (capital humano).

En otros términos, lo único que puede observarse a través de la medición empírica son los diferentes ingresos que reciben individuos aparentemente iguales, cuya única distinción es su desigual nivel de escolaridad. Las diferencias de salarios observadas son la expresión visible de la mayor capacidad productiva de quienes tienen mayor educación: luego, ésta es la causa de sus mejores ingresos.

La explicación es aún más clara si se la incluye en el contexto teórico más general en que se inscribe esta visión. ¿Quién se apropia del producto social generado en una economía? Los factores de la producción que contribuyen a generarlo. Como se ha visto, la educación genera un producto y puede ser considerada entonces un factor de producción. ¿Cuánto es lo que recibe cada factor? (Por ejemplo, ¿cuánto se recibe por un año más de educación?) Como se dijo, esto equivale a la productividad (marginal) de dicho factor; esto es, cada recurso recibirá una remuneración

⁴ Retomando la discusión de la nota 2, vale la pena notar que según Blaug (1976), la conformación de un patrón definido de decisiones individuales cuya característica principal es posponer ingresos por la perspectiva de ganancias futuras, constituye la idea básica del enfoque del capital humano. Sin embargo, la explicación parecería incompleta. Está claro que el problema de la "racionalidad económica" de las acciones individuales es un axioma básico, pero es necesario especificar por qué aquellas decisiones de inversión, basadas en ciertas expectativas futuras, encuentran luego su confirmación efectiva en el mercado de trabajo.

⁵ Nótese que los factores que afectan al crecimiento económico se apropian del volumen del producto que ellos generan. El crecimiento y la distribución del producto quedan simultáneamente determinados.

unitaria igual al incremento de producto que aporta la última unidad de este factor. ¿Dónde se determina la cantidad de unidades de cada factor que habrán de usarse y la remuneración final (precio) que habrá de recibir? En los respectivos mercados.

La lista de preguntas puede ser mucho más larga, pero lo cierto es que todas encontrarían respuestas absolutamente consistentes con las premisas teóricas de las que se ha partido. Desde el punto de vista de la originalidad de la explicación del capital humano, puede decirse que éste es relativo.

Su novedad consiste en haber postulado una relación causal a un fenómeno empírico incontrovertible: la asociación positiva entre educación e ingresos. El resto forma parte de una construcción teórica, el modelo Walrasiano de equilibrio general, conocido desde fines del siglo pasado y sometido desde entonces a un prolijo y sistemático perfeccionamiento.

Sin embargo, la importancia de este aporte no puede ser menospreciada, pues brinda los elementos para construir una teoría sobre la distribución interpersonal de los ingresos. En realidad, debe anotarse que el enfoque del capital humano tuvo la virtud de desplazar el interés por los aspectos tradicionalmente tratados por los estudios sobre distribución del ingreso. Hasta mediados de los años 50, los trabajos sobre este tema se concentraban invariablemente sobre problemas atinentes a la distribución funcional del ingreso: la participación relativa de salarios y beneficio en el producto.

A partir de las investigaciones del capital humano, pudo formularse una teoría de los factores que explicarían las diferencias de renta entre los individuos. Asimismo, se puso de relieve que esta teoría conduce, sin el auxilio de dato institucional alguno, a una solución para el problema de la determinación de la estructura de salarios. Los salarios relativos se determinan por la libre interacción del funcionamiento de los diferentes mercados de trabajo. En equilibrio competitivo, las diferencias de ingresos de los individuos no se eliminan porque ellas reflejen el hecho de que no todos poseen el mismo "nivel" de capital humano. Sin embargo, la teoría permite probar que si el mercado de capitales no es segmentado (es decir, todos tienen el mismo acceso a los fondos mediante los cuales podrían pagar el costo de aprendizaje), la corriente de ingresos asociada a cada ocupación "descontada" a cierta tasa de interés (el valor presente del ingreso permanente) es igual para todas las ocupaciones. Mientras esta igualdad no se verifique, habrá claras ventajas para elegir ciertas profesiones en relación a otras, pero cuando los mercados arriban a la situación de equilibrio el resultado final es el indicado.

Por supuesto, la teoría hace las correspondientes reservas: no todos los individuos son igualmente hábiles en la adquisición de las calificaciones respectivas y las diferentes posiciones ocupacio-

nales no tienen las mismas ventajas (netas) no pecuniarias. Pero estos refinamientos no interesan demasiado. Lo importante es notar que la explicación final remite al punto donde habíamos comenzado: las diferencias de ingreso compensan exactamente igual a todos los individuos y, por decirlo así, el derecho a esta compensación emerge de la posesión de capital humano.

Esta estructura de razonamiento, construida a partir de dos supuestos —el valor “económico” de la educación y el funcionamiento competitivo del mercado de trabajo—, constituye el esqueleto básico sobre el que se desarrolla el programa de investigaciones asentado en la teoría del capital humano. Conviene observar que en la misma se esfuma, del terreno del análisis, la compleja gama de fenómenos que tienen lugar en el proceso de socialización educacional. En este contexto, la educación es un proceso de inversión que demanda ciertos recursos y genera retornos.

La calidad de la educación, la absorción que efectúa el mercado de trabajo de los productos del sistema educativo, las así llamadas ventajas no económicas de la educación, etc., sólo pueden ser observadas en la medida que inciden directa o indirectamente en el ejercicio financiero de la determinación de tasas de retorno a la inversión educacional. En realidad, esta parcialización del análisis a que obliga la teoría expuesta puede ser exhibida como una de sus virtudes. Es por ello que quienes practican investigaciones dentro de esta problemática aducen que la teoría permite indagar una esfera limitada de aspectos: la disciplina es “economía de la educación” y no pretende iluminar más problemas que los incluidos en su marco teórico general.

b) *Investigación empírica “descriptiva”*

La investigación empírica en materia de economía de la educación se ha venido desarrollando, dentro de este enfoque, a lo largo de dos líneas que es conveniente diferenciar.

Por un lado, se encuentra lo que podríamos denominar investigación *descriptiva*, constituida por los estudios sobre distribución de ingresos y educación, la determinación de funciones de ingresos de los individuos (cuáles son las variables que mejor lo predicen), el cálculo de funciones de demanda para los distintos niveles de escolaridad y, por supuesto, la estimación de tasas de retorno privadas para los distintos niveles de escolaridad⁶.

⁶ Fields (1979) realiza una revisión de varios estudios de distribución de ingresos donde se intenta aislar el efecto de la educación. Hay numerosos trabajos sobre el tema del ingreso y la escolaridad en países en desarrollo: véase, por ejemplo, Carnoy (1967), Pscharopoulos (1977), Velloso (1979), Blaug (1974).

Sin lugar a dudas, esta última se ha convertido en una práctica floreciente. Los trabajos sobre este tema son numerosos y representan una apreciable proporción dentro del total: el cálculo de tasas de retorno ha resultado, en la práctica, sinónimo de economía de la educación⁷. Asimismo, como producto del trabajo teórico de varios economistas de la escuela de Chicago, el enfoque ha sido extendido a la explicación de ciertos fenómenos de la "economía de la familia"⁸. El estudio de tasas de participación femenina en la fuerza de trabajo, decisiones de retiro, etc., ha sido investigado con el mismo criterio.

La educación también fue incorporada a la explicación del problema del desempleo de la mano de obra educada, cuyo nivel parece ser elevado en ciertos países en desarrollo⁹. Como la existencia de desempleo es incompatible con el tipo de resultados que predice el modelo teórico, y como mucho menos lo es el desempleo de mano de obra educada cuando se toman en cuenta las imperfecciones existentes en el funcionamiento del mercado de capitales y acceso a la educación en países en desarrollo, el tema del desempleo de educados ha sido intensamente debatido. Los argumentos al respecto fueron varios: inadecuación del tipo de educación recibida a las demandas del mercado de trabajo, creación de falsas expectativas por parte del sistema educacional (que habría inducido a una errónea toma de decisiones), baja calidad de ciertos tipos de educación, rigideces en el mercado laboral que dificultan el ajuste, y, por supuesto, las explicaciones basadas en las más recientes hipótesis sobre la "posición de búsqueda" que asumirían ciertos participantes en el mercado laboral¹⁰.

Esta explicación es particularmente consistente con la visión del capital humano. En condiciones de depresión de demanda de trabajo, la mano de obra más educada está "obligada" a mantener un proceso de búsqueda más prolongado pues resulta más elevado su precio de reserva. En caso contrario, éstos podrían incurrir en significativas pérdidas de "capital". Por cierto, como se dijo antes,

⁷ Sobre el tema de tasa de retorno puede verse Pscharopoulos (1973).

⁸ Una revisión crítica de esta literatura se encuentra en Leibenstein (1974).

⁹ Hay diversos trabajos sobre este tema y no todos arriban a las mismas conclusiones. Por ejemplo, Blaug, Layard y Woodhall (1969) encontraron evidencias de que el desempleo entre los más educados en India era muy grave. Evidencia adicional recogida por Turnham (1971) ha sugerido que la relación no es monotónica. Ese autor encontró que en varios mercados urbanos de trabajo (Bogotá, Buenos Aires, Caracas, la región urbana de Sri Lanka e India), las tasas más elevadas de desempleo se encuentran entre aquellas personas con nivel intermedio de educación.

¹⁰ Sobre el problema general de teoría de la búsqueda en el mercado laboral pueden consultarse los trabajos de Phelps (1970) y Holt (1970). Por otro lado, Selowsky y Piñera (1978) incorporan estos aspectos en el análisis del comportamiento de mano de obra educada en mercados segmentados (cuya presencia es frecuente en los países en desarrollo).

este tipo de hipótesis tiene validez si se acepta que las oportunidades educacionales no están uniforme e igualmente distribuidas ¹¹.

Finalmente, debe observarse que la relación entre la estructura ocupacional y los niveles de calificación educacionales no conforman una esfera relevante dentro de este enfoque. La elección de la ocupación es un proceso endógeno al de determinación del ingreso en el mercado de trabajo ¹². En otras palabras, la estructura ocupacional observada es la solución al sistema de ecuaciones de oferta y demanda de mano de obra en los diferentes submercados de trabajo.

Lo anterior envuelve dos problemas que discutiremos brevemente ahora, aun cuando más adelante serán reexaminados en otro contexto de análisis. El primer problema es el de la adecuación entre puestos de trabajo y niveles de educación. Como producto de la aplicación de ciertas nociones que se encuentran frecuentemente en los estudios referidos a "recursos humanos", muchas veces se ha sostenido la hipótesis de la existencia de una rígida adecuación entre los requerimientos asociados a cada puesto de la estructura ocupacional y la oferta del sistema educativo ¹³. Este tipo de noción, cuyo fundamento teórico es la presunción de que la estructura ocupacional depende de ciertas funciones de producción con coeficientes fijos para las distintas calidades de trabajo, es absolutamente ajeno al enfoque del capital humano ¹⁴.

Según esta visión, no hay por qué presumir que los más educados ocuparán ciertos y determinados puestos de la estructura ocupacional. La aceptación de un puesto de trabajo implica la aceptación de una corriente de ingresos. Ésta, como vimos, debe igualar los retornos que ofrece cada ocupación. Ello significa que es posible que la mano de obra educada se deslice hacia arriba o hacia abajo en la estructura ocupacional sin que ello determine necesariamente una modificación en el mismo sentido de los retornos a la escolaridad. El criterio que guía las decisiones de aceptación o rechazo de cada ofrecimiento de una vacante de trabajo es la posibilidad de acceder a un flujo futuro de ingresos que se iguale con los costos invertidos en el aprendizaje. Si el puesto ofrece más

¹¹ Si las oportunidades educacionales no están igualmente distribuidas, verificándose que la desigualdad favorece relativamente a los más educados, éstos pueden exhibirse más frecuentemente en posición de búsqueda. Los ingresos perdidos se compensan con las rentas derivadas de la desigualdad de oportunidades.

¹² Según afirma Beccaria (1982), parece que no todos los trabajos de investigación empírica sobre distribución del ingreso tienen en cuenta esta causalidad implícita en la posición teórica del capital humano.

¹³ El enfoque de recursos humanos es el primer método de planificación educativa que comenzó a plantear la necesidad de adecuar la estructura educacional a las necesidades del aparato productivo.

¹⁴ Esto se explica en Blaug (1972, cap. 5).

o menos jerarquía, y requiere sólo en forma parcial el ejercicio de las habilidades cognitivas impartidas en el sistema educativo, etc., los individuos tomarán debidamente en cuenta todos estos aspectos como definitorios de las ventajas no pecuniarias de la ocupación. En consecuencia, la comprobación empírica de varios estudios recientes referidos a los niveles educativos de la estructura ocupacional, donde se observa que los más educados se están deslizando hacia puestos de trabajo que antes eran ocupados por personas con menor nivel de calificación, no es prueba negatoria del tipo de hipótesis formuladas dentro de la teoría del capital humano. Significa, más bien, la confirmación de éstas, por cuanto lo que se observa implícitamente son los movimientos de las ofertas y demandas de mano de obra de cada uno de los submercados. En otras palabras, el hallazgo empírico confirma que el mundo real no refleja funciones de producción con coeficientes fijos de mano de obra.

Claro está, los fenómenos comentados se ubican muy próximos al segundo problema que deseamos apuntar. Si los más educados se “filtran” hacia abajo en la escala ocupacional, es factible sospechar que están aceptando ciertas pérdidas de ingreso. Esto efectivamente es así. Las numerosas mediciones sobre tasas de retorno por niveles de escolaridad indican que las tasas más altas se obtienen con el nivel primario, mientras que la educación secundaria y superior poseen tasas significativamente menores. Los rangos de las diferencias por niveles varían según los casos, pero esa es la tónica general en casi todos los países en desarrollo. En otros términos, la investigación empírica revela que, en la mayor parte de los casos, los individuos tienden a “sobreinvertir” en educación. Alternativamente, como el sistema educativo está administrado por el Estado en la mayoría de los países en desarrollo, podría decirse que los recursos, al permitir una sobreexpansión de los niveles superiores, se han asignado en forma poco eficiente.

c) Capital humano y planificación social de la educación

En forma paralela a los estudios que hemos agrupado genéricamente bajo la designación de investigación descriptiva, se encuentran los trabajos preocupados por la toma de decisiones en la asignación de recursos. Nos estamos refiriendo a la aplicación del capital humano a la planificación de los sistemas educativos.

En forma consistente con la teoría que nutre a todo este enfoque, se postula que la asignación de recursos dentro de esta área puede guiarse mediante la aplicación de una simple regla práctica: el cálculo de tasas de retorno “sociales”. En la determinación de las mismas no sólo se incluyen los costos y beneficios que acarrea la inversión educacional para la sociedad en su con-

junto. Por ejemplo, en cuanto a costos se refiere, además de los ingresos perdidos por los individuos mientras permanecen dentro del sistema educacional, es necesario computar también aquellos costos necesarios para el funcionamiento de cierta inversión en educación (edificios, salarios, etc.). Usualmente los economistas consideran que, en estos casos, también pueden valuarse en términos económicos los beneficios no pecuniarios de la educación y computar estos beneficios en forma diferencial según las características de los consumidores del servicio que producirá dicha inversión ¹⁵.

Hay dos observaciones cruciales respecto del significado de las tasas sociales de retorno en economía de la educación. En primer lugar, debe anotarse que este criterio de planificación (por planificación se entiende aquí estrictamente la asignación de recursos comprometida en la expansión de un determinado nivel del sistema escolar), implica una superación metodológica respecto del enfoque de recursos humanos. Aplicando el análisis de costo beneficio puede decidirse la realización de inversiones sin necesidad de ensayar complejas proyecciones sobre demanda de mano de obra asociadas al crecimiento del producto. En una palabra, los criterios de aceptación y rechazo se basan en la fijación de una tasa interna de retorno que se comparará oportunamente con posibilidades de inversión alternativas. En síntesis, se procede como en el caso de cualquier proyecto destinado a la producción de bienes y servicios. Siguiendo este procedimiento, no se necesitan hacer los supuestos simplificadores y restrictivos del análisis de recursos humanos.

En segundo lugar, corresponde anotar una diferencia central entre la investigación descriptiva y el uso de la teoría del capital humano con propósitos de planificación social. Obsérvese que dentro de la primera línea de trabajo no es estrictamente necesario presuponer una relación causal entre educación e ingresos. Tampoco es necesario presumir que los mercados de trabajo funcionan en forma competitiva, tal como lo prescribe la teoría ¹⁶. Simple-

¹⁵ La metodología de cálculo de tasas sociales de retorno a la educación se encuentra explicada en Perlman (1973). Por otro lado, el lector habrá reparado que aquí se utilizan conceptos sobre el cálculo de costo-beneficio aplicado con criterios de rentabilidad social. Este análisis se halla respaldado por la construcción teórica denominada "economía del bienestar".

¹⁶ Esto resulta muy claro en los estudios sobre distribución del ingreso y distribución de la educación realizados en países desarrollados. Aun cuando se trabaja con enfoques propios del capital humano para el análisis e interpretación de los datos, se suele concluir que la distribución de educación no mejora necesariamente la distribución de los ingresos. Son varios los factores que actúan en la realidad: las tasas de retorno por niveles de escolaridad no están igualadas y, especialmente, el mercado de trabajo no funciona en la forma sugerida por la teoría. Véanse, por ejemplo, las conclusiones que extrae Velloso (1979) para el caso de Brasil y la discusión teórica que presenta Carnoy (1975).

mente, como su nombre lo indica, se trata de un conjunto de relaciones descriptivas entre distribución del ingreso y distribución de la ocupación, nivel de ingreso y nivel de educación, tasa de desempleo y educación, etc. Más aún, la determinación de tasas de retorno privadas a la educación no requiere postular ningún supuesto propio de la teoría del capital humano. El cálculo de una cierta tasa de retorno a la escolaridad representa, en último término, la aplicación de un procedimiento de cálculo financiero que permite computar las diferencias de ingresos cuando se discrimina a los individuos según sus niveles de escolaridad. Ciertamente, dichas diferencias son expresadas a través de un lenguaje muy especial predeterminado por una explicación teórica más general.

Sin embargo, ello no autoriza a afirmar que el cálculo de la mencionada tasa de retorno implica necesariamente haber aceptado todos los supuestos del análisis ortodoxo del capital humano. Por cierto, el problema teórico es inevitable cuando se pasa a interpretar esas tasas de retorno como remuneración al factor de la producción denominado, genéricamente, educación.

Es más, cuando la medición del fenómeno empírico estudiado resulta consistente con el tipo de análisis que sugiere la teoría, es frecuente presentar la evidencia estadística como confirmación de aquélla. Sin embargo, entre educación e ingresos resulta menos frecuente la mención que la asociación, y su expresión, a través de una tasa de retorno, es consistente con otras interpretaciones diferentes a las del capital humano. En cualquier caso, es importante comprobar que la investigación descriptiva preocupada en cuantificar y observar ciertos fenómenos que interesan a la teoría del capital humano, no significa una aplicación lisa y llana de aquella teoría. En principio, podría argumentarse que ese conjunto de investigaciones descriptivas son susceptibles de ser explicadas a la luz de un marco teórico diferente.

Sin embargo, esta autonomía relativa entre trabajo empírico y marco interpretativo es inexistente cuando se ingresa en el terreno de la planificación social de la educación. De igual manera, los límites que separan lo que hemos denominado investigación descriptiva y teoría del capital humano, se desdibujan por completo cuando aquellos trabajos (diseñados originalmente con el propósito de ilustrar la magnitud de cierto fenómeno —la tasa de retorno a la escolaridad, secundaria, por ejemplo—) deducen conclusiones que sirven de base para la aplicación de políticas específicas. En otros términos, el uso de una tasa *social* de retorno a la educación o proposiciones del tipo siguiente —una distribución más igualitaria de la educación lleva a una mejora en la distribución del ingreso— sólo pueden ser sostenidas en forma consistente si se apoyan en el enfoque teórico del capital humano. Esto resulta particularmente claro si se observa el verdadero significado de la tasa social de retorno. Para la determinación de

la misma es necesario calcular el "retorno social" a la inversión educacional. Es decir, se requiere establecer cuál es el beneficio que obtendría la sociedad en su conjunto si se asignara un cierto volumen adicional de recursos a la producción de educación. El cómputo de dichos beneficios se realiza a través de los diferenciales de salarios efectivamente observados. Si se considera que las distancias salariales relativas existentes se hallan distorsionadas por un funcionamiento defectuoso del mercado laboral, los planificadores suelen estimar los beneficios sociales de la inversión mediante un cálculo aproximado de la estructura salarial que prevalecería en condiciones de competencia perfecta. En la práctica, la determinación de esa estructura de salarios de "equilibrio" es extremadamente compleja. Es por ello que se acostumbra usar los salarios relativos (por niveles de escolaridad) efectivamente observados. Pero estos detalles de procedimiento no son demasiado relevantes para nuestra discusión. Lo importante es observar que la extensión de los criterios de asignación implica, necesariamente, la aplicación de los dos supuestos cruciales de la teoría del capital humano: a) la educación es un factor de producción al cual pueden imputarse (causalmente) ciertos retornos económicos susceptibles de ser cuantificados; b) la mejor aproximación para la determinación de dichos retornos son los derivados del funcionamiento de un mercado laboral próximo a la competencia perfecta. Es precisamente el carácter *normativo* de la planificación implícito en la idea de la tasa "social" de retorno, lo que explica la presencia del aparato conceptual del capital humano. Como se parte de que la educación tiene efectivamente un retorno y que éste puede ser determinado en la forma indicada, se deducen las correspondientes conclusiones de orden normativo: inviértase tal volumen de recursos en la expansión educacional porque dicha asignación asegura un cierto volumen adicional de producto (e ingresos) para la sociedad en su conjunto.

En síntesis, nuestra distinción analítica entre investigación descriptiva y aquella orientada a determinar recomendaciones respecto de la asignación óptima de recursos, tiene cierta utilidad. Esta distinción permite observar que buena parte del programa de investigaciones desarrollado dentro de la óptica teórica del capital humano, está en condiciones de ilustrar ciertos aspectos no necesariamente ajenos a enfoques alternativos. Naturalmente, la dificultad se presenta cuando se procura construir una explicación consistente de los fenómenos observados en el estudio empírico. La "diferencia específica" del programa de investigaciones del capital humano consiste en corroborar la validez de sus dos hipótesis fundamentales: a) el valor económico de la educación; b) el papel del mercado de trabajo en la determinación de los salarios. Esto resulta particularmente claro en la aplicación de esta teoría en la planificación social de la educación y el tipo de recomendaciones de política que de ella se deducen.

IV.2.2. *Los elementos de un enfoque alternativo*

¿Es posible construir un programa de investigaciones sobre educación y mercado de trabajo que suponga una visión distinta de la que se desprende de la teoría del capital humano?

Una revisión de la literatura sobre este tema parece indicar que habría una respuesta afirmativa a la pregunta anterior. La mejor forma de observar cuáles serían los elementos centrales de dicho enfoque consiste en identificar los centros de estas críticas y ver hacia dónde conducen. Esta tarea no sería excesivamente complicada si las divergencias respecto de la teoría ortodoxa presentaran un grado apreciable de uniformidad. Como esto no es así, se requiere una cierta arbitrariedad en la selección y agrupamiento de los temas. Si bien la discusión siguiente no intenta ser una exposición sistemática y completa de ideas que se encuentran dispersas en un abundante número de trabajos, creemos que la presentación capta los aspectos esenciales de las críticas al capital humano.

a) Socialización escolar y valor económico de la educación

En la formulación más cruda del capital humano, la educación determina incrementos en la productividad de los individuos en razón de que éstos adquirirían ciertas habilidades cognitivas y destrezas concretas como producto del aprendizaje. En cierta medida, este rasgo resulta familiar al detectado en el enfoque de recursos humanos: la escuela imparte conocimientos que son de uso casi inmediato en el desempeño laboral. De aquí surge la necesidad de adecuar la estructura del sistema escolar a las demandas de la estructura ocupacional.

Como es obvio, el planteo implica una visión bastante distorsionada de la realidad. Efectivamente, la mayoría de las destrezas y conocimientos específicos ejercidos en la vida laboral se adquieren "en el puesto de trabajo" (on-the-job training). Esto estaba muy claro aun en los primeros trabajos de G. Becker, quien distinguía entre aprendizaje general y específico: el primero debe ser pagado por el individuo porque es de aplicación general en el mercado, mientras que el segundo es de validez restringida dentro de una cierta firma. La educación, por cierto, es un ejemplo nítido de aprendizaje general. Aparece así la pregunta: ¿cuál es la naturaleza del aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela, luego positivamente reconocido cuando el individuo hace su ingreso en la vida laboral?

Algunos economistas americanos que en un principio trabajaron dentro de la línea del capital humano pero que luego se enrolaron en la "escuela radical" adoptando un esquema de análisis marxista, procuraron ensayar una respuesta al problema del "aprendizaje general" impartido en la escuela, tratando de establecer por qué posee un valor económico¹⁷. La clave la encontraron en el papel sociológico de la educación: no se trata de las habilidades cognitivas, sino que el valor de la enseñanza radica en la transmisión de pautas, valores, y, en general, un conjunto de actitudes perfectamente funcionales para el desempeño productivo del trabajador. Ésta sería, entonces, la productividad adicional de los más educados. La dificultad es que cuando la función de la educación es puesta en estos términos, las objeciones planteadas no representan una interpretación excesivamente opuesta a la contenida en la explicación tradicional. Sea por razones de adaptación sociológica (o psicológica), se concluye que la educación contribuye favorablemente al aumento de la productividad de quienes la reciben. Luego, los términos del análisis no parecen haber cambiado demasiado.

Sin embargo, la compatibilidad entre la teoría del capital humano y el enfoque sociológico es débil. En primer lugar, existe una diferencia fundamental de método. Cuando se reconoce la objeción referida, la clara delimitación establecida por la visión ortodoxa no parece la más apropiada: el proceso de determinación de demandas educacionales, empleo y salarios ya no obedece a la imagen estilizada de individuos concebidos como unidades perfectamente atomísticas, eligiendo racionalmente con el propósito de maximizar el retorno económico de sus decisiones vitales. Por el contrario, es necesario componer esa imagen con aspectos extraños a la teoría ortodoxa: relaciones de clase, determinaciones sociológicas en la capacidad de acción de los individuos, etc. Por otro lado, y en forma menos general, una vez que se admiten las ventajas de la educación en el sentido indicado, carece de propósito práctico establecer una asociación regular y relativamente rígida entre años de educación y niveles de ingreso. Por ejemplo, ¿es cierto que la diferencia de ingresos entre siete y ocho años de educación mide adecuadamente la contribución de esta socialización marginal y adaptación a la vida productiva? Sin duda, la educación como agente causal de esa diferencia de ingresos resulta más debilitada que en una interpretación simplificada donde se

¹⁷ Dos trabajos específicamente dirigidos a responder este punto son Edwards (1976) y Gintis (1971). Estos autores procuraron demostrar a través del análisis de evidencia empírica que las habilidades psicomotoras y cognitivas no explican mucho las diferencias de salario entre trabajadores de la misma industria. Los resultados indicaron que las diferencias dependían de características personales, tales como docilidad, iniciativa, aspiraciones de éxito, etc.

asume una continuidad ascendente entre años de escolaridad y habilidades cognitivas determinadas.

Finalmente, conviene destacar que si bien la objeción señalada por esta corriente tiene cierta entidad, al menos cuando se la visualiza en su capacidad de contestación al enfoque del capital humano, no puede decirse que se halla exenta de problemas. El papel de la escuela y su funcionalidad "en la reproducción" del sistema capitalista es un tema que ha preocupado a los educadores y sociólogos de la educación. No corresponde mencionar aquí los argumentos sobre los que se establece la plausibilidad de la así llamada teoría de la reproducción. Pero conviene tener en cuenta que si la posición de quienes la defienden es débil, se torna aún más difícil explicar por qué la escolaridad resulta compensada con un mayor ingreso. Veamos pues otras hipótesis.

b) *Credencialismo y señalización*

El valor "credencialístico" de la educación ha ido ganando mayor espacio en los trabajos referidos al papel de la educación en el mercado de trabajo. Sin embargo, es útil efectuar algunos comentarios sobre la hipótesis de la credencial porque el uso creciente de esta explicación ha desvirtuado parcialmente algunas de las implicaciones derivadas de la misma.

La idea básica del "credencialismo" consiste en sostener que la educación *no contribuye* en ninguno de los sentidos hasta ahora indicados (sicológico, sociológico, habilidades cognitivas), a la expansión de la capacidad productiva de los individuos y de la sociedad en su conjunto. Corresponde así diferenciar el término credencial, en este sentido específico, del que surge cuando la credencial se usa como sinónimo de un cierto número de años de escolaridad. La explicación del valor credencialístico de la educación procura resolver un aparente dilema: ¿por qué se pagan los títulos, si la escuela imparte nada o muy poco de los conocimientos y actitudes requeridos en el desempeño laboral?

Hay varios modelos tejidos alrededor del credencialismo, pero para simplificar la exposición, pueden resumirse sus dos vertientes principales: a) la credencial como reflejo de habilidades innatas; b) la credencial entendida como una señal.

Con respecto a la primera, la siguiente cita ilumina los elementos más importantes de la misma.

"Seguramente, el crecimiento económico está asociado con más educación, pero cuál es la causa y cuál es efecto. ¿Quién puede decir que Enoch Powell está equivocado? —la educación (más allá de los límites establecidos legalmente) puede

ser simplemente un bien de consumo por el cual las comunidades ricas desarrollan un aprecio tal como los individuos ricos gustan de los viajes al exterior. El así llamado rendimiento económico de la educación (media y superior) puede ser debido a poco más que esto: la gente inteligente gana usualmente más dinero que la gente estúpida, pero también competirán por títulos y vaciarán las vacantes universitarias una vez que se establece un prejuicio en favor de los títulos. Y tal prejuicio puede deberse inicialmente nada más que a la conveniencia que obtienen los empleadores por la existencia de un sistema gratuito de selección; las universidades, que ya existen en número adecuado, certifican, a un costo absurdamente grande, quiénes son los inteligentes. De esta forma, los empleadores demandan títulos, y de allí en más toda la expansión podría transformarse en un círculo vicioso" (Wiles, 1969, p. 195; citado por Blaug, 1972, p. 32)¹⁸.

En principio, si se compara la primera parte de la afirmación referida al crecimiento económico con la segunda, se observa una cierta dificultad no demasiado bien resuelta por el autor.

El prejuicio en favor de la educación (superior) no se establece simplemente de manera análoga al aprecio por los "viajes al exterior". Los títulos tendrían una función: discriminan a los inteligentes de quienes no lo son. Luego, desde el punto de vista de los empleadores individualmente considerados, resulta absolutamente razonable exigir la credencial. Sin embargo, esto no significa que la educación contribuya al crecimiento económico de la sociedad en su conjunto, no por lo menos en el sentido de la explicación ortodoxa. Los más inteligentes acceden a los mejores puestos y ganan mayores ingresos. Pero la implantación del sistema de educación superior poco contribuye a expandir el número total de éstos; más aún, sus ingresos diferenciales no son el resultado de una mayor inversión en educación sino simplemente la consecuencia de su mayor habilidad innata. ¿Cuál es entonces la utilidad social de asignar recursos al mantenimiento de un sistema educativo de creciente sofisticación (y a un costo "absurdamente grande")? Su beneficio se deriva, simplemente, de que cierto mecanismo de selección permite sólo a los más inteligentes obtener la posesión de la credencial. En un sentido estricto, puede afirmarse que este sistema resulta eficiente en términos de asignación de recursos, si socialmente no puede diseñarse un "filtro" de la misma calidad y envergadura que funcione en forma "más barata".

Aun dentro de las limitaciones de este planteo excesivamente simplista, pero que revela las aristas más nítidas de una sociedad meritocrática, conviene destacar que no se requiere postular nin-

¹⁸ Para un modelo analítico completo donde la educación funciona como un filtro de habilidades innatas, véase Arrow (1972).

gún tipo de desigualdad en el acceso a la educación superior. Al contrario, la explicación se refuerza si se garantiza una perfecta igualdad de oportunidades, entendida en el sentido restringido de que todos los individuos tengan acceso a las mismas instituciones que imparten las "credenciales". La educación media y superior puede ser tan abierta como se desee, porque ella define un mecanismo perfecto de selección. Si el filtro educacional contribuye a proveer más individuos inteligentes con posesión de credencial, es doblemente ventajoso: primero, confirmará positivamente las presunciones de quienes demandan trabajo, y segundo, contribuirá a disminuir las diferencias de ingresos entre los "inteligentes" y el resto porque la oferta efectiva de los primeros aumenta.

La sospecha de que el filtro educacional no es tan perfecto como supone Wiles, ha llevado a otras especificaciones de la hipótesis credencialista. Las mismas parten de una idea: que los títulos otorgados por el sistema educacional no constituyen más que un "sistema de señales"¹⁹. El reclutamiento de mano de obra en el mercado de trabajo es analogado a un proceso de inversión en un contexto de incertidumbre. Los empleadores pueden observar el desenvolvimiento efectivo de su personal con cierta antigüedad en la firma, pero les resulta difícil estimar la validez de sus criterios de selección cuando concurren al mercado en búsqueda de mano de obra. El reclutamiento es costoso y también es costoso el tiempo de adaptación a la firma de quienes recién se incorporan a ella. El objetivo es, por tanto, reducir el riesgo de esa inversión mediante la reducción de rotaciones, recontrataciones, etc. Con este propósito, las firmas demandan "señales" que disminuyan la incertidumbre. Por otra parte, quienes buscan trabajo procurarán emitir las señales adecuadas. La educación es, claramente, uno de los atributos más útiles dentro de este sistema de señales (se dice, en realidad, que existen otros "índices", tales como el origen social, raza, sexo, etc., pero estos no pueden ser cambiados a través de ningún proceso de adquisición por parte de quienes demandan señales)²⁰.

Se establece en consecuencia una oferta y demanda de señales: quienes contratan trabajo están dispuestos a pagar un diferencial de salarios por la credencial, bajo la presunción de que quienes la tienen son más "productivos"; a su vez, quienes ofrecen trabajo procurarán hacer máxima la diferencia entre el costo de adquisición de la señal y los ingresos adicionales que a ella van asociados. Sin embargo, el equilibrio de todo el mecanismo de señales depende de una condición: la confirmación efectiva de su validez. Es decir, si quienes poseen las credenciales no corroboran las pre-

¹⁹ La explicación que sigue en el texto resume la idea central del modelo desarrollado por Spence (1972).

²⁰ Cuando estos índices se pagan, se dice que hay discriminación en el mercado de trabajo.

sunciones acerca de su rendimiento a través de un desempeño efectivo, la utilidad de la señal se desvanece. Los empleadores buscarán otros índices, discriminarán la calidad de las señales (por tipo de institución que las emite), o elevarán aún más la fuerza de la señal mediante un aumento del número de años de escolaridad. Es interesante observar las condiciones bajo las cuales puede arribarse a ese "desvanecimiento" de la credencial. El supuesto inicial que se adopta en estas explicaciones es doble: por un lado, dado que el enfoque es credencialístico, se presume que la educación no contribuye al desarrollo de capacidades; por otro lado, la oferta de individuos en posesión de títulos depende de los costos de la credencial (en relación a los beneficios que ésta produce). Esta es una diferencia esencial con respecto al planteo de Wiles porque allí se supone que educación es el "filtro". Dadas las premisas, se arriba a la siguiente conclusión: si los costos de la educación están distribuidos al azar entre quienes serán efectivamente más productivos y quienes no lo son, la utilidad de la señal disminuye y el mercado de trabajo reaccionará reajustando su mecanismo de selección. En consecuencia, para que ello no ocurra y el valor de la señal educativa se mantenga, será necesario disminuir los costos y las oportunidades de acceso educacional a aquellos individuos que satisfarán más adecuadamente las expectativas de quienes especifican la demanda de trabajo. Esta conclusión, como se observa, es algo pobre incluso dentro de los mismos términos del modelo. En primer lugar, requiere montar un doble mecanismo de control; mejor dicho, exige desarrollar un proceso de selección previo al otorgamiento de señales (credenciales). Esto parece de difícil justificación: es suficiente implantar un filtro eficiente, que discrimine adecuadamente a quienes son productivos de quienes no lo son, sin necesidad de establecer en forma paralela el "juego de las señales". En otros términos, si la educación funcionase como un tamiz perfecto que confirma las presunciones formuladas por los empleadores, no sería necesario discriminar las condiciones de acceso a la misma. Esa es, precisamente, la conclusión que se desprende del planteo crudo del credencialismo a lo Wiles. En segundo lugar, el elemento de "presunción" y expectativas respecto del valor de la credencial que se introduce por el lado de la demanda de trabajo es sumamente difuso. Otra vez puede compararse este resultado con la visión credencialística de matices más marcados.

En principio resulta admisible pensar que un filtro educacional eficaz logrará dejar pasar sólo a los más "inteligentes". También puede admitirse que dichas habilidades innatas sean efectivamente reconocidas y que en consecuencia la "gente inteligente gane más dinero" (aunque, por cierto, este supuesto requerirá hacer explícito un sinnúmero de requisitos adicionales). Sin embargo, es mucho más difícil pretender que la credencial educativa sea una señal adecuada que confirme las presunciones, siempre

variables y volátiles, acerca de quiénes son los más productivos y, por consiguiente, deben “ganar más”²¹.

Finalmente, es provechoso concluir esta larga discusión sobre el credencialismo extrayendo las consecuencias más importantes del análisis. En primer lugar, corresponde anotar que los planteos referidos se generaron como producto de ciertas disidencias internas dentro del enfoque del capital humano. La concepción global se mantiene intacta: el mercado de trabajo, en una economía capitalista donde los agentes actúan movidos por la competencia y el deseo de maximizar beneficios, tiene que funcionar en forma eficiente. Luego, si la educación y los títulos se pagan, debe encontrarse alguna razón sustantiva. Por el contrario, cuando se afirma que la educación no tiene un producto claramente identificable y se mantienen todos los otros supuestos respecto del funcionamiento general del mecanismo de asignación de recursos, se arriba a un abismo algo peligroso. La educación, o sus credenciales, terminan siendo una pantalla efectiva que clasifica a los individuos según ciertas aptitudes, valores y conductas innatas. No hay forma de “reproducir” esas cualidades. Entonces, el valor de la credencial es el pago por ciertas “rentas de habilidad” cuya justificación sólo se encuentra en su escasez. Esta conclusión es compatible con la pretensión última del capital humano, pero no se halla exenta de problemas.

En la concepción credencialística, las conductas “racionales” de los individuos no logran eliminar las desigualdades innatas: “los hombres no son todos iguales” y esto aparece reflejado en los mecanismos de selección que operan en la instancia educacional y posteriormente en el mercado de trabajo. Sin embargo, este orden social es contrario al que subyace detrás de la teoría del capital humano²².

Aquí las diferencias innatas son mínimas y la competencia opera de forma tal que los retornos obtenidos en cada ocupación se igualan (el valor presente neto del ingreso permanente es igual en cada uno de los distintos submercados de trabajo). Precisamente, la finalidad de la teoría es demostrar que las diferencias de ingresos entre grupos competitivos puede reducirse al mínimo

²¹ Obsérvese que, estrictamente, la teoría de las señales implica subsidiar el costo educacional de los individuos más productivos. Sin embargo, esta noción de “productividad” es algo vaga: los individuos en posesión de señales deben corroborar en el desempeño efectivo del puesto laboral las expectativas que los empleadores se han formulado sobre el rendimiento de los mismos. Esto remite a preguntarse cómo los empleadores forman sus expectativas.

²² Vale la pena notar que no todos los autores enrolados en la corriente del capital humano aceptarían esta conclusión. Por el contrario, según lo sugiere Blaug (1976, pp. 842-3), uno de los resultados que arroja la investigación del capital humano es que las habilidades son un elemento esencial para explicar las estructuras de ingreso.

mediante el funcionamiento eficiente de los mercados de trabajo y la igualdad de oportunidades para acceder a similares procesos de calificación y aprendizaje.

En segundo lugar, esta asimilación defectuosa entre capital humano y posiciones credencialísticas se hace más evidente cuando se repara en el acento puesto por esta última en el proceso mismo de contratación que tiene lugar en el mercado de trabajo. Esto es muy claro en la hipótesis de las señales. La definición de la estrategia de búsqueda de mano de obra, reclutamiento, índices y señales forma parte de un proceso muy complejo y, en consecuencia, parece absolutamente simplista pretender vertebrar la explicación alrededor de cierto número de años de escolaridad. Por un lado, el credencialismo duda del valor de la educación. Por otro lado, advierte sobre la inconveniencia de reducir el funcionamiento del mercado de trabajo a un esquema simplificado de oferta y demanda. Este último aspecto lleva a la tercera conclusión, que puede extraerse de la discusión anterior. La única posibilidad de obtener una perspectiva más adecuada de la interacción entre educación y mercado de trabajo es a través de una diferente conceptualización sobre lo que ocurre dentro de este último. Este es un tema delicado, con ramificaciones muy amplias, que requiere plantear algunos aspectos teóricos que hacen a la operación de una economía capitalista. Es imposible adentrarse aquí en este tipo de dificultades. Por otro lado, esta no es la finalidad perseguida en este trabajo. Sin embargo, puede ayudar parcialmente al progreso de nuestra discusión, la presentación de los rasgos generales de los dos "modelos" de funcionamiento del mercado de trabajo que se han venido discutiendo en la literatura inscripta fuera de la corriente del capital humano: el modelo de competencia por los puestos de trabajo y aquél que considera la segmentación del mercado laboral.

c) *Competencia por los puestos de trabajo y mercados laborales segmentados*

En la visión del modelo de competencia por los puestos de trabajo se revierte el esquema de causación hecho en el planteo tradicional, donde se asume que los salarios se determinan por oferta y demanda. Por el contrario, en este modelo se parte del supuesto de que la estructura de salarios está fijada exógenamente (Thurrow, 1975). En este contexto, los individuos compiten por puestos cuyo salario está predeterminado. La posibilidad de acceder al puesto dependerá de la posición que ocupa en la "cola" de vacantes y de la capacidad de satisfacer los requisitos planteados por la demanda. Veamos el papel que puede jugar la educación en ese paradigma alternativo. La cita siguiente resume con bastante propiedad el tipo de fenómeno al que se apunta.

“Uno puede concebir a la economía, en cualquier punto del tiempo, exhibiendo un determinado número de puestos de trabajo con diferentes recompensas (talones de precio) asociadas a cada uno de ellos. *Esa distribución de puestos puede estar históricamente y sociológicamente determinada*: por ejemplo, como René Dumont ha observado en el caso del África Francesa, los salarios de los funcionarios coloniales franceses en África fueron heredados por los funcionarios africanos que los reemplazaron; y *el patrón de los salarios diferenciales entre las diferentes ocupaciones es claramente un negocio complejo*. Sociológicamente, los trabajadores educados podrían desplazar a los menos educados; y a medida que la educación se expande, mayor es el acceso de éstos a los puestos mejor remunerados: *esta podría ser una de las principales reglas de juego, definiendo el acceso de los diferentes grupos a los diferentes puestos*. Bajo este paradigma, que de ninguna manera atribuye mayor productividad a los que poseen mayor educación pero que dice simplemente que la sociedad funciona de forma tal que los mejores puestos son otorgados a los más educados —y esto puede ser por nociones de justicia o que la educación debe ser “recompensada”—, el efecto de transferir población de la categoría de menos educados a la categoría de educados es filtrar a los educados en los puestos superiores de los menos educados, reduciendo así el ingreso real promedio de los menos educados pero también el de los educados (si solamente pensamos en dos categorías homogéneas, para simplificar)” (Bhagwati, 1973, p. 23, énfasis agregado).

Más adelante el autor agrega:

“El resultado neto bien puede ser la ampliación antes que la reducción de los salarios diferenciales promedio entre los dos grupos (...), *incrementando*, y no reduciendo, la desigualdad de ingresos como consecuencia de la expansión educacional” (p. 23, énfasis en el original).

Y en la nota a pie de página a este último párrafo aclara:

“En este modelo, dado que el producto social permanece constante, el retorno social al gasto educacional es cero, mientras que si se observan meramente los retornos privados de los educados vis a vis los menos educados, un economista puro del capital humano concluiría erróneamente que la tasa marginal de retorno social fue positiva” (p. 23, nota 5).

Las citas anteriores reflejan tres problemas de naturaleza bien distinta que es conveniente separar a los efectos del análisis:

1) los salarios relativos entre las ocupaciones; 2) la "distribución" de los puestos de trabajo; 3) las reglas de juego referidas al papel de la educación en el acceso a los puestos de trabajo; 3) las reglas de juego referidas al papel de la educación en el acceso a los puestos de trabajo.

En primer lugar, el problema de los salarios relativos entre ocupaciones es, tal como el autor lo expresa, un "negocio complejo" y resulta prácticamente imposible discutir aquí todas sus implicaciones. Sin duda, la dificultad principal consiste en explicar por qué la estructura de salarios observada en "cualquier punto del tiempo" aparece como si estuviera determinada por fuerzas relativamente independientes de los mecanismos de oferta y demanda.

En rigor, desde el punto de vista teórico, corresponde clarificar un punto previo: más allá de los determinantes de la estructura de salarios, cabe preguntarse cuál es la noción de salario que se desprendía del enfoque ortodoxo. Como hemos visto, en aquella teoría el salario es la resultante del equilibrio de un mercado relativamente competitivo: las "leyes" de la oferta y la demanda determinan el valor del salario, y, por la extensión, los salarios de las diferentes ocupaciones no son más que el resultado del imperio de aquellas leyes en los diversos submercados laborales. Estas señales emitidas por los mercados van asignando la fuerza de trabajo hacia las distintas actividades y ocupaciones. La primera objeción de peso surge cuando se repara que esta teoría no ha sido ajena a una fuerte disputa. En particular, los conceptos de salario y empleo de "equilibrio" fueron objeto de profunda controversia en el pensamiento económico. Desde la revolución keynesiana en adelante, muchos economistas admiten que el nivel agregado de ocupación no se halla conectado con la situación de oferta y demanda en el mercado de trabajo sino con el volumen de la inversión. Ello implica que los salarios no están determinados por las leyes del mercado sino que se fijan en un proceso más complejo de negociación y puja entre intereses conflictivos.

Resulta así que el rechazo de la noción de salario y empleo de equilibrio, conceptos ambos que resultan el pivote de la doctrina del capital humano, conducen a un terreno de análisis diferente que exige integrar a la explicación un conjunto de factores de carácter social y político que usualmente son dejados de lado por el enfoque ortodoxo. En este contexto, la característica principal es que el mecanismo de oferta y demanda que rige en el mercado de trabajo ayuda muy poco a comprender los factores que determinan la ocupación y los salarios reales.

Así como existen elementos institucionales que son claves en la fijación del promedio de los salarios, la estructura salarial en su conjunto puede ser vista como la resultante final de aquellas fuerzas sociales y políticas. Así, por ejemplo, el mayor salario relativo de la fuerza de trabajo con más altos niveles de califica-

ción no debe ser considerado tan sólo como la expresión del equilibrio final entre los diversos mercados de trabajo sino como el producto de un conjunto de prácticas restrictivas de sindicatos y empresas, pero implantadas y establecidas a través de la costumbre y el conflicto. El mercado, en última instancia, no deja de maximizar, pero lo hace siempre con arreglo a dichas prácticas. Entonces, así como el salario real promedio que prevalece en cierto momento en cualquier economía implica la aceptación de un cierto estándar de vida para los asalariados en su conjunto, la estructura de salarios refleja la aplicación de ese estándar en cada ocupación específicamente considerada ²³.

En este punto es útil una breve digresión sobre las así llamadas teorías de la segmentación.

Sin duda, los estudios referidos a la segmentación del mercado laboral han contribuido bastante a iluminar las posibles formas de identificación de los elementos institucionales en la creación de grupos no competitivos dentro de la fuerza de trabajo. Parece ser que para la mayoría de los países en desarrollo, caracterizados por una fuerte heterogeneidad tecnológica, la segmentación del mercado de trabajo puede explicarse en forma bastante adecuada desde el ángulo de la conformación de precios de los factores —capital y trabajo— asociados a esa tecnología (PREALC, 1978, Uthoff, 1981). Para el caso de economías con estructuras más competitivas, es algo más difícil explicar teóricamente por qué los mercados de trabajo se segmentan y llevan a la conformación de distintos grupos sobre la base de la discriminación racial, étnica o sexual ²⁴. Según algunos autores, estas teorías de la segmenta-

²³ Este es el esquema analítico que se utiliza normalmente para resolver el problema de la reducción de "trabajo completo" a "trabajo simple", que aparece en el enfoque marxista del tratamiento del trabajo heterogéneo (véase Blaug, 1982, y Howard & King, 1975).

²⁴ Son varias las referencias sobre el tema: Reich, Gordon y Edwards, 1972; Carnoy, 1978. Obsérvese, sin embargo, cómo las causas de la segmentación se ubican en diferentes factores:

"La estructura de los salarios, esto es, la relación entre salarios en diferentes ocupaciones, no está sujeta a frecuentes revisiones. Entonces, tiende a transformarse en la estructura implantada por la costumbre y es este conjunto costumbrista de salarios relativos lo que aparece, al menos a nivel microeconómico, como el determinante sociológico de los salarios" (Piore, 1972).

Por otro lado,

"una variada gama de evidencias estadísticas sugiere que el nivel de calificación, al menos cuando se lo mide convencionalmente por el entrenamiento y las capacidades cognitivas, es un débil determinante de la posición ocupacional, el desarrollo en el puesto y el ingreso. La importancia de la edad, raza y diferencias sexuales ha sido ampliamente demostrada... Nosotros hemos indicado que aun los más altos ingresos y los puestos de trabajo más privilegiados asignados a los trabajadores más escolarizados, fenómeno siempre celebrado por la escuela del capital humano, no pueden ser explicados por las habilidades cogni-

ción laboral todavía no han establecido una explicación orgánica y que constituya un verdadero desafío a la teoría ortodoxa (Cain, 1976). En cualquier caso, en tanto se trata de factores institucionales e históricos que actúan de forma distinta en cada economía, parece razonable pensar que antes de disponer de teorías suficientemente comprensivas será necesario profundizar la investigación empírica y el conocimiento de situaciones concretas.

Finalmente, después de los comentarios anteriores, resulta más sencillo comprender el análisis de Bhagwati acerca del papel de la educación en el acceso a los puestos de trabajo y sus efectos sobre la distribución del ingreso. Dado que la estructura y el nivel de los salarios se hallan definidos por la interacción de un conjunto de fuerzas institucionales (y en muy menor medida por leyes de oferta y demanda), las credenciales educativas podrían ser una de las "principales reglas de juego" que definen el "acceso de los diferentes grupos a los diferentes puestos". Bhagwati explica claramente por qué, en ese contexto, la educación no contribuye a la expansión del producto social y muy probablemente podría conducir a una distribución más regresiva del ingreso.

Sólo restaría examinar algo más detenidamente estos dos elementos del análisis: la credencial como vía de acceso a los puestos y el valor económico de ésta. En relación al primero, parece abrirse aquí una interesante perspectiva de investigación. ¿Es cierto que la educación es una llave que abre el camino a ciertos (mejores) puestos de trabajo? o, en otros términos ¿cuáles son las credenciales exigidas para el ejercicio de los mejores puestos, definidos los mismos en sentido muy amplio, y en qué medida estas credenciales llegan a superar las limitaciones históricas y sociológicas que existen detrás del proceso de asignación de puestos de trabajo?

En relación al segundo, la afirmación de Bhagwati referida a que en su paradigma la educación no tiene un valor económico sino que resulta una "recompensa", también plantea diversas preguntas. Fundamentalmente, cabe discutir si efectivamente la credencial constituye un valor cultural apreciado que, en tanto tal, recibe una recompensa, o si en rigor hay un fenómeno más complejo atinente al proceso de contratación de mano de obra. Sobre este punto son muchas las especulaciones que pueden tejerse, pero parece más útil someter este tipo de hipótesis a la comprobación empírica.

tivas o las calificaciones asociadas que se adquieren a través de la educación superior y una más amplia experiencia laboral" (Bowles y Gintis, 1977, p. 180, citado por Blaug, 1982, p. 201).

d) *Agenda de un programa de investigaciones alternativo*

Anteriormente indicamos que la teoría del capital humano conduce a un programa de investigaciones "descriptivo"; otro está referido a sugerir criterios en materia de asignación y recursos aplicables a la planificación educacional. Es útil concluir esta sección con una breve indicación de la agenda temática que surge de aquello que hemos denominado enfoque alternativo.

En primer lugar, conviene aclarar que los elementos centrales de las críticas aquí comentadas no proveen todavía una "teoría" alternativa de características similares a las que impulsan el programa de investigaciones del capital humano. En principio, esta conclusión no es sorprendente si se observan cuáles son los dos puntos principales que llevarían a una interpretación diferente. Por un lado se observa que uno de los focos de disenso corresponde a la dificultad de encontrar una explicación sustantiva sobre cuál es, en último término, el valor económico de la educación. Según se ha visto, el credencialismo y las hipótesis referidas al valor sociológico de la educación intentan dar una respuesta a esta pregunta. Sin embargo, la conclusión final a la que remiten estas explicaciones no implica un abandono completo de la teoría ortodoxa.

Precisamente, la posibilidad de integración de uno y otro tipo de hipótesis es la base de sustentación del juicio de Blaug que referimos en la introducción a este trabajo. Se desprende así que la introducción de algunas modificaciones parciales al programa del capital humano sería suficiente para que éste absorba una buena proporción de las críticas más severas. Por otro lado, el alejamiento más radical con respecto al enfoque tradicional se obtiene cuando se parte de las dos proposiciones siguientes. Primero, la determinación de los salarios se halla escasamente vinculada con el mecanismo del mercado y depende más bien de un conjunto de fuerzas políticas y sociales que actúa en la distribución del ingreso entre asalariados y capitalistas. En esta pugna, ambos sectores llegan a un acuerdo sobre cuál es el nivel y la estructura de salarios "aceptable" para esa economía en un momento determinado. Segundo, el valor social de la educación en ese contexto adquiere un significado distinto. No se trata ahora de un factor de producción que contribuya al aumento del ingreso nacional. Su importancia, desde este punto de vista, es mínima. Más aún, su retorno social es más bien de carácter "no pecuniario". La educación puede contribuir positivamente a la movilidad social y a la mayor integración y aceptación de ciertos valores en una comunidad política. Son estos motivos de carácter extra-económico los que justifican la preocupación por la expansión educativa mani-

festada por las políticas públicas. Pero, así como estas propuestas pueden conducir a la promoción de grupos sociales desfavorecidos, bien puede producirse el fenómeno contrario. Como el retorno social a la educación es de carácter no pecuniario, la asignación del gasto público por niveles y el nivel absoluto global dependen de un proceso político donde los grupos menos favorecidos pueden encontrarse representados.

En síntesis, si se parte de premisas distintas de las sostenidas por el capital humano, se arriba a una teoría que pone mucho menos énfasis en el papel correctivo y ordenador del mercado: en ella se pone de manifiesto que el área de la educación es un terreno más donde se desarrolla el conflicto por la distribución de los ingresos. La visión de agentes atomísticos compitiendo en condiciones de igualdad de oportunidades cede paso a otro enfoque donde el análisis debe destacar la acción diferenciada de clases y grupos sociales y el papel desempeñado por el Estado.

En segundo lugar, el aspecto que debe destacarse no es la disponibilidad o no de un enfoque alternativo y completo, sino más bien que la identificación de un punto de partida diferente al supuesto por el enfoque ortodoxo lleva a la formulación de preguntas distintas. Efectivamente, la dimensión sociológica del proceso educacional, las hipótesis credencialísticas de los títulos y el reconocimiento de segmentaciones en el mercado de trabajo, conducen a la reflexión sobre temas que normalmente no se hallan comprendidos dentro del programa de investigaciones del capital humano. Sintéticamente, los títulos de esa agenda podrían agruparse en tres ítems distintos:

a) ¿Es cierto que la educación recrea las condiciones del mundo de la producción y por tanto puede ser considerada como un sistema adecuado de reproducción social de la fuerza de trabajo, o en realidad se trata de esferas que exhiben un grado apreciable de autonomía relativa?

b) ¿Cómo operan los mecanismos de contratación de mano de obra de diversos grados de calificación? Esto requiere discutir no sólo los procesos de reclutamiento, selección y promoción de personal por parte de aquellas firmas que operan en distintos segmentos del mercado de trabajo, sino también cómo se desarrollan los correspondientes mecanismos de búsqueda por el lado de la oferta.

c) Finalmente, y como tema más ambicioso, aparecen los aspectos ligados al papel del Estado en la distribución de la educación. En este rubro habría que considerar dos puntos principales. En primer lugar, cómo se establecen las demandas sociales para cada uno de los niveles del sistema educativo, cuando se parte de la premisa de que una de las principales "reglas de juego" imperantes en el mercado de trabajo consiste en otorgar

los mejores puestos a los más educados. Y en segundo lugar, cabe preguntarse cómo operan los mecanismos de transferencias de ingreso a través del acceso diferencial que tienen los distintos grupos sociales al sistema educativo.

La conclusión es entonces clara. Las características centrales de un enfoque alternativo sobre la relación entre educación y mercado de trabajo se definen básicamente a través de una selección de temas que normalmente no son incluidos en el enfoque ortodoxo. Si se sospecha que la indagación de estos aspectos puede conducir a iluminar ciertos puntos que han sido oscurecidos por teorizaciones excesivamente generales, se habrá dado un paso adelante aun cuando todavía no se disponga de toda la "teoría" necesaria para comprender este tipo de fenómenos.

IV.3. *Educación y mercado de trabajo. El caso argentino y el aporte de los estudios existentes*

En el curso de la discusión anterior se ha observado que el tema central de la relación entre educación y mercado de trabajo gira alrededor de la búsqueda de una explicación sustantiva de por qué y cuánto contribuye la educación en la determinación de los ingresos (individuales) o del producto social cuando se hace un análisis agregado. Se ha comprobado que la suposición de una causalidad directa entre inversión educacional y crecimiento del producto es difícil de sostener. En particular se indicó que los mercados de trabajo no siempre funcionan de manera tal que la educación se "paga" y que el proceso de contratación de mano de obra considera un complejo conjunto de variables asociadas al "título". Asimismo, se ha señalado que un análisis de estos temas puede contribuir a explicar cómo se desarrollan las demandas sociales por el acceso a la educación y cuál es la distribución de los beneficios de la misma entre distintos grupos sociales.

Lamentablemente, esta serie de importantes aspectos vinculados en último término a la función social de la educación ha recibido escasísima atención en la Argentina. Esto no es de extrañar si se advierte que el área de la investigación educativa sufrió un notable deterioro en los últimos años. Quizás el único contraste en este tema específico sea que el papel de la educación en el sentido que aquí nos ocupa se vincula estrechamente con una esfera, el mercado de trabajo, sobre el cual sí hubo importantes esfuerzos de investigación en fecha reciente. Sin embargo, el resultado neto es que ni desde el ángulo de las ciencias de la educación ni desde el terreno examinado por los estudios dedicados al funcionamiento del mercado laboral, hubo una tarea sistemática en el sentido de responder al tipo de preguntas que hemos

señalado. Se hace difícil, pues, caracterizar lo que sigue como un balance de los estudios existentes. Antes bien, la presentación siguiente debe ser considerada un intento de brindar el panorama más global surgido de las conclusiones de los trabajos que hemos revisado.

a) *La preocupación por las restricciones de oferta:
los recursos humanos y el desarrollo económico*

Quizás convenga ingresar en este tema haciendo un poco de historia. Los primeros trabajos que trataron la funcionalidad del sistema educativo respecto de las necesidades indicadas por el aparato productivo, datan de mediados de la década de los sesenta ²⁵.

El enfoque adoptado en los mismos partía de la metodología propia de la planificación de recursos humanos que era de práctica relativamente corriente en la época. Como se indicó en la sección anterior, el objetivo de este tipo de estudios consiste en planificar la estructura de la oferta del sistema educacional de acuerdo a la evolución prevista de la demanda de trabajo (asociada a un cierto crecimiento del producto). Las limitaciones de estas metodologías son conocidas: las "salidas" del sistema educativo en sus distintos niveles y modalidades no registran una asociación unívoca con los puestos de trabajo que se observan en la estructura ocupacional. Esto no refleja un problema de compilación estadística. En rigor, tal como se ha señalado oportunamente, esconde un problema teórico más sustantivo: la sustituibilidad de la mano de obra y la imposibilidad de definir asociaciones rígidas. Adicionalmente, debe notarse que el tipo de metodologías sugeridas por el enfoque del capital humano participa de la misma noción básica, la educación como factor de producción, pero conduce a un sistema de planificación más flexible por cuanto incorpora las señales de precios (de las distintas calidades de trabajo) como mecanismo de asignación de recursos. Más allá de estas observaciones es importante notar que el marco de estos ejercicios de planificación refleja una preocupación: era necesario examinar la eficiencia del sistema educativo si se querían evitar cuellos de botella en el proceso de crecimiento industrial. De ahí la necesidad de introducir criterios de planificación de largo plazo en la producción de recursos humanos.

Retrospectivamente, aquella preocupación aparece con fundamentos débiles. Hay un doble juego de razones que pueden esgrir-

²⁵ Acaso el trabajo más conocido sobre el tema es el estudio de CONADE (1968). También puede consultarse CIE (1963).

mirse. En primer lugar, aun considerando el caso de los países latinoamericanos que exhibieron en algún momento de la década de los cincuenta los rasgos propios de un modelo de industrialización con oferta "ilimitada" de mano de obra poco calificada, la experiencia histórica posterior ha confirmado que la carencia de recursos humanos no se constituyó en una restricción efectiva del crecimiento económico. Aquí es necesario introducir dos calificaciones a la afirmación anterior. Primero, la implicancia teórica más importante de aquellos modelos de crecimiento, en cuanto a la disponibilidad relativa de mano de obra, era precisamente que el proceso de desarrollo económico podía transitar un largo sendero sin enfrentar dificultades por el lado de la oferta de calificaciones²⁶. En último término, se postulaba que era factible operar un proceso de acumulación de capital a ritmo elevado con la oferta de calificaciones existente. Estaba implícito que la capacitación de mano de obra se llevaría a cabo en forma paralela al proceso de industrialización y que la sofisticación introducida por un complejo sistema de "capacitación formal" sería algo así como un subproducto del crecimiento. Este sistema formal de aprendizaje sería útil, quizás, en una etapa posterior de industrialización basada en técnicas más intensivas en capital y en el uso de "capital humano". Segundo, es obvio que para la mayor parte de los países de América Latina el proceso de industrialización no transcurrió a lo largo de esas líneas. El sector moderno, industrial, urbano y basado en técnicas avanzadas se yuxtapuso al sector tradicional. Sin embargo, las necesidades de formación de mano de obra para el proceso de crecimiento industrial no se tradujeron en forma de cuellos de botella. Por el contrario, éstas se resolvieron con notable elasticidad a través de sistemas de calificación y aprendizaje ligados estrechamente a la producción. Es decir, cuando no estuvo disponible la mano de obra calificada a través del sistema educativo formal, se la formó a través de instancias conectadas íntimamente con la actividad industrial.

En segundo lugar, haciendo referencia explícita al caso argentino, los diagnósticos y las interpretaciones disponibles respecto al funcionamiento del mercado laboral señalan que el modelo de oferta ilimitada de mano de obra anteriormente referido refleja

²⁶ La referencia implícita del texto es el artículo de Lewis (1954). Este autor hace una reserva específica respecto del hecho de que su modelo de oferta ilimitada se corresponde con la ausencia de cuellos de botella por el lado de la disponibilidad de mano de obra calificada. En opinión de Lewis, "hay muchas cosas que pueden hacerse en el curso de un proceso de acumulación rápida de capital" sin necesidad de enfrentar restricciones por el lado de las calificaciones.

Sus referencias al sistema educativo son marginales, pero de ninguna manera plantea la necesidad de que éste sea el principal centro de formación de mano de obra.

en forma poco adecuada las características de la estructura ocupacional y el comportamiento de la oferta que observa nuestro país²⁷. En este contexto, cuyos ingredientes principales son la ausencia de un sector terciario con rasgos de marcada informalidad como los que se observan en otros países latinoamericanos, y un sector productivo de bienes donde se registraría una mayor continuidad entre los diversos estratos productivos, es factible pensar que el mismo proceso de industrialización constituyó la mayor fuente de capacitación y entrenamiento de la mano de obra requerida por el proceso de sustitución de importaciones. Por otro lado, siempre es importante recalcar el hecho de que la tradición por el desarrollo de un sistema educativo relativamente amplio se instala en la Argentina en forma anterior al periodo de más intensa industrialización. ¿Significa esto que el intento de incrementar la "eficiencia" del sistema educativo a través de su planificación de largo plazo, tal como se manifestó a mediados de la década de los años 60, conducía a una tarea de escasa utilidad para la definición de políticas? No necesariamente. Pero parece que los planificadores no advirtieron con suficiente precisión tres elementos fundamentales. Primero, que la determinación de la "eficiencia" del sistema educativo en su conjunto, de acuerdo con los parámetros que dicta la estructura productiva, envuelve aspectos teóricos que no fueron satisfactoriamente resueltos. Segundo, que al margen de las preocupaciones del sistema de planificación, el proceso mismo de crecimiento industrial constituía una excelente fuente de calificación. Y tercero, que cualquier intento de introducir criterios de eficiencia en el diseño del sistema educacional debe partir del reconocimiento de que éste constituye un bien de consumo social, aun cuando no se pueda soslayar el hecho de que allí también pueden aprenderse ciertas calificaciones que sirven para el desempeño de la vida laboral. Sobre esta cuestión referida al problema de asignación de recursos en la educación y las dificultades específicas que plantea el carácter dual de la misma, volveremos más adelante. Por ahora, conviene concentrarse en aquellos otros resultados sugeridos por los estudios dedicados a investigar la relación entre educación y ocupación a través del análisis de material empírico.

²⁷ Véase Llach (1977, 1980). Llach & Gerchunoff (1978), Ministerio de Trabajo (1980). Vale la pena destacar que no todas las interpretaciones sobre las características estructurales del mercado de trabajo argentino son coincidentes entre los diversos autores. En particular, la opinión expuesta por Marshall (1975 y 1978) diverge de las arriba expuestas.

b) *Estructura ocupacional y educación.*
¿Inflación de credenciales?

Sin lugar a dudas, uno de los trabajos más completos, relativamente reciente, sobre el tema que nos ocupa es el estudio de Tedesco (1978) referido al nivel educativo de la mano de obra industrial. Sobre la base de datos censales y otras fuentes complementarias, Tedesco estudió los cambios en la composición de los niveles educativos y el perfil ocupacional entre 1960 y 1970. Veamos primero las conclusiones que allí se plantean y las hipótesis que pueden tejerse para una interpretación de las mismas.

Básicamente, los resultados del estudio referido pueden resumirse de la siguiente forma. Primero se observa un aumento significativo en el nivel de educación de la fuerza de trabajo industrial entre los extremos del periodo considerado. Por cierto, dicho incremento no exhibe mayor regularidad entre las diversas ramas industriales, pero esta es la dirección del cambio global. Esta observación es importante porque dicho aumento se habría registrado en forma más pronunciada que en otros sectores de la actividad productiva. Se descarta así que el aumento de los años de escolaridad formal sea simplemente el resultado de un fenómeno generalizado de elevación del nivel educacional de la población en edad de trabajar e incorporada efectivamente a la oferta. Pero aún más significativo es que tal incremento tuvo lugar en el curso de una década donde se operaron cambios importantes en el perfil industrial, caracterizados principalmente por la incorporación de tecnología moderna. Y además porque durante dicho período industrial contribuyó escasamente a la absorción de empleo. En rigor, quedaba claro que la observación de Tedesco correspondía a una real sustitución de mano de obra: se había desplazado a los menos educados y se incrementaba el nivel de escolaridad formal. Segundo, el estudio puso de relieve que no había una correlación definida entre puestos y nivel educativo. Se comprobó entonces que, en la práctica, operaron diversos mecanismos de capacitación: se recurrió al sistema formal en algunos casos, y en otros se desarrollaron las calificaciones a través de experiencias y/o cursos informales. En realidad Tedesco llama la atención sobre la importancia de los cursos de capacitación informal e indica que el reclutamiento para los mismos se habría basado en la existencia de ciertos niveles previos de aprendizaje formal. Tercero, se observa además que la educación técnica ofreció, durante el período, más egresados que los requeridos por la industria. Y esto se habría registrado a pesar del reconocimiento de que un gran porcentaje de los egresados no ingresa inmediatamente al mercado de trabajo. Finalmente, y tal vez como conclusión más importante, el estudio

indicaba que en aquel sesgo de absorción de mano de obra educada que había caracterizado al sector industrial en su conjunto, las empresas tecnológicamente más avanzadas y las de mayor dimensión exhibieron un reclutamiento más activo de personal con mayor educación formal.

El problema es explicar por qué se habría operado este aumento en el número de años de escolaridad promedio de la fuerza de trabajo industrial. Hay varias hipótesis al respecto.

El estudio comentado considera explícitamente la más obvia: la creciente complejidad tecnológica iría asociada a un mayor requerimiento de calificaciones formales para el ejercicio de los (nuevos) perfiles de puestos ahora ofrecidos. Sin embargo, después de discutir la plausibilidad de esta hipótesis, el autor concluye rechazándola sobre la base de varios argumentos: es dudosa la relación entre innovación tecnológica y mayores niveles de capacitación formal para toda la gama de puestos ofrecidos con el nuevo perfil tecnológico; no está demasiado claro por qué los mayores niveles de capacitación serían los provistos por el sistema educativo formal y no por otros mecanismos de capacitación. También observa que, precisamente, el sector tecnológicamente más moderno es aquel que había estado reclutando personal con mayor nivel educativo pero con cierta independencia de los requerimientos del tipo de tareas que parecía desprenderse del perfil de puestos ofrecidos.

De esta forma, el trabajo concluye afirmando:

“Esta evidencia tiende a confirmar el escepticismo acerca de las explicaciones monocausales a partir de una determinación tecnológica del incremento educativo, y hace pensar con cierto fundamento en la presencia de factores sociales (origen social, salarios, acción sindical, etc.), que tendrían una importante incidencia explicativa para el estudio de estos fenómenos” (Tedesco, 1978, p.72).

Por último, el autor recomienda la necesidad de buscar evidencias empíricas adicionales para afinar el grado de formulación de las hipótesis basadas en estos “factores sociales” escondidos detrás de la asignación de los puestos de trabajo (y de los salarios que a ellos van asociados). El punto de vista arriba expuesto tiene un parecido notable con la cita de Bhagwati que referimos en la sección anterior. El elemento común es la aparición de la educación en un contexto asociado a la movilidad social antes que a factores ligados a la “productividad” de quienes poseen los títulos.

También es cierto que podrían formularse hipótesis alternativas para el tipo de fenómenos que encuentra Tedesco. La primera variante es postular, dentro del estilo del credencialismo más puro, un aumento del número de años de escolaridad por desvanecimiento de las señales que emiten títulos de menor nivel. Esto sería

análogo a sostener que la demanda de trabajo no está “convencida” de la selectividad del sistema educacional, por lo menos dentro de sus niveles inferiores, y exige cada vez mayores niveles de escolaridad como instrumento de reclutamiento de los más aptos. La segunda es sostener que en el estrato más moderno de la industria se desarrollan tendencias hacia el establecimiento de mercados internos de trabajo (internos a la firma). En esa situación, el título y la escolaridad formal pueden ser un indicador bastante adecuado a la capacidad de aprendizaje y desarrollo dentro de la firma. También aquí la credencial es un sinónimo de potencialidad de aprendizaje y adaptación al medio laboral y no un elemento que denota las capacidades *adquiridas* dentro del sistema educacional y que se *trasladan* casi en forma automática al puesto de trabajo.

Sobre estos aspectos indicados más arriba no se ha explorado y las hipótesis enunciadas no pueden más que quedar como sugerencias para futuros trabajos. En síntesis, muy poco sabemos acerca del modo en que operan los procesos de reclutamiento de mano de obra dentro de la industria; mucho menos se conoce sobre la existencia de procesos diferenciales de incorporación de mano de obra entre distintos estratos tecnológicos dentro del sector industrial. Mejor dicho, se sospecha que existen pero se desconoce cómo operan estos mecanismos.

c) *Educación e ingresos en el ciclo de experiencia laboral. Segmentación*

Otro trabajo que apunta en la misma dirección del comentado anteriormente es la investigación realizada por FIEL (1981) sobre informalidad en el mercado de trabajo de Buenos Aires. Es importante comentar sus resultados principales por la semejanza en las conclusiones con el trabajo de Tedesco, aun cuando los métodos de análisis y las fuentes estadísticas fueron completamente diferentes. En el trabajo de FIEL se utilizan funciones de ingreso semejantes a las ensayadas en las regresiones, donde se busca la experiencia y los niveles de escolaridad como principal determinante de los ingresos. La base de datos utilizados es la encuesta permanente de hogares y la encuesta sobre remuneraciones de FIEL.

En primer lugar, pudo verificarse que existen retornos positivos a la escolaridad (las tasas de retorno se ubican alrededor del 8/10 %), aunque, como aclaran los autores, la educación explica una menor diferencia inicial de ingresos de la que “comúnmente se le asigna” (p. 20). Por otro lado, también se deja constancia de que habría tasas crecientes para los diferentes niveles de escolaridad. Los individuos con mayor escolaridad gozarían de mayores tasas de retorno; ello implica que la escolaridad contribuye

en mayor proporción, *vis a vis* los menos educados, en la determinación de los ingresos totales.

En segundo lugar, y como conclusión relevante, el estudio comprueba la forma de las funciones de ingresos. Éstas tienen la característica usual: son "cóncavas desde abajo". Digamos que, en lenguaje menos técnico, esto significa que habría una cierta obsolescencia del aprendizaje formal. A medida que los años de experiencia aumentan, la importancia de la escolaridad formal disminuye. Esto suele denominarse como depreciación del capital humano. Sin embargo, los autores encuentran un efecto algo más curioso. Observan que las curvas de ingreso para los diferentes niveles tienden a acercarse con el transcurso de los años de experiencia laboral. La hipótesis que formulan para explicar este tipo de forma poco común es interesante. El análisis de corte transversal efectuado tiene la virtud de reunir individuos que ingresaron al mercado de trabajo en muy diferentes épocas —treinta años de diferencia entre los extremos. Para quienes se incorporaron a la actividad productiva hace más de dos décadas atrás y cuyos niveles de ingreso están hoy más próximos cuando se los discrimina por nivel educativo, la posesión de un cierto número de años de escolaridad formal no parece haber sido determinación importante en la selección de las respectivas carreras de aprendizaje. La explicación sería que en el contexto de crecimiento económico que se registraba en aquel entonces, basado en la creciente incorporación de mano de obra, las credenciales educacionales no eran demasiado importantes. Las oportunidades de aprendizaje eran relativamente abiertas. Sin embargo, con el curso del tiempo, la modificación de la estructura tecnológica y la cada vez mayor necesidad de seleccionar individuos para efectuar carreras de aprendizaje interno parecen haber recaído con mayor frecuencia en la necesidad de recurrir a los títulos como elemento de reclutamiento. Nuevamente entonces, los autores concluyen que la educación estaría siendo utilizada como un elemento de "pantalla" que sirve como indicador útil de selección. La escolaridad provee, pues, la llave a mayores ingresos, y ello se justificaría aún más en un contexto donde existen posibilidades de ascenso en la movilidad ocupacional. Pero la distinción es importante: la educación es crucial en el acceso a los puestos y los más educados acceden a ellos y a los mejores ingresos con mayor facilidad. Sin embargo, los ingresos diferenciales no son el resultado de su mayor capital humano aun cuando la medición estadística deba necesariamente acudir a regresionar ambas variables.

Finalmente, sería necesario efectuar algunos comentarios sobre el problema de la segmentación. En principio, corresponde apuntar que en el estudio de FIEL el problema de segmentación en el mercado de trabajo resulta poco significativo. Esto parece confirmar la sospecha generalizada que se tiene de los diagnósticos

sobre la estructura ocupacional y el funcionamiento del mercado de trabajo argentino. La explicación es consistente: en una economía con un grado de sindicalización bastante homogéneo y un aparato productivo sin grandes "saltos" de productividad, el resultado bien puede ser que la presencia de segmentos poco competitivos dentro del mercado sea poco significativa. De allí la relativa constancia de la estructura intersectorial de salarios que observaba Marshall (1975) a través de un período largo de tiempo. Sin embargo, respecto de este punto caben algunas aclaraciones marginales aunque las mismas se relacionan más estrechamente con el problema del mercado de trabajo, no con la educación.

En primer lugar, en el trabajo de Sourrouille (1976) sobre empresas extranjeras se anotaban ciertos elementos que indican la presencia de potenciales causas de segmentación en el interior del sector industrial. Entonces, si bien es correcto partir de una "visión" que comience por el reconocimiento de una relativa homogeneidad, debería investigarse si efectivamente tal imagen sigue siendo adecuada.

Y esto muy especialmente después de los importantes cambios ocurridos en la economía argentina durante los últimos años.

En segundo lugar, llama poderosamente la atención que los estudios realizados sobre el mercado de trabajo aún no hayan provisto un modelo que permita interpretar cómo funciona y cuáles son los determinantes de la estructura de salarios en la Argentina. Se necesita conocer con mayor profundidad cuál fue la relación entre los niveles salariales de las diferentes ocupaciones en el interior de cada sector y rama. Sobre dicha base debería pasarse a la desagregación por estrato tecnológico, tamaño de firma, etc. Precisamente, uno de los aspectos centrales en los estudios de segmentación es detectar la presencia de ingresos diferenciales para ocupaciones de similar grado de calificación atribuibles a las características del estrato tecnológico correspondiente. Algunos de estos temas figuraban en lugar de primera prioridad en una agenda sobre el mercado de trabajo preparada por Llach y Gerchunoff (1977). Desde el momento de publicación de esta propuesta, poco se ha avanzado en este terreno.

d) *Desbalance entre oferta y demanda de calificaciones.*

La educación y el mercado de trabajo en la coyuntura 1976-82

Parece conveniente concluir la presentación de este panorama global sobre la educación y el mercado de trabajo argentino, cuya debilidad se explica por la carencia de estudios que nos permitan contrastar un mayor número de resultados e hipótesis, haciendo una referencia final a dos aspectos. El primero de ellos se vincula con la planificación del sistema educacional. El segundo será una

referencia muy superficial sobre el papel de la educación y los cambios experimentados en la estructura ocupacional apuntados por los estudios más recientes.

Consideremos pues los aspectos referidos a planificación educacional. En algunos trabajos cuyo sujeto de análisis se vincula parcialmente con el tema discutido en esta propuesta, es posible detectar la aparición de una renovada preocupación por la necesidad de introducir criterios de mayor racionalidad en la estructura y diseño del sistema educativo²⁸. Se vuelve a plantear así la necesidad de "ajustar" la oferta del sistema educativo a las señales que emitirá el mercado de trabajo, especialmente si la economía argentina tiene la fortuna de experimentar un mejor desempeño futuro en relación a estos últimos años de estancamiento cíclico y crisis.

En principio, es importante destacar la legitimidad de la preocupación. La educación es un área del gasto social suficientemente importante como para que no se la exima de las reglas que normalmente rigen la asignación de recursos sociales. Sin embargo, la afirmación anterior parece contradecir la idea central que hemos venido exponiendo a lo largo de este trabajo: la dificultad teórica en asimilar la educación con alguna noción próxima al concepto de capital como factor productivo. ¿Existe alguna forma de resolver esta aparente contradicción?

En primer lugar, es útil descartar las soluciones formales al problema pero que evitan la dificultad real: siempre es posible imputar un beneficio social a inversiones como las que aquí consideramos y a través de ellas pueden determinarse las correspondientes tasas de retorno sociales. Éste puede ser el instrumento que se utilice para implementar los cambios (marginales) que sea necesario introducir en la estructura de la oferta del sistema educativo. Sin embargo, como se observa, el problema radica en que estos beneficios sociales imputados corresponden ahora a la evaluación subjetiva del planificador social (y que supuestamente actúa, como su nombre lo indica, representando a la sociedad). Es más, éste debería hacer explícito que los beneficios (sociales) de la educación representan la contribución al desarrollo de un gigantesco mecanismo de movilidad social, siendo el mayor producto "visible" que arroja la inversión. Sin lugar a dudas, es difícil justificar una magnitud definida en estos cálculos pero no imposible si se apela un poco a la imaginación.

En segundo lugar, de modo más sustantivo, la solución al problema pasa por independizar la asignación de recursos —en el sector educación— de la constelación de salarios relativos que exhibe

²⁸ Esto aparece claramente reflejado en el trabajo reciente de FIDE (1982) y también se observan algunas referencias de este tono en Ministerio de Trabajo (1981).

el mercado de trabajo: tanto de aquellos que efectivamente se observan como de los que imperarían en condiciones de competencia perfecta (lo cual, como se dijo más arriba, no implica que no se apliquen criterios de eficiencia social en el manejo del gasto público)²⁰. La sugerencia implica, en último término, el abandono del concepto de capital humano y considerar a la educación impartida en el sistema educativo formal en un terreno diferente. Esto quiere decir también abandonar la conceptualización del sistema educacional como un aparato de formación y capacitación de fuerza de trabajo. Según creemos, esta no sería una visión errónea para una proporción importante del grueso del sistema educativo argentino: la enseñanza media (con exclusión quizás de la modalidad técnica) y una buena parte del sistema de educación superior.

El argumento anterior requeriría quizás una discusión más completa. Nosotros nos limitaremos a plantear dos observaciones. La primera es que el concepto expuesto no implica negar la existencia de variados mecanismos de capacitación, formación de mano de obra, entrenamiento en el puesto, etc. Todas estas formas de aprendizaje se desarrollan efectivamente con el propósito definido de lograr calificación para la vida laboral. No se excluye por cierto que una buena parte del arsenal de conceptos tejidos alrededor de la idea de capital humano, podría ayudar a la toma de decisiones para la construcción de estos sistemas de capacitación informal. Pero en el desarrollo de estos sistemas, la actividad del Estado no es importante y su papel puede estar circunscripto a prestar ayuda organizativa a las iniciativas de empresas y sindicatos. Sin embargo, el punto que aquí se trata de exponer es que para la casi totalidad de la educación formal, cuya administración y funcionamiento se realiza directamente a través del aparato del Estado o donde este último compite activamente con el sector privado, el valor económico de la educación no es más que una ilusión credencialística basada en una "convención" social. Y esta convención puede obedecer no al supuesto filtro de habilidades innatas que posee el sistema educativo, sino a un "consumo conspicuo"

²⁰ Quizás sea útil reforzar la afirmación del texto mediante un breve comentario sobre la cita siguiente, extractada de Blaug (1970, p. 123). Comentando el uso del análisis del método de costo-beneficio en planificación educacional, este autor recomienda:

"Así, los salarios de las personas educadas pueden ser usados como 'precios' con los cuales se evalúe el producto del sistema educacional; si estos 'precios' corresponden o no al valor agregado por la educación es otra cuestión" (énfasis agregado).

Frente a proposiciones como la anterior uno no puede menos que agradecer la propuesta metodológica que nos hace el Prof. Blaug. Indudablemente, mediante esa indicación se sabe el procedimiento a seguir. Desafortunadamente el texto no, porque esos precios pueden no corresponder al valor agregado por la educación. Si esa cuestión no puede ser demostrada, y parece que el profesor Blaug es absolutamente consciente de ello, toda la construcción teórica carece de sentido sustantivo.

asentado en imágenes sociales que se traducen en la definición de los puestos de trabajo e influyen sobre las reglas que establecen quienes deben ocuparlos.

La segunda observación se refiere a la eficacia del gasto social en educación dentro del contexto esbozado más arriba. El problema podría ser planteado como sigue: ¿cuáles son los parámetros de calidad y distribución del gasto social cuando se parte de la premisa de que la mayor proporción de los recursos que se manejan persigue un retorno de características no pecuniarias?

Parece conveniente explicar primero cuál es la relevancia de esta pregunta antes de ensayar su respuesta. El punto que aquí nos interesa puede ser puesto de relieve haciendo un contraste con una situación absolutamente irreal para el caso de nuestro país, pero que es ilustrativa de los efectos de aquello que queremos demostrar. Si la educación formal estuviese producida privadamente (como cualquier otro sector de la actividad productiva) y los "productos" del sistema educativo se valorasen (en el mercado de trabajo) de acuerdo con su productividad, la dificultad que nos planteamos sería absolutamente inexistente. En esta situación que describimos como irreal habría un mercado de títulos que se "cotizan" en el mercado de trabajo, se establecerían las correspondientes ofertas y demandas y el funcionamiento de la competencia en esta actividad garantizaría el equilibrio. La calidad de la enseñanza aparece reflejada en el precio de los títulos (determinados en el mercado de trabajo).

El volumen total de recursos empleados en el sector educación en su conjunto es el resultado de las demandas provenientes del mercado de trabajo y las preferencias de los individuos que deciden cuánto habrán de invertir en educación de acuerdo a la evaluación entre costos (educacionales) y perspectivas de ingresos futuros. Este es, en último término, el paradigma teórico subyacente en el enfoque del capital humano.

Hay dos diferencias esenciales entre aquella visión y la que nos interesa para nuestros propósitos. En primer lugar, aparece la figura del Estado compitiendo activamente con el sector privado en la oferta educativa. En la Argentina, esta participación suele justificarse apelando al principio de igualdad de oportunidades. (En realidad, esta no es base suficiente para legitimar dicha intervención. El principio de igualdad de oportunidades, cuyo propósito principal es separar las conocidas conexiones entre distribución del ingreso y distribución de la educación, puede concretarse mediante mecanismos de financiación que discriminen en favor de los grupos sociales más rezagados. Naturalmente, la provisión estatal de educación es un factor que contribuye a hacer efectiva aquella discriminación favorable. El problema que no siempre se discute es si dicha intervención garantiza por sí sola el principio mencionado.) En segundo lugar, la otra diferencia fun-

damental que estamos proponiendo con respecto al enfoque ortodoxo, se relaciona con la forma en que el planificador social estima los retornos de la inversión educativa. Aquí parte también de un principio distinto: se sabe de antemano que la educación abre las posibilidades *individuales* de acceso a mayores ingresos —aunque socialmente esto *no* contribuye al aumento del producto social—, y estas posibilidades individuales son evaluadas como un objetivo social deseable. Dados estos dos elementos, presencia activa del sector público (pero no única) y la movilidad social como objetivo deseable, la planificación social se interroga entonces sobre la calidad de la educación y el modo en que la misma debe distribuirse entre los individuos.

El parámetro de calidad debería estar dado por su capacidad para preservar a la educación como mecanismo de movilidad social. Dado que el “valor” de la educación se asienta en aquellas imágenes sociales que determinan un reconocimiento favorable de quienes poseen títulos, deberá procurar que estas imágenes no se desvanezcan. En particular, le interesará evitar que aquella estima social en favor de los títulos se segmente en contra de la educación pública. En caso contrario, se trataría de una credencial de menor valor disminuyendo la aparente igualdad de oportunidades implícita en el principio de gratuidad de la enseñanza. El parámetro de distribución es algo más sencillo: se trata de facilitar el acceso y permanencia dentro del sistema escolar, porque éste sería el indicador más próximo a la vigencia efectiva del principio de igualdad de oportunidades (aun cuando sería necesario introducir las calificaciones adicionales que mencionamos más arriba). De otra forma, todo el sistema educacional se vuelve muy próximo a un instrumento de cuotificación de privilegios.

A la luz de estos elementos, que de ninguna manera pretenden agotar temas tan vastos y complejos como la naturaleza del gasto social en educación y el modo de evaluar sus retornos no pecuniarios, podría reflexionarse sobre lo ocurrido en nuestro país dentro del sistema educativo oficial en los últimos años. Si se aceptase la validez relativa de los dos criterios que pueden servir de parámetro al planificador social de nuestro ejemplo, resulta tentador efectuar un juicio de apreciación sobre la realidad. Los elevados índices de desgranamiento observados en todos los niveles del sistema escolar, las diferencias regionales en la absorción de la población en el tramo de edad relevante y la segmentación de las imágenes sociales en contra de la educación oficial sugieren que ha habido un marcado deterioro en relación a nuestros dos parámetros de eficacia: la calidad y distribución de la educación pública argentina han disminuido. Claro está, se podría argüir que el juicio anterior es manifiestamente incompleto porque lo que se necesita establecer, en todo caso, es la magnitud del supuesto deterioro. La respuesta a la objeción que por otra parte aparece como

legítima, puede ser construida a partir del enfoque que hemos adoptado hasta aquí. En términos de planificación social, sólo se pueden determinar magnitudes del tipo indicado cuando se conoce la "forma" de la función de preferencias del planificador social. Y esto, como muy bien enseñan los textos de economía del bienestar, sólo se define en las urnas...

Para concluir con este tema y tal como anunciamos más arriba, efectuaremos una breve reflexión final sobre la educación y los movimientos coyunturales en el mercado de trabajo. El comportamiento del mercado de trabajo argentino a lo largo de los últimos seis años ha sido marcadamente peculiar. En particular, el período 1976-81 se caracterizó por bajas tasas de desempleo abierto dentro de una tónica depresiva en el nivel de la demanda agregada. La dirección de los cambios operados, tanto desde el ángulo de la demanda como de la oferta, y la nueva estructura ocupacional que estaría emergiendo, han sido objeto de interesantes estudios³⁰. Entre los aspectos más importantes que estos trabajos han puesto de relieve se encuentran los cambios en la tasa de participación de la población en la actividad económica y la reducción del empleo industrial. Se señala así la existencia de modificaciones por el lado de la oferta, tema que había sido normalmente poco discutido en el caso de la Argentina, junto con un panorama de cambios en la estructura del empleo donde el sector terciario, y en particular el autoempleo, habrían ganado importancia. Lo anterior no significa que conozcamos por completo la evolución del mercado en la coyuntura referida. Por ejemplo, poco se pudo investigar sobre la naturaleza del sector cuenta propia en el estrato de menor productividad y si el mismo experimentó últimamente cambios importantes respecto a su dinámica anterior. Asimismo, casi nada se ha discutido sobre el comportamiento de la estructura salarial en el período referido, aunque se sospecha que aumentó la dispersión salarial. Sobre estos temas será necesario aguardar los resultados que produzcan futuros trabajos y poco es lo que aquí puede agregarse.

Como es sabido, uno de los elementos utilizados para explicar la configuración reciente del mercado de trabajo, fue la figura del "trabajador desalentado" —aquél que se retira del empleo activo o de la búsqueda por razones de desaliento dadas las condiciones imperantes en el mercado: bajos salarios, dificultades de conseguir trabajo, etc.; como resultado de ello, el trabajador pasa a la categoría de inactivo hasta que vuelve a enfrentar condiciones laborales que igualen su precio de reserva (que es una función que no sólo depende de los salarios monetarios).

Resulta más o menos obvio señalar la existencia de una relación estrecha entre situaciones de mercado laboral caracterizadas

³⁰ Véanse, por ejemplo, Sánchez et. al. ((1979), Beccaria (1980), Sánchez (1981) y Ministerio de Trabajo (1980).

por el desaliento y cambios en la demanda dirigida al sistema educativo. La hipótesis más sencilla que puede tejerse es la siguiente: el costo de oportunidad del tiempo (para el trabajador individualmente considerado) disminuye debido a la reducción del salario real. Luego, uno de los principales componentes que entran en cualquier decisión de calificación, el ingreso perdido, disminuye. Esto podría presionar favorablemente sobre la demanda de algunas instancias de calificación. Por cierto, no es fácil postular un modelo definido respecto de la nueva demanda.

Por ejemplo, esta demanda adicional puede no producirse. Si no existe buena información y relativa certidumbre respecto de los salarios adicionales que permiten la posesión de la calificación ofrecida, el trabajador desalentado no computará esa corriente de ingresos diferenciales y sólo aguardará la recomposición de su salario de reserva. Un caso más típico aún surge cuando se ubica esta hipótesis de desaliento en su contexto natural: el corto plazo²¹. Por definición, el trabajador que se encuentra en situaciones como la que hemos referido mantendrá una cierta expectativa sobre la recuperación del mercado, aun cuando no se encuentre en posición de búsqueda.

La dificultad reside en que la recuperación es un evento aleatorio que debe confrontar con un evento sobre el cual posee información cierta: la duración de tiempo que lleva el período de capacitación. ¿Por qué entonces comprometer el uso de su tiempo en forma cierta cuando la recuperación del mercado podría producirse en cualquier momento?

En síntesis, un par de ejemplos basta para ilustrar que no es sencillo plantear un modelo que permita estimar el tipo de conductas que hemos referido. Además, antes de ensayar una relación entre cambios en la demanda de calificaciones por el motivo desaliento, sería necesario tener relativa seguridad sobre si la magnitud del fenómeno caracterizado como trabajador desalentado es suficientemente relevante como para justificar el tipo de ejercicios comentado. Por cierto, la literatura referida al caso argentino está lejos de haber probado que éste sea el caso. Además, aun cuando hubiese sido significativo, la posibilidad de detectar cambios en la matrícula del sistema educativo (formal) ligados a la variable que interesa para la hipótesis que nos ocupa, es prácticamente imposible con la calidad de los datos disponibles.

Asimismo, un modelo a lo largo de las líneas descritas debería incluir diferentes alternativas de calificación, no únicamente las ofrecidas por el sistema de educación formal. Aquí se enfrenta no sólo un problema de calidad de información, sino de abierta carencia.

²¹ Es sumamente difícil sostener la validez de la hipótesis del desaliento en el mediano y largo plazo.

Sea por las razones teóricas indicadas o por la pobreza de información, creemos que la educación, considerada como el sistema oficial y privado en su conjunto, ofrece una pobre conexión sistemática con los aspectos referidos al funcionamiento del mercado de trabajo. Es más, sospechamos que resulta una hipótesis más plausible para el caso de nuestro país considerar que la demanda dirigida al sistema de educación es relativamente independiente, tanto de los fenómenos coyunturales que se observan en el mercado de trabajo, como de la constelación de salarios relativos observados allí en cierto momento. Como dijimos al principio de esta sección, en nuestro país la demanda por educación se ha establecido como una demanda social. Por cierto, esto *no quiere decir* que la demanda *efectiva* por educación sea independiente del nivel del salario real de largo plazo. De esto no caben dudas: ¡la educación está asociada al desarrollo económico!

Sin embargo, hay otra reflexión que podría hacerse respecto de la coyuntura reciente y el problema de las calidades de trabajo y la capacitación de la fuerza laboral. La idea que hemos tratado de defender a lo largo de estas páginas es la necesidad de excluir a la educación, en cuanto sistema caracterizado por una marcada acción del Estado e implantado socialmente a través de la emisión de credenciales, del concepto de capital humano. Se trata, según creemos, de ámbitos diferentes. Sin embargo, lejos estamos de negar la existencia de un verdadero proceso de producción de las capacidades y habilidades para el ejercicio de una cierta tarea. Pero la mayor fuente y el mejor recinto donde se forman dichas calificaciones es la actividad productiva misma o ámbitos muy específicos de capacitación ligados estrechamente a aquélla. En tal sentido, cabría interpretar los datos que nos hablan de una reducción del empleo industrial con una cierta cuota de pesimismo. Más allá del argumento que puede esgrimirse acerca de la sobreocupación existente en el sector, la preocupación subsiste. ¿Cuál es el perfil de calificaciones de la fuerza de trabajo que ha abandonado el sector industrial? ¿En qué sectores de la actividad productiva está ahora localizada y qué nuevas calificaciones se están produciendo allí?

Indagar sobre estas preguntas ofrece una perspectiva de investigación más fructífera sobre las relaciones entre aparato productivo y calificación laboral. Especialmente cuando la visión apriorística que uno recoge es que la economía argentina pudo haber sufrido una considerable pérdida de capital humano.

IV.4. Conclusiones y sugerencias de líneas de investigación

Tal como se indicó en la sección introductoria, el propósito reservado para esta sección final es la propuesta de algunas líneas de investigación que orienten los futuros trabajos en el área. Sin embargo, parece conveniente derivar estas sugerencias a través de un esfuerzo de recapitulación de los principales temas que hemos discutido.

1. La parte II de este trabajo procuró revisar los elementos básicos de la teoría de capital humano, así como de los posibles ángulos de crítica a este enfoque. Hemos visto que a partir de la introducción de dos supuestos esenciales —la educación es la causa del mayor ingreso (individual y social) y del funcionamiento competitivo del mercado de trabajo—, la teoría del capital humano permite disponer de un rico instrumental analítico. Éste conduce a un programa de investigaciones que tiene un doble carácter: descriptivo y normativo. Por un lado, puntualizamos que en el programa de investigaciones descriptivo la educación se incorpora como una variable explicativa más en la determinación del nivel de ingreso y no se requiere, estrictamente, presuponer la hipótesis de causalidad que hemos mencionado. En el terreno normativo, que inspira las recomendaciones de política y planificación educativa, la teoría suele ser aplicada como si ésta tuviera validez incuestionable. (Se señaló asimismo que la planificación social de la educación basada en el método de tasas de retorno social presenta ventajas metodológicas en relación con los procedimientos tradicionales, que procuran adecuar ofertas del sistema educativo formal y demandas de trabajo de distintas calidades.) Por otro lado, es importante notar que el análisis empírico construido alrededor de la teoría referida produjo enorme cantidad de evidencias que pueden ser utilizadas como indicadores de validez de la misma. Sin embargo, algunos autores inscriptos en esta misma línea de pensamiento consideran que dicha evidencia presenta manifestaciones disonantes: y ello permite sospechar que el programa en su conjunto podría haber ingresado en una “crisis”.

2. Hay asimismo hipótesis alternativas para la interpretación de los resultados, que normalmente fueron considerados la prueba adecuada de la teoría del capital humano.

En particular, se señalaron las referidas a la socialización escolar, el credencialismo y los paradigmas alternativos de funcionamiento del mercado de trabajo. También se indicó que alternando algunos matices y categorías de análisis, el capital humano y las teorías de la socialización escolar registran una notable simetría. En ambas, se reconoce la funcionalidad de la escuela respecto

del aparato productivo. Por el contrario, en la versión del credencialismo puro, la única utilidad social de la educación se deriva de su cualidad de filtro eficiente de habilidades innatas.

3. Por otro lado, pudo comprobarse que es relativamente sencillo construir interpretaciones distintas del funcionamiento del mercado de trabajo en relación con la educación. En este sentido, se sostuvo que las credenciales educativas pueden constituir un instrumento importante para el acceso a los mejores puestos y a mayores ingresos. Sin embargo, ello no necesariamente se explica por la mayor productividad social de la educación, sino que puede originarse en un conjunto de imágenes sociales construidas alrededor de la misma. Ello no implica sostener que los criterios bajo los cuales se definen los salarios relativos se contradigan con los principios que rigen la maximización de beneficios. Sólo es necesario reconocer que los criterios de asignación de recursos se ajustan a ciertas condiciones institucionales (y que éstas tienen vigencia aun en una economía capitalista caracterizada por la competencia).

4. Asimismo, bajo ciertas condiciones, los mercados de trabajo presentan rasgos de segmentación: en esta situación se generan grupos no competitivos dentro de la fuerza de trabajo. Los ingresos diferenciales no tienen relación alguna con los niveles de capacitación y calificación sino que el bloque de pertenencia dentro de los segmentos explica el ingreso respectivo. Naturalmente, cuando se parte de la premisa de que los mercados de trabajo están segmentados, es necesario explicar cuáles son las causas de segmentación y cómo éstas operan. La educación puede ser un elemento de movilidad en presencia o no de mercados segmentados. La esencia del enfoque alternativo parte de postular que el principal retorno social de la educación es de carácter no pecuniario. Si se adopta esta premisa como punto de partida y se adicionan todos los otros elementos históricos e institucionales que operan en el mercado de trabajo, se concluye que no existe ninguna teoría general e independiente de estos factores institucionales que pueda ser sometida a un test empírico.

5. El tema que constituye el eje de este trabajo ha sido escasamente explorado en la Argentina. El programa de investigaciones del capital humano en su versión "descriptiva" tampoco fue ensayado. En consecuencia, prácticamente se desconoce cuál es la función de la educación en el acceso, permanencia y desarrollo dentro de los puestos de trabajo. Tampoco se sabe con mayor detalle cuál es el grado de determinación de la educación (y los títulos) en las funciones de ingreso. Los estudios disponibles indicarían que los años de escolaridad formal son crecientemente tomados en cuenta para el acceso a los puestos de mayor jerarquía y mejor remunerados. Los autores tienden a rechazar explicacio-

nes de carácter tecnológico y orientan sus argumentos sobre factores de carácter social y la implantación de "mercados internos" de trabajo en el sector de firmas pertenecientes a estratos tecnológicos más modernos.

6. Hemos tratado de argumentar que el paradigma más útil para desarrollar un estudio sobre esta temática tiene rasgos afines con lo que hemos denominado aquí el enfoque alternativo al capital humano. Según creemos, el mejor punto de partida para ubicar el sistema de educación formal es su capacidad de producir retornos no pecuniarios.

En este contexto, resulta necesario tender líneas de investigación apuntando hacia dos direcciones básicas. Por un lado, convendría conocer cuáles son efectivamente los criterios de reclutamiento, cómo operan los mercados internos de trabajo (especialmente en el estrato tecnológico más moderno) y cuáles son las valoraciones que definen las reglas de acceso a los diferentes puestos de trabajo. Por otro lado, aparece como importante una cuestión que normalmente fue considerada de importancia secundaria en los estudios sobre economía de la educación: cómo está estructurado el gasto social en educación y cómo participan de él los distintos grupos sociales. Ambos temas son vastos y lo anterior no constituye más que la sugerencia que resulta consistente con el tipo de visión teórica que aquí se expuso. En particular, la segunda línea de investigación exhibe un grado apreciable de interés en la Argentina. La ausencia de un panorama claro del modo en que ha evolucionado esta área contrasta con la imperiosa necesidad de incorporar criterios de racionalidad y eficacia social en la planificación de la producción y distribución de la educación pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrow, K., 1972. "Higher Education as a Filter. Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences", en: *Technical Report*, N° 71, Stanford University.
- Beccaria, L., 1980. "Los movimientos de corto plazo en el mercado de trabajo urbano y la coyuntura 1975-78 en la Argentina", en: *Desarrollo Económico*, N° 78, vol. 20, jul.-set.
- Beccaria, L., 1982. *Algunas reflexiones sobre las investigaciones empíricas de la distribución del ingreso*, mimeo, Bs. As.
- Becker, G., 1966. *Human Capital*, Columbia University Press for NBER.
- Bhagwati, J., 1973. "Education, Class Structure & Income Equality", en: *World Development*, mayo.
- Blaug, M., 1970. *An Introduction to the Economics of Education*, Allen Lane, The Penguin Press, Londres.
- Blaug, M., 1974. *La educación y el problema del empleo en los países en desarrollo*, OIT, Ginebra.

- Blaug, M., 1976. "The Empirical Status of Human Capital Theory: a Slightly Jaundiced Survey", en: *Journal of Economic Literature*, setiembre, Nº 3, volumen XIV.
- Blaug, M., 1976. b) "Kuhn Versus Lakatos, or Paradigms versus Research Programmes in the History of Economics", en: *Hist. Polit. Econ.*, enero, 8(1).
- Blaug, M., 1982. "Another look at the Labour Reduction Problem in Marx", en: *Classical & Marxian Political Economy*, editado por Ian Bradley & Michael Howard, Macmillan, Londres.
- Blaug, Layard & Woodhall, 1969. *The Causes of Graduate Unemployment in India*, Penguin Press, Londres.
- Bowles, S. and Gintis, H., 1977. "The Marxian theory of value and heterogeneous labour: a critique and reformulation", en: *Cambridge Journal of Economics*, vol. 1, pp. 173-92.
- Bowman, M., 1966. "The Human Capital investment: revolution in economic thought", en: *Sociology of Education*, vol. 39, 1966.
- Cain, G., 1976. The challenge of segmented labour market theories to orthodox theory: A Survey", en: *Journal of Economic Literature*, diciembre.
- Carnoy, M., 1967. "Earnings and Schooling in Mexico", en: *Economic Development and Cultural Change*, julio.
- Carnoy, M., 1975. *Can educational Policy Equalize Income Distribution in Latin America?*, OIT (mimeo).
- Carnoy, M., 1978. "Segmented Labor Markets: A Review of the Theoretical and Empirical Literature and its implication for Educational Planning", en: *IIEP Working Paper*, UNESCO, París.
- CIE, Instituto Torcuato Di Tella, 1963. *Los recursos humanos de nivel universitario y técnico en la República Argentina*, 2 vols., Buenos Aires.
- CONADE, 1968. *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*, Buenos Aires.
- Edwards, R., 1976. "Individual Traits and Organizational Incentives: hat makes a «good» worker?", en: *Journal of Human Resources*, vol. 11, pp. 51-68.
- FIDE, 1982. "El subdesarrollo en el mercado de trabajo argentino", en: *Coyuntura y Desarrollo*, Nº 46, junio 1982.
- FIEL, 1981. *Informalidad en el mercado de trabajo de Buenos Aires*, proyecto FIEL-ECIEL, diciembre.
- Fields, G., 1979. "Descomposing LDC Inequality", en: *Oxford Economic Papers*, noviembre, pp. 437-59.
- Fields, G., 1980. "Education and Income Distribution in Developing Countries: A review of the literature", en: T. King (ed.), *Education and Income*, IBRD Staff Paper Nº 42, Washington.
- Gintis, H., 1971. "Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity", en: *American Economic Review*, vol. 61, pp. 266-79.
- Holt, C., 1970. "Job Search, Phillips Wage Relation, and Union Influence: Theory and Evidence", en: E. Phelps (ed.), *Microeconomic Foundations of Employment and Inflation Theory*, Norton & Co., Nueva York.
- Howard, M. & King, J., 1975. *The Political Economy of Marx*, Longman, Londres.
- Layard, R. & Walters, A., 1978: *Microeconomic Theory*, Mc Graw Hill.
- Leibenstein, H., 1974. "An interpretation of the Economic Theory of Fertility", en: *Journal of Economic Literature*, junio.
- Lewis, A., 1954. Economic Development with Unlimited Supply of Labour", en: *The Manchester School*.

- Llach, J., 1977. "Estructura y dinámica del empleo en Argentina desde 1947", en: *Documento de Trabajo N° 2*, CEIL, Buenos Aires.
- Llach, J., 1980. "El mercado de trabajo argentino en largo plazo", en: *Documento de Trabajo N° 9*, CEIL, Buenos Aires.
- Llach, J. & Gerchunoff, P., 1978: "Población, mercado de trabajo y salarios. Un diagnóstico preliminar y prioridades de investigación", en: *Documento de Trabajo N° 3*, CEIL, Buenos Aires.
- Marshall, A., 1975. "Mercado de trabajo y crecimiento de los salarios en la Argentina", en: *Desarrollo Económico*, N° 59.
- Marshall, A., 1979. *El mercado de trabajo en el capitalismo periférico: el caso de Argentina*, PISPAL, Buenos Aires.
- Ministerio de Trabajo, 1981. *Análisis de la adecuación entre los requerimientos de recursos humanos y la oferta del sistema educativo*, proyecto OIT-Ministerio de Trabajo, Buenos Aires.
- Ministerio de Trabajo, 1980. *El mercado de trabajo en la Argentina*, proyecto OIT-Ministerio de Trabajo, Buenos Aires.
- Perlman, R., 1973. *Economics of Education. Theory and Policy Issues*, McGraw Hill.
- Piore, M., 1972. "Fragments of a Sociological Theory of Wages", en: *American Economic Review*, mayo.
- Phelps, E., 1970. "The New Microeconomics in Employment and Inflation Theory", en: E. Phelps (ed.), *op. cit.*
- PREALC, 1978. *Sector informal: funcionamiento y políticas*, Santiago.
- Pscharopoulos, G., 1973. *Returns to Education: and International Comparison*, Elsevier.
- Pscharopoulos, G., 1977. "Schooling Experience and Earnings: the case of LDC", en: *Journal of Development Economics*, N° 4.
- Reich, M. Gordon, D. & Edwards, R., 1973. "A Theory of Labor Market Segmentation", en: *American Economic Review*, vol. 63, N° 2, mayo.
- Sánchez, C. et al, 1979. "Empleo, desempleo y tamaño de la fuerza laboral en el mercado de trabajo urbano de la Argentina", en: *Desarrollo Económico*, N° 73.
- Sánchez, C., 1981. "Mercado de trabajo manufacturero y recesión en la Argentina 1979-80", en: *Estudios*, N° 18.
- Schultz, T., 1961. "Investment in Human Capital", en: *American Economic Review*, N° 51.
- Selowsky, M. y Piñera, R., 1978. "The opportunity cost of Labour and the Returns to Education under Unemployment and Labour Market Segmentation", en: *The Quarterly Journal of Economics*, agosto.
- Sourrouille, J., 1976. *El impacto de las empresas transnacionales sobre el empleo y los ingresos*, OIT, Ginebra.
- Spence, M., 1973. "Job Market Signalling", en: *Quarterly Journal of Economics*, agosto.
- Tedesco, J., 1978. *Educación e industrialización en la Argentina. Proyecto, desarrollo y educación en América Latina*, DEALC, 1, Buenos Aires.
- Thurrow, L., 1975. *Generating Inequality*, Basic Books, Nueva York.
- Turnham, D., 1971. "The Employment Problem in less Develop Countries", en: *OECD*, París.
- Uthoff, A., 1981. *Changes in Earning Inequality and Labour Market Segmentation*, PREALC, monografías/21.
- Velloso, J., 1979. "Educação e desigualdad da renda urbana no Brasil: 1960-80", en: *Pesq. Plan. Econom.*, Río de Janeiro, 9 (3).
- Vietorisz, T. and Harrison, B., 1973. "Labor Market Segmentation: Positive Feedback and Divergent Development", en: *American Economic Review*, vol. 63, N° 2, mayo.