

# Algunos aspectos de la economía de la educación y sus implicaciones para la planificación universitaria\*

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. V, núm. 3, 1975, pp. 109-117]

Carlos Muñoz Izquierdo  
Centro de Estudios Educativos (México)

## I. INTRODUCCIÓN

Trataremos aquí de resumir algunos problemas que en la actualidad están siendo considerados por los economistas de la Educación. Para hacerlo, tenemos que elegir al menos entre dos enfoques alternativos: el primero, derivado de las teorías estructural-funcionalistas, consistiría esencialmente en un análisis de las interacciones existentes entre el subsistema económico y el subsistema educativo —considerados como elementos integrantes de un sistema más amplio.— Esto implicaría analizar, entre otras cosas, los distintos mecanismos que aseguran la comunicación entre ambos subsistemas, así como los flujos de “insumos” y “productos” que tales subsistemas intercambian entre sí. Por su parte, el segundo enfoque consideraría más bien los problemas a que se enfrentan los economistas cuando abandonan su papel de “científicos” y se convierten en “planificadores” (o en consultores de los planificadores) de la educación. Esto supone determinar hasta qué punto la ciencia económica está suficientemente desarrollada como para orientar la toma de decisiones relacionadas con la asignación de recursos para el desarrollo de la educación, así como cuáles han sido los resultados de algunas experiencias recientes en esta materia.

He optado por la segunda alternativa, pues me parece más práctica y más útil para estimular un intercambio de puntos de vista, respecto al grado en que las técnicas derivadas de la economía de la educación pueden ayudar a orientar la planificación escolar, en general, y la de las instituciones de enseñanza superior, en particular.

## II. ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS

### a) El factor residual

A partir de la década de los cincuenta, varios economistas comprobaron que el crecimiento económico que habían alcanzado los países industrializados era superior al que podía ser atribuido a los factores de la producción que tradicionalmente se habían considerado en la teoría económica. Aquella parte del crecimiento que permanecía inexplicada empezó desde entonces a ser atribuida a un factor de la producción (adicional al capital y al trabajo) que precisamente por no haber sido identificado con precisión, ingresó a la

---

\* Ponencia presentada en el “Seminario de Integración Metodológica” que organizó la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco, México), el 28 de agosto de 1975.

literatura con el nombre de “factor residual”. Las polémicas que se suscitaron a partir de ese momento entre diversos investigadores, que intentaron precisar la composición de este factor, dieron lugar a que uno de ellos —Moses Abramovitz— considerara ese residuo más bien como una medida de la ignorancia de la ciencia económica; pues conforme se adelantaban las investigaciones econométricas al respecto, los efectos de dicho factor iban disminuyendo poco a poco.

No podríamos afirmar con certeza que a la fecha estén plenamente despejadas todas las dudas de los economistas dedicados al estudio de este campo, ya que tampoco podríamos afirmar que los factores de la producción tradicionales hayan podido ser cuantificados hasta ahora en una forma absolutamente precisa. (Las imperfecciones en su medición repercuten necesariamente en la magnitud del efecto atribuido al llamado “factor residual”). A pesar de estas dificultades técnicas, existe ya un consenso prácticamente unánime en torno a la importancia del papel que algunas variables como la capacitación de la fuerza de trabajo, la creatividad —especialmente vinculada con el cambio tecnológico—, la capacidad de los trabajadores para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, etc., desempeñan en las funciones agregadas de producción. Asimismo, se ha hecho notar insistentemente que estas variables están relacionadas con el grado de desarrollo y de perfeccionamiento de la educación que se haya alcanzado en los distintos países.

En consecuencia, se postula que, al menos parcialmente, esa parte del crecimiento económico que no ha sido explicada satisfactoriamente por los econométricos es atribuible a la educación acumulada en la población total y, más específicamente, en la fuerza de trabajo del país correspondiente.

## **b) La teoría del capital humano**

Esta relación entre educación y productividad generó el desarrollo de lo que los economistas denominan “teoría del capital humano”. Ella se basa en el supuesto de que las erogaciones que hace un país para operar y expandir su sistema educativo no deben considerarse en todos los casos como “gastos de consumo”, sino que, en atención al hecho de que algunas de ellas aceleran el crecimiento económico o generan riqueza, al menos una parte de las mismas debería ser clasificada como “inversiones de capital”.

Para comprobar esta teoría, los economistas han aplicado a las inversiones en educación el mismo concepto de “tasa de redituabilidad” (*rate of return*) que se utiliza para evaluar las inversiones en cualquier otra actividad productiva. En el caso de la educación se calcula, en primer lugar, el valor de los ingresos que en promedio obtienen —a lo largo de su vida activa— los individuos que han logrado un nivel X de educación. Este valor actual se compara después con el del promedio de ingreso que perciben aquellos individuos que obtienen un nivel de educación X-I. La diferencia entre ambos promedios es considerada como la contribución marginal que hacen las inversiones hechas en el nivel educativo X. Esta contribución es comparada, a su vez, con el costo marginal incurrido en la obtención de ese nivel educativo. El cociente así obtenido es considerado entonces como una relación de costo/beneficio atribuible a la educación de que se trate. A partir de esta relación se obtiene precisamente la “tasa de redituabilidad” aplicable a las inversiones en el nivel educativo de que se trate.

Conviene aclarar que entre los costos incurridos en obtener la educación de un nivel determinado no sólo se consideran los gastos directamente involucrados en la operación y en la ampliación de la capacidad del sistema escolar, sino además los llamados “costos de oportunidad”, representados por los ingresos a que renuncia la población escolar durante las horas del día en que se abstiene de participar en la población económicamente

activa, para poder dedicarse a sus actividades académicas. De la información disponible para diversos países (incluyendo varios de América Latina) se desprende que esta parte del costo de la educación es en términos relativos la más importante.

Por otra parte, se ha demostrado que en la medida en que un país determinado va logrando incorporar capas más amplias de su población total a un cierto nivel educativo (v. gr. primaria, secundaria, superior), la tasa de redituabilidad de ese nivel tiende a disminuir, tal y como lo predice la teoría del capital humano. Sin embargo, los resultados de la expansión de cada nivel siguen siendo diferentes para los integrantes de los distintos estratos sociales, es decir, mediante la expansión de cada nivel educativo no se logra igualar la rentabilidad que reporta ese mismo nivel escolar a los distintos estratos de la sociedad. (Esto no lo predice la teoría aludida). Parecería que este fenómeno es atribuible a una "cuasi-renta" que obtienen quienes han cursado una educación determinada, antes de que ella se generalice en el país correspondiente.

Hablando en términos generales, los efectos producidos por esta disminución en las tasas de redituabilidad suelen ser exactamente los contrarios de los que se esperarían a partir de la mencionada teoría del capital humano. De hecho, en lugar de que esta disminución desaliente la demanda por determinado nivel educativo —puesto que dicho nivel resulta menos rentable—, en la práctica dicha demanda tiende a aumentar indefinidamente.

Es probable que esta paradoja sea explicada por el comportamiento correlativo de los costos de oportunidad (los cuales tienden a disminuir en la medida en que se va extendiendo cada nivel de educación). Sin embargo, si esta explicación es correcta, habría que corregir —o sustituir por otra— la teoría del capital humano, en el sentido de que los individuos no buscan precisamente adquirir tanta educación como necesitan para igualar las correspondientes tasas marginales de redituabilidad, sino más bien se proponen obtener tanta educación como sea necesaria para obtener (o mantener inter-generacionalmente) una posición de privilegio. Así, en los casos en que la educación secundaria va dejando de ser un "privilegio" (como ocurre en nuestras grandes ciudades), y sus tasas de redituabilidad empiezan a disminuir, la demanda de este tipo de educación sigue aumentando indefinidamente.

Alguien podría tratar de explicar este fenómeno mediante la observación de que tales aumentos de demanda no se deben precisamente a que la población desee obtener educación secundaria, sino a sus aspiraciones de ingresar a las instituciones de enseñanza superior, para lo cual es indispensable cursar la educación secundaria. Sin embargo, esta explicación resulta insatisfactoria desde el punto de vista de la teoría del capital humano, no sólo porque muchos individuos tienen que conformarse con sólo algunos años de educación secundaria, o a lo más algunos cuantos de educación superior, sino porque los estudios que se han hecho en distintos países indican que la educación superior es la menos "rentable", tal vez en virtud de sus altos costos. En cambio, esta explicación sería consistente con la que proponíamos hace un momento. Lo que la población escolar persigue —y por tanto el criterio que norma la demanda por educación— es satisfacer determinadas aspiraciones de estatus, y no precisamente igualar las tasas de rentabilidad de los distintos niveles de educación.

### III. LA TEORÍA ECONÓMICA Y LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

#### a) El enfoque neoclásico

De las consideraciones que acabamos de hacer se desprende que la teoría del capital humano no es de mucha utilidad para los planificadores de la educación. Ahora bien, su inadecuación no sólo es atribuible a que sus previsiones apunten en dirección contraria a

la que se ha observado empíricamente. Existen además otros argumentos relacionados con la propia estructura de dicha teoría, que nos gustaría mencionar.

Por una parte recuérdese que, según esta teoría, los beneficios de la educación se identifican con las diferencias existentes entre los ingresos —procedentes del trabajo— de los individuos que obtienen distintas cantidades y tipos de educación. Esta identificación se basa, a su vez, en el supuesto de que los salarios son iguales a la productividad marginal del trabajo. Como todos sabemos, esta igualdad sólo se cumpliría en un mercado de competencia perfecta, y tal característica no corresponde por varias razones a nuestros mercados de trabajo. Por tanto, es más probable que los salarios representen el poder de negociación de diferentes factores sociales y que, entre más alto sea el nivel que alcancen, más cerca se encuentren de su nivel de equilibrio. Según esto, los salarios de los individuos pertenecientes a los sectores no organizados de la sociedad deben ser muy inferiores a su precio real. Consecuentemente, la educación que reciben esas personas tiende a reportar tasas de redituabilidad relativamente bajas. Por lo mismo, la rentabilidad de la educación no puede inferirse correctamente a partir de una variable que, como ésta, se encuentre determinada por tantos factores exógenos.

El otro argumento que quisiéramos mencionar, para demostrar la inadecuación de esta teoría del capital humano a la planificación educativa, se refiere a la determinación de los salarios por el lado de la demanda; es decir, a lo que ocurre en el otro lado de los fenómenos a que hemos estado aludiendo. Desde este punto de vista, basta recordar que los salarios, como cualquier otro precio, también están determinados por la demanda existente en el mercado. Sin detenernos mucho en este punto, nos gustaría subrayar que esta “demanda” es determinada casi siempre en forma unilateral por quienes controlan los factores de la producción. Ellos establecen los niveles de ocupación y remuneración de la fuerza de trabajo que ha obtenido distintos niveles de cualificación o de educación. En tales condiciones, estas personas pueden “permitirse el lujo” de no solicitar, por ejemplo, individuos que hayan obtenido la educación suficiente para alcanzar lo que se conoce como “alfabetización funcional” es decir, el mínimo de educación que permitiría desempeñar funciones de un bajo nivel de complejidad. En efecto, se ha observado que los empleadores elevan artificialmente los niveles de educación requeridos para desempeñar dichas funciones. Entonces, la rentabilidad de las inversiones destinadas a los primeros cuatro grados de educación primaria resulta artificialmente baja. (Esto perjudica a la mayor parte de nuestra fuerza de trabajo. Pero de esto no puede inferirse que tales niveles de educación generen en realidad rendimientos tan bajos). De manera que, independientemente de que los empleadores se propongan o no mantener desocupada o subocupada una “reserva de mano de obra” para abatir el nivel general de salarios, podemos concluir que las mencionadas tasas de redituabilidad sólo expresan en el mejor de los casos un conjunto de relaciones *de facto*; pero están muy distantes de medir siquiera con aproximación la contribución de la educación a la productividad o al sistema económico en general.

A pesar de estas contradicciones entre la teoría y la realidad, los economistas se han seguido preocupando por desarrollar métodos cada vez más sofisticados para orientar la política educativa. Ya existen, en efecto, ejercicios de planificación basados en las tasas de redituabilidad, que utilizan la programación lineal para “optimizar” los rendimientos de las inversiones educativas. En nuestra opinión, estos ejercicios son valiosos por sus avances metodológicos, pero resultan muy poco útiles para los planificadores. Incluso se ha observado que entre más alto es el grado de perfección metodológica implícito en los modelos utilizados, menor es su capacidad para representar adecuadamente la

realidad. Para resumir, pues, este capítulo, debemos subrayar que la demanda educativa no sigue en la práctica las pautas que predice la teoría del capital humano. Dicha demanda está determinada, más bien, por una serie de factores sociales. Además, ella se apoya en varios supuestos que difícilmente se cumplen. Por todo esto sostenemos que la planificación educativa no puede basarse en los análisis realizados por los economistas de la corriente neo-clásica, ya que —además de que sus predicciones no se cumplen— las llamadas tasas de redituabilidad de la educación sólo son “constructos” de muy dudosa validez empírica.

## b) El “Manpower Approach” en la planificación educativa

Desde algunos años antes de que las tasas de redituabilidad de la educación empezaran a ser utilizadas como instrumentos de la planificación escolar, un grupo de especialistas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), encabezados por Herbert S. Parnés, habían desarrollado la metodología de planificación conocida como “Manpower Approach” y la habían utilizado con el objeto de impulsar el desarrollo económico de los países participantes en el Proyecto Regional Mediterráneo, a través de un mejoramiento de sus recursos humanos.

Esta metodología se basa en el supuesto de que existe una relación directa entre el grado promedio de productividad y el grado promedio de cualificación de la fuerza de trabajo de un país. (Esta relación ha ingresado a la literatura con el nombre de “Ley de Parnés”).

En términos operativos, la metodología utiliza algunos indicadores como los coeficientes de regresión obtenidos, a partir de observaciones internacionales, entre el valor agregado promedio por trabajador y el nivel promedio de educación de la fuerza de trabajo de los diferentes países. Diversas versiones de este modelo (como las que desarrolló Jan Timbergen) han desagregado la función en que se basan con el fin de expresar, por ejemplo, las proporciones de la fuerza de trabajo que necesitan cursar determinados niveles de educación, para estar en condiciones de generar determinados niveles de productividad.

El espacio disponible nos impide analizar detalladamente estos modelos. Tenemos, por tanto, que limitarnos a hacer algunas observaciones como las siguientes:

1. Todos ellos se basan en el supuesto fundamental de que los salarios representan adecuadamente la productividad de la educación. Ya hemos señalado nuestras dudas al respecto.
2. Ellos también establecen el supuesto de que la educación formal determina los salarios de la fuerza de trabajo. Sin embargo, se ha demostrado empíricamente que esta educación no puede explicar más del 50% de las variaciones en las remuneraciones de los trabajadores. Hay otras variables como las habilidades personales, la experiencia, las relaciones sociales, etc., que resultan por tanto, tan importantes como la educación. Parecería entonces que la planeación educativa que se base en la relación educación/salarios se estaría “apoyando en un solo pie”.
3. Los niveles de educación necesarios para desempeñar las distintas ocupaciones no son homogéneos ni siquiera dentro de un país determinado. Menos pueden serlo entre distintos países. De manera que si se pretende predecir los niveles educativos de la fuerza de trabajo que corresponderían a determinado perfil ocupacional (el cual se espera obtener a través del desarrollo económico), se estaría haciendo en el mejor de los casos una “adivinanza educada”. Ni siquiera los niveles “modales” de educación serían buenos indicadores para esto, pues ellos mismos se desplazan hacia arriba a través del tiempo.

Por estas razones, tenemos que afirmar que este enfoque metodológico tampoco resulta adecuado para la planeación educativa, especialmente si lo que se necesita es tomar decisiones a nivel agregado.

Es probable, sin embargo, que alguna versión de estos modelos sea de alguna utilidad para planear determinadas categorías de recursos humanos en el interior de una empresa. Existen ya algunas aplicaciones de este tipo, que se basan en el desarrollo de matrices cuyas columnas corresponden a distintos perfiles de habilidades, conocimientos, actitudes, etc., y cuyos renglones corresponden a distintas categorías ocupacionales de la fuerza de trabajo. Como es obvio, un enfoque de este tipo sería de utilidad limitada para los responsables de la educación, ya que prescinde por completo de la movilidad ocupacional que necesariamente ocurre durante la vida de cualquier persona. Sólo sería aplicable, en el mejor de los casos, a la planificación de determinados tipos de educación terminal (es decir, directamente relevante para el trabajo), siempre y cuando se pudiera asegurar a todos los trabajadores la oportunidad de recibir curso de reciclaje o de perfeccionamiento técnico-científico en cualquier momento de su vida.

Ahora bien, cuando se trate de planificar la educación a un nivel más amplio, convendría tomar en cuenta que tiende a haber una relación directa entre los niveles jerárquicos de las ocupaciones y la proporción de conocimientos y habilidades generales que son necesarias para desempeñarlas. (Es decir, las ocupaciones de mayor prestigio necesitan más conocimientos y habilidades generales que las ocupaciones de menor prestigio). Concomitantemente, tiende a haber también una relación directa entre los niveles de las ocupaciones y la proporción de habilidades y conocimientos específicos que son requeridos para ellas.

De esto se desprende que con el fin de subsanar algunas de las dificultades que hemos señalado con respecto a la previsión de las necesidades de recursos humanos, los planificadores deberán aconsejar la utilización de diseños curriculares sumamente flexibles, que hagan hincapié en el desarrollo técnico-científico de carácter general, sin olvidar, por supuesto, las disciplinas auxiliares destinadas a fomentar el desarrollo de las capacidades de indagación, de deducción, de inducción, de análisis, de síntesis, etc. La incorporación al currículum de elementos específicamente profesionales deberá por tanto retardarse y reducirse todo lo que sea posible. Ni las escuelas ni las universidades tienen razones socialmente válidas —desde mi punto de vista— para sustituir a otras instituciones que deberían funcionar como “entrenadoras” de individuos para el desempeño de puestos específicos.

#### **IV. NUEVOS HORIZONTES EN LA ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN**

La estrategia de planificación que apenas hemos esbozado corresponde indudablemente a un enfoque liberal, pues recomienda que los educandos se preparen para adaptarse al mercado de trabajo que, según hemos señalado no puede ser planificado en las condiciones actuales. Este enfoque se justifica parcialmente porque en México no existe una planificación económica con el grado de solidez que es necesario para planificar el desarrollo de cursos humanos. Con todo, habría que reconocer que aun cuando nuestra planificación económica fuera más efectiva, los planificadores de la educación tampoco estarían en condiciones de orientar adecuadamente las inversiones destinadas al sistema escolar, de acuerdo con lo que señalamos al analizar el grado de desarrollo en que se encuentran las metodologías de que disponen los planificadores educacionales.

Sin embargo, como decíamos más arriba, no todos los economistas han reconocido la inadecuación de las técnicas de planificación educativa disponibles. De hecho, a aquellos que han utilizado la programación lineal para planificar el desarrollo del sistema escolar,

se están sumando en estos momentos algunos otros que intentan aplicar esos mismos esquemas a la planeación de la educación extraescolar. Tales economistas están, pues, tratando de “modernizar” las técnicas de planificación al mismo tiempo que los sistemas educativos se van transformando.

Con todo, existe ya un buen número de especialistas en este campo que han ido abandonando los esquemas convencionales de planificación educativa, no tanto por la inadecuación de las técnicas existentes, como por las reiteradas verificaciones de que la escolaridad no promueve efectivamente el mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos socialmente desfavorecidos. Según se ha observado, ella facilita, cuando más, la movilidad individual a través de los distintos estratos sociales; pero a pesar de la creciente expansión escolar, estos estratos tienden a permanecer intactos —en cuanto tales— y a reproducirse intergeneracionalmente.

Por esta razón, la atención de algunos economistas de la educación se está desviando hacia dos campos complementarios. Por un lado, se encuentran los que están intentando avanzar en la comprensión del funcionamiento de los mercados de trabajo, ya que de éstos depende, finalmente, la productividad atribuida a los distintos tipos de educación. Por el otro, están los que se han especializado en el análisis de la “función de producción educativa”, mediante la cual intentan detectar los factores que en determinados contextos determinan la “eficiencia interna”, *v. gr.* el aprovechamiento académico del sistema escolar. En seguida expondremos algunos resultados que están siendo obtenidos por ambos grupos:

#### **a) Análisis del mercado de trabajo**

Uno de los enfoques de la economía laboral que está siendo enriquecido por especialistas en economía de la educación, es el que desarrolla la llamada teoría de la “Segmentación de los mercados”. Hasta hace poco tiempo no se habían percatado los economistas de que los mercados de trabajo no son en realidad tan abiertos ni tan homogéneos como los habían supuesto. En efecto, recientemente se advirtió que la educación adquirida por individuos de distintos antecedentes socioeconómicos no “vale lo mismo” en todos los casos, es decir no siempre permite que quienes proceden de cualquier estrato socioeconómico —y obtienen determinada educación— tengan tantas oportunidades de acceder a determinadas ocupaciones como las que tienen quienes proceden de otros estratos sociales, y obtienen la misma educación. La verificación de estos hechos generó distintos tipos de teorías explicativas. Una de ellas atribuye estos fenómenos a que distintos géneros de ocupaciones configuran diferentes segmentos del mercado de trabajo. Habría entonces “mercados primarios”, que abarcarían las ocupaciones de mayor prestigio y “mercados secundarios” con referencia a las ocupaciones de menor categoría.

Asimismo, distintos tipos de individuos corresponderían a cada uno de estos mercados. Así, por ejemplo, en un país como el nuestro, estos tipos de individuos podrían ser personas inmigrantes *versus* nativas de la localidad correspondiente; personas con rasgos fenotípicos relativamente indígenas *versus* aquéllas con aspectos relativamente europeos; personas procedentes de familias adaptadas a los estilos de vida de la llamada clase media *versus* personas acostumbradas a las formas de vida de la llamada cultura de la pobreza; etc. Esta correspondencia entre los antecedentes socioeconómicos de los individuos y su incorporación a determinado segmento del mercado de trabajo, explicaría las diferencias que se han encontrado en el valor económico de la educación a que nos referimos anteriormente.

Un enfoque complementario al de la segmentación de los mercados lo proporcionan quienes están estudiando los “mercados internos de las firmas”. Ellos parten del supuesto de que son finalmente las unidades de producción las que, a través de sus propios mecanismos de aceptación y promoción de trabajadores, influyen en las remuneraciones correspondientes a distintos tipos de educación.

Finalmente, al lado de los que están desarrollando los dos enfoques mencionados, se encuentran quienes intentan estudiar los mercados de trabajo desde una perspectiva más amplia —aplicando a veces metodologías que permiten reconstruir los hechos históricos— con la intención de descubrir las raíces más profundas que puedan tener los hechos observados. Por esta razón se da a los economistas de este grupo el calificativo de “radicales” (del latín *radix*, raíz).

Los autores pertenecientes a esta corriente dirigen su atención principalmente al estudio de las relaciones de producción, como determinantes de los fenómenos descubiertos por quienes desarrollaron la tesis de la segmentación de los mercados. Mediante el análisis de estas relaciones, los economistas radicales están aportando una serie de elementos de juicio que probablemente permitan avanzar en el entendimiento de los fenómenos mencionados. En efecto, la observación de diversas características de nuestra economía ha permitido inferir que todas las decisiones que norman el funcionamiento de los mercados de trabajo están orientadas hacia donde conviene a aquellos que controlan los medios de producción (es decir, la iniciativa privada y el Estado, puesto que, según se dice, tenemos un sistema de “economía mixta”). En tales condiciones, el sistema no garantiza necesariamente que el funcionamiento del mercado de trabajo tome en cuenta los intereses y las necesidades de los trabajadores.

De lo anterior se desprende que el “valor económico de la educación” es un concepto fundamentalmente subjetivo —dependiente de lo que convenga a los propietarios de los medios de producción— (podríamos suponer que las remuneraciones y los niveles de ocupación de la fuerza de trabajo serían muy distintos si los trabajadores participaran en el control de dichos medios).

De este enfoque se desprende una serie de hipótesis interesantes para la economía de la educación. La más evidente consiste en que la educación vale tanto como la aprecien quienes toman las decisiones que norman el proceso productivo. Al respecto, podemos citar los interesantes estudios de Herbert Gintis, quien descubrió recientemente que el “desarrollo cognoscitivo” de los trabajadores, o sea el nivel de sus conocimientos, no es la principal variable explicativa de sus salarios. Por tanto, Gintis sugiere que las remuneraciones son determinadas más bien por las actitudes y la personalidad de los trabajadores, es decir, los salarios (y las probabilidades de obtener un empleo) serán tanto más favorables cuanto la personalidad y actitudes de los trabajadores correspondan a las expectativas de los empleadores. Siguiendo esta línea de pensamiento, puede inferirse que los individuos de personalidad dócil y fácilmente adaptable serán mejor remunerados en las ocupaciones que dependen jerárquicamente de las demás. En cambio, los individuos de personalidad agresiva o dominante tendrán mejores oportunidades de acceder a los puestos mejor remunerados. La comprobación de estas hipótesis constituye todo un reto, pero afortunadamente hay en la actualidad varios economistas dispuestos a encararlo. Su éxito dependerá de la habilidad que tengan para integrar equipos de investigación interdisciplinaria.

## **b) Aplicaciones de la teoría de la firma**

El segundo grupo de especialistas a que aludíamos más arriba, está tratando de aplicar la “teoría de la firma” y, más concretamente, el análisis de la función de producción educativa, a las instituciones escolares. Los estudios en esta área han sido de interés para medir la importancia de diversos factores determinantes del aprendizaje, considerado

como uno de los elementos que condicionan la capacidad del sistema escolar para favorecer la movilidad social.

Diversas investigaciones efectuadas, tanto en países industrializados como en países de economía subdesarrollada, han demostrado que el rendimiento escolar depende fundamentalmente de factores que escapan al control de quienes diseñan las políticas educativas. Estos factores son de carácter social, cultural, fisiológico, etc., y se ha demostrado que están íntimamente relacionados con los antecedentes socioeconómicos de la familia de los educandos.

Lo anterior implica, para un país como el nuestro, que mientras se mantengan las condiciones que favorecen una inequitativa distribución del ingreso —con todo lo que esto significa— será difícil que el sistema escolar tenga la capacidad necesaria para favorecer la movilidad social. En otras palabras, los fracasos escolares que observamos entre los grupos menos favorecidos seguirán ocurriendo hasta el momento en que —a través de una política verdaderamente redistributiva— se logre rescatar de su situación actual a todos aquellos que viven en condiciones desfavorables para el aprendizaje. La política educativa no puede hacerse cargo, en forma independiente, de una tarea tan ingente como ésta. Hasta podríamos decir que en las condiciones actuales muchas erogaciones que se hacen en educación constituyen más un desperdicio que una inversión favorable al bienestar social. Urge, pues, revisar las políticas económicas globales del país, ya que es muy poco lo que la educación podrá hacer en beneficio de tantos mexicanos que se encuentran condenados a una situación de marginación y de pobreza.