

E S T U D I O S

EL ESTUDIANTE COMO ACTOR RACIONAL: OBJECIONES A LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

FERNANDO GIL VILLA (*)

La teoría del capital humano forma parte de un importante enfoque económico de la educación, una de cuyas presunciones subyacentes, consiste en considerar al alumno como un actor racional en busca de una inversión que rentabilice sus posibilidades sociales y económicas futuras. Es discutible, sin embargo, la utilidad de este esquema a la hora de explicar los comportamientos de los actores sociales en este campo, y no sólo debido a los problemas que suscita la medición. De ello trata este artículo, si bien antes se examinarán otros supuestos, en los que se basa este planteamiento, en un nivel más inmediato, tales como la adecuación entre educación y empleo o las tendencias de cualificación o descualificación en las que se inscriben los nuevos puestos de trabajo. A modo de introducción, haremos un resumen de este tipo de teorías económicas y del contexto en el que surgen.

CONTEXTOS Y POSTULADOS

La teoría del capital humano aparece en el contexto político de la guerra fría, caracterizado por cierta euforia tecnológica y cierto «desarrollismo», impulsado por el crecimiento económico. Uno de los primeros hitos lo constituye en Estados Unidos, en 1949, la Comisión Wolfe sobre recursos humanos, que publica en 1954, un informe con un título revelador: *America's resources of specialized talents*. Con informes de este tipo, la opinión pública va tomando conciencia de la importancia de los recursos humanos para la buena marcha de la nación que tira del bloque occidental, el cual se encuentra embarcado en una aventura de competición tecnológica con el bloque oriental. En el fondo, palpita una especie de visión optimista de la ciencia y de la tecnología. El papel central de la educación, recogido por autores como Burton Clark, salta rápidamente a la vista: la educación es la que renueva el conocimiento científico del que

(*) Universidad de Salamanca.

se extraen las tecnologías necesarias para impulsar el progreso, especialmente el económico (1).

Una consecuencia fundamental de la extensión y éxito de estas ideas es la tremenda expansión educativa que tiene lugar entre 1950 y 1970, expansión que aún hoy, continúa. Un artículo clásico que recoge el carácter universal de este crecimiento educativo es el de J. W. Meyer; Ramírez y otros: «The world educational revolution 1950-1970» (2). En España, la década de los sesenta está jalonada de trabajos e informes que relacionan la educación con el desarrollo económico, y que culminan en el libro *El capital humano* de J. L. Romero y Amando de Miguel (3).

En cuanto al contexto científico, el enfoque económico de la educación puede inscribirse en lo que I. Alonso Hinojal llama *funcionalismo tecno-económico*, cuyas problemáticas estarían bien comunicadas con el debate sobre la igualdad de oportunidades (4). Algunos de los elementos ideológicos y teóricos de los que se nutre, están constituidos, en un plano remoto, por la sociología positiva de Saint-Simon, Comte y Durkheim, como bien señaló Carlos Lerena (5); y en un plano más cercano, por la teoría de la estratificación social de Davis y Moore (6). Frente a la sociedad predominantemente adscriptiva de épocas pasadas, se iría imponiendo una sociedad esencialmente meritocrática, en la que la educación formal, accesible a todos, sería el instrumento distribuidor clave. El concepto de meritocracia y la ideología liberal que encierra, configuran, pues, el caldo de cultivo de este enfoque.

Precisamente la llamada teoría del capital humano se podría considerar la expresión más acabada de dicho enfoque. La idea que trata de resaltar no es difícil de entender: se insiste en los rendimientos, sociales y privados, que se derivan de la inversión en «capital humano». Tras la inversión mínima en la satisfacción de las necesidades vitales —comida y salud—, la atención se centra en la educación. Invertir en esta última, significará aumentar las oportunidades y los ingresos de cada individuo, al incidir en la productividad del trabajo, la cual aumentará. El exponente principal de esta teoría, en su versión clásica, es Theodore W. Schultz (7).

(1) BURTON CLARK: *Educating the expert society*. S. Francisco, Chaudle, 1962.

(2) Publicado en *Sociology of Education*. 1977, vol. 50, octubre.

(3) Madrid, CECA, 1969.

(4) I. ALONSO HINOJAL: *Educación y Sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid, CIS. Siglo XXI, 1991, p. 71.

(5) C. LERENA: *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid, Grupo Cultural Zero, 1985.

(6) K. DAVIS y W. E. MOORE: «Some principles of stratifications». *American Sociological Review*. 1945, 9, pp. 242-249.

(7) Th. W. SCHULTZ: «La inversión en capital humano». *Educación y Sociedad*. 1983, 1, pp. 180-195.

El factor educación no sólo explicaba, según él, las grandes diferencias de ingresos entre trabajadores del Norte y del Sur o la variedad de ingresos según la edad, sino, y esto era más importante, el fallo de la función Cobb-Douglas para dar cuenta del incremento de la renta nacional a lo largo del siglo xx, la cual consideraba exclusivamente al trabajo y al capital como factores explicativos (8). En efecto, partiendo del concepto ampliado de capital de Irving Fisher, que incluye todo aquello que proporciona inversión, los teóricos del capital humano sostendrán que, además del capital y del trabajo —los dos factores que dan lugar a la producción, en el planteamiento clásico—, existe un factor residual: precisamente, las variaciones del capital humano, es decir, las variaciones en la calidad de la mano de obra, que explica una parte importante del crecimiento de la renta.

La teoría tiene, por tanto, dos dimensiones: una macroeconómica y otra microeconómica. En la primera, un aumento de los costes públicos y privados en educación, a nivel nacional, implicaría, junto con otras inversiones, un aumento de la renta nacional —lo que explicaría, en opinión de Schultz, la superioridad productiva de los países tecnológicamente avanzados—. En la segunda, un aumento de los años de educación a nivel individual, dará lugar a un incremento de la productividad futura del trabajador en su puesto de trabajo y a una mejora de los ingresos. Esta última dimensión, en la que nos centramos, es definida por el propio Schultz, de la siguiente forma:

Los recursos humanos tienen dimensiones cuantitativas y cualitativas... como habilidad, conocimiento y atributos similares, que afectan a las capacidades humanas particulares, en la realización de un trabajo productivo. En tanto en cuanto, los gastos para mejorar esas capacidades aumentan, también la productividad del valor del esfuerzo humano (trabajo), proporcionará una tasa positiva de rendimientos (9).

Con esta breve descripción de los postulados de la teoría, se habrá ya comprendido su éxito en las pasadas décadas, al tener la virtud de agradar, dentro del espectro político, tanto a conservadores como a progresistas. Y es que, por primera vez, podían esgrimirse argumentos económicos —no sólo los tradicionales motivos éticos— en favor de la extensión de la educación a toda la población. Los gastos en educación no eran ya gastos sociales «improductivos», sino todo lo contrario.

(8) Julio CARABAÑA: *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid, MEC, 1980, p. 161.

(9) Th. W. SCHULTZ: «La inversión en capital humano». *Educación y Sociedad*. 1983, 1, p. 183.

LA CUALIFICACIÓN ESCOLAR DE LA MANO DE OBRA

A la hora de sistematizar los obstáculos con que se encuentra la teoría, puede ser conveniente recurrir, como criterio, a la idea central de la misma, en su versión más pura; a saber, el carácter mediador de la productividad, en los efectos que provoca la inversión en educación, el cual tiene un sentido muy diferente, según nos situemos en una dimensión macroeconómica o microeconómica, como recordaba J. Carabaña, ya que el que los rendimientos privados de la educación sean positivos no implica necesariamente que el nexo entre educación e ingresos se deba a la productividad de la educación; al contrario de lo que ocurre en los cálculos macroeconómicos, donde la relación entre crecimiento del producto y educación acumulada por la población, tiene que ser, forzosamente, una relación de productividad (10).

De forma general, el argumento *productivista*, supone la idea de que, efectivamente, la escuela cualifica la mano de obra, en el sentido de suministrar a los alumnos, capacidades necesarias para desempeñar futuros puestos de trabajo. Esta supuesta incidencia en las capacidades, es la que permite pensar, en términos de productividad, en el sobreentendido de que más años de educación suministrarán mayores habilidades y más específicas, es decir, mano de obra preparada para enfrentarse a los puestos de trabajo especializados y adaptable a un mayor número de empleos. Aparecen aquí, las siguientes objeciones:

En primer lugar, si observamos los sectores industriales y de servicios, los que más mano de obra ocupan -33 por 100 y 55 por 100, en 1990, respectivamente-, encontramos que la automatización, continúa destruyendo puestos de trabajo. La introducción de nuevas tecnologías sólo crea, si hacemos caso de los datos manejados por Adam Schaff, alrededor del 20 por 100 de los puestos de trabajo que elimina (11). En cuanto a los puestos destruidos, ya no se trata de los clásicos trabajos descualificados, exigentes de energía física; ahora las máquinas-herramienta ceden el relevo a los robots multiuso, los cuales pueden sustituir a trabajadores más cualificados (12). Respecto a los empleos nuevos, la mayor parte generados en el sector servicios, son precarios, están mal pagados -pertenecen a ese *mercado secundario* del que hablan Doeringer y Piore- y suelen ser de baja cualificación. De esta forma, los procesos tecnológicos producirían, fundamentalmente, dos categorías de nuevos trabajadores: una minoría de científicos

(10) Julio CARABAÑA: *op. cit.*, pp. 162-163. Evidentemente ha sido la perspectiva microeconómica la que más polémica ha suscitado. El propio Schultz la definía así: «Los recursos humanos tienen dimensiones cuantitativas y cualitativas... como habilidad, conocimiento y atributos similares, que afectan a las capacidades humanas particulares, en la realización de un trabajo productivo. En tanto en cuanto los gastos para mejorar esas capacidades aumentan, también la productividad del valor del esfuerzo humano (trabajo), proporcionará una tasa positiva de rendimiento».

(11) Adan SCHAFF: «El futuro del trabajo y del socialismo». *El socialismo del futuro*. 1992, 6, p. 19.

(12) M. FERNÁNDEZ ENGUITA: *Educación, formación y empleo*. Madrid, Eudema, 1992, p. 21.

e ingenieros informáticos, y una mayoría de usuarios de terminales informáticas, empleados en múltiples servicios —banca, seguros, cajas de supermercados, etc.— y sometidos a procedimientos rutinarios que dejan poco lugar a la iniciativa («esclavos de la máquina») (13).

En cualquier caso, no está demostrado que la introducción de tecnologías avanzadas implique un aumento de la cualificación de los puestos de trabajo, como no implica mayor cualificación para el ciudadano medio, el manejar un sofisticado aparato de vídeo. Aunque los resultados difieren según la metodología empleada, la mayor parte de los estudios coinciden en señalar algunas tendencias generales, por ejemplo, que el crecimiento de los empleos de alta cualificación está por encima de la media, pero que supone una parte mínima del total de la población activa. Es decir, estos empleos son los que más crecen en términos relativos, mientras que los empleos de escasa cualificación son los que más crecen, y seguirán creciendo, en términos absolutos (14). Teniendo en cuenta estos datos, fallaría el supuesto en el que se asienta la teoría según la cual, el desarrollo tecnológico haría más complejos los nuevos puestos de trabajo, por lo que habría que estudiar más para poder cubrir esa mayor especialización.

Una segunda objeción cuestiona la adecuación entre nivel de estudios alcanzado y puesto de trabajo desempeñado. Se nos presenta aquí, sobre todo, el fenómeno de la sobreeducación, dado que el ritmo de crecimiento de la escolarización es superior al ritmo de crecimiento de la cualificación de la media de los trabajos. Utilizando como indicador, la opinión subjetiva del encuestado, Zárraga descubría que el 70 por 100 cree que podría desempeñar igual su trabajo, sin los estudios cursados (15).

En tercer lugar, existen investigaciones, cualitativas (16) y cuantitativas (17), que concluyen en que las capacidades y destrezas que se ejercen en el puesto de trabajo se aprenden en el mismo puesto de trabajo, tal y como ya señalaba Thurow. Así parecen corroborarlo los siguientes argumentos: carreras «intercambiables» para un mismo puesto; la referencia al título general de la carrera, sin

(13) Tom BOTTOMORE: «Breves notas críticas sobre el trabajo y el desempleo». *El socialismo del futuro*. 1992, 6, p. 120.

(14) Véanse a modo de ejemplos: H. M. LEVIN y R. W. RUMBERGER: «Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades actuales». *Política y Sociedad*, 1; y M. CASTELLS; A. BARRERA y OTROS: *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España*. Madrid, Alianza, 1986.

(15) José Luis ZÁRRAGA: *Informe: Juventud en España*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1985, p. 269.

(16) Estudio del CIS de Ricardo MONTORO ROMERO: *Nuevas tecnologías y oferta de empleo*. 1990. Sobre 30 empresas de la zona metropolitana de Madrid; se realizan entrevistas a los responsables de selección de personal. Conclusión: seleccionan no tanto teniendo en cuenta los conocimientos técnicos adquiridos con el título, sino la personalidad del candidato, «personalidad adecuada» (aspecto, pues, socializador de la mano de obra más que cualificador).

(17) José MOLERO; Mikel BUESA y Julio FERNÁNDEZ: *Demandas...* *op. cit.*, pp. 172-173.

mención de la especialidad; la proliferación de la referencia general a «titulados superiores o ingenieros» en las convocatorias de empleo, etc. Y a conclusiones similares han llegado quienes se han dedicado al vaciado de los periódicos en sus secciones sobre «ofertas de empleo» (18).

Las críticas a la mediación de la productividad en la ecuación educación-ingresos, llevaron, sin embargo, a los teóricos del capital humano, a defender nuevas versiones más flexibles, en las que únicamente se mantiene la estructura central de la vieja teoría, es decir, la relación entre educación e ingresos; ahora, sin que medie la productividad. Este es el caso de M. Blaug, para quien la teoría del capital humano sólo supone que la relación entre educación e ingresos no es espuria. No importa si las escuelas producen o simplemente identifican atributos, que los empleadores valoran, puesto que en todo caso, quien estudió más o posee un título superior, consigue un mejor puesto y por tanto, su educación puede ser considerada como una inversión. En este caso, se acercan a las teorías credencialistas que afirman que la educación, observada, por ejemplo, en títulos o en años de estudio, es una «señal», para el empresario, que indica que el candidato al empleo puede ser productivo, no tanto porque esté más o menos cualificado, sino porque hay una identidad entre aquello que se necesita para seguir varios años matriculado y obtener buenos resultados en la escuela y lo que es necesario para producir en la empresa (19).

EL PRESUPUESTO UTILITARISTA

Someramente expuestas las distintas expresiones que adopta la teoría del capital humano, y antes de entrar en los problemas de medida, me gustaría centrarme en uno de los presupuestos comunes, que considero clave. Según el mismo, el alumno se comporta como un actor racional, «utilizando» la educación como medio para acceder a unos mejores ingresos y a una posición social de mayor prestigio. La economía de la educación se centrará, evidentemente, en lo primero; dejando a un lado, el segundo tipo de beneficios, «los cuales —como afirma algún economista— se resisten a un tratamiento coherente por parte del instrumental analítico» (20).

Al presupuesto utilitarista se le presentan varios obstáculos. Para empezar, ignora las circunstancias específicas que rodean al actor en cada caso, y que pueden afectarle psicológicamente a la hora de tomar la decisión sobre la continuación de sus estudios o en situaciones académicas más concretas y cotidianas

(18) Pedro SÁNCHEZ VERA y J. ORTÍN GARCÍA: «Flexibilidad del mercado de trabajo y reproducción social. Un pequeño análisis de la demanda de titulados universitarios». En *Anales de Pedagogía*. U. de Murcia, 1989, n.º 7, p. 104.

(19) M. SPENCE: «Job Marketing Signalling». *Quarterly Journal of Economics*. Vol. LXXXVII, 1973.

(20) Juan R. QUINTÁS: *Economía y Educación*. Madrid, Pirámide, 1983, p. 30.

—como el estudiar más o menos para un examen—. Porque el objetivo de esa «inversión» es tan a largo plazo, que puede ser fácilmente perdido de vista, sobre todo cuando los sacrificios que exige no pueden ser compensados adecuadamente por estímulos materiales —compra de un regalo por haber obtenido buenas calificaciones, por ejemplo— o inmateriales —apoyo moral de las personas con las que convive o tienen influencia sobre él—, como sucede en el caso de alumnos de baja extracción social.

En este último caso, la propia sociología de la educación ha enfocado este hecho al tratar de explicar la aparente menor ambición de las clases populares, como consecuencia de una percepción realista de los obstáculos a superar. Además de los costes que implica, para todo alumno, la inversión en educación, los alumnos de clase social baja tienen que pagar costes adicionales, dada la desconexión entre su cultura de origen y la cultura escolar. Ahora bien, los alumnos de clase baja serían precisamente, los que más tendrían que ganar con la inversión en educación. Según esto, ¿cómo se explica entonces, que no se aprovechen de esa vía de movilidad social, si el Estado les ofrece la oportunidad escolar para hacerlo? La teoría infravaloraría ciertas resistencias que se oponen al abstracto e irreal esquema de decisión racional. Resistencias que no vienen dadas sólo por la personalidad del actor escolar que decide hacer la inversión —personalidad más o menos «fuerte», más o menos inclinada al riesgo, etc.—, sino fundamentalmente, por factores sociales y estructurales que son los que acaban por conformar el perfil psicológico.

No se está diciendo con lo expuesto, que los alumnos de clase social baja se conduzcan de modo irracional a la hora de decidir sobre «inversiones» educativas. Todo lo contrario, los alumnos de las clases populares han podido interiorizar las probabilidades objetivas en esperanzas subjetivas, como si se hubieran enterado de las estadísticas que señalan la baja proporción con la que, los de su clase están representados en los niveles educativos altos. O, simplemente, podrían haber tomado la decisión racional adecuada, al valorar costes y supuestos beneficios de la inversión, y haber pesado más, en la balanza personal, los primeros.

Trataré de desarrollar esta idea. Para lo cual, es necesario que nos fijemos en un rasgo fundamental del contexto escolar: su carácter especialmente estresante. Si bien la escuela se parece a otros contextos sociales —trabajo, por ejemplo— que están organizados alrededor de la valoración de los logros, y por tanto constituye un contexto de competencia, clásico; la presencia de tareas comunes, extraordinariamente afines, si se comparan con otros trabajos, hace que aquél tenga —como señalara Parsons— «un carácter competitivo mucho más acusado que la mayoría de las situaciones de la vida que demandan del individuo, un determinado rendimiento personal» (21). Pero además de la nota de afinidad de tareas,

(21) T. PARSONS: «El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana». *Educación y Sociedad*. 1990, 6, p. 178.

hay que destacar otros aspectos de la organización social de la escuela que apuntan en la misma dirección: la naturaleza pública del trabajo académico; la estructura física del poder en el aula, consecuencia de la simultaneidad, y que enfrenta la autoridad única del profesor a muchos alumnos subordinados; la estructura temporal del aprendizaje, organizada como un conjunto de tareas sucesivas y delimitadas previamente, que hacen que el trabajo académico de los estudiantes se vea continuamente monitorizado, no sólo por el profesor sino por los propios compañeros; y, sobre todo, algo ya sugerido, la concepción del trabajo escolar como algo que va a ser evaluado.

Todos estos factores convierten el aprendizaje escolar en una actividad psicológicamente punitiva. El último de los aspectos señalados, significa que los resultados de la actividad escolar deben atenerse a estándares fijados, la mayor parte de las veces, por el profesor. Debido a que los alumnos son juzgados por aquél, y tienden a juzgarse a ellos mismos, con arreglo a una escala de grados de excelencia, pocos estudiantes se acaban viendo permanentemente por encima del elevado y arbitrario estándar. Todos caen de vez en cuando, por debajo, y algunos, demasiado a menudo o permanentemente. El resultado de todo ello, no es otro que el padecimiento de todos los estudiantes, de algún grado de estrés académico.

Desde los presupuestos utilitaristas del capital humano habría dificultades para dar cuenta de estos costes psicológicos y, consiguientemente, para facilitar información acerca de los «grupos de riesgo»; es decir, aquellos sectores de población que tienen más probabilidades de padecerlos. Por contra, las investigaciones tenderían a limitarse a computar, en la fórmula de los tipos de rendimiento, los costes directos o explícitos —gastos en educación— y los costes indirectos o implícitos —ganancias que el estudiante deja de percibir mientras estudia— (22).

Ch. E. Bidwell y Noah E. Friedkin elaboran una propuesta teórica acerca de la ubicación de los estatus escolares, que nos ayuda a comprender mejor el alcance de este obstáculo (23). Para estos autores, cada alumno parte de una «definición de su situación» (24), en función de dos elementos fundamentales:

(22) Pionero, es el análisis de Mincer cuya fórmula del «modelo escolar» trata de calcular el logaritmo de los ingresos en un año dado, con determinados años de estudios, en función de los ingresos que se tendrían sin esos años de estudios más el producto de una constante por los mismos años (J. MINCER: *Schooling, Experience and Earnings*. N. York, National Bureau of Economics Research, 1974). En nuestro país, uno de los últimos trabajos que la aplican, aunque modificándola, es el de I. CORUGEDO DE LAS CUEVAS; E. GARCÍA PÉREZ y J. MARTÍNEZ PAGES: *Un análisis coste-beneficio de la enseñanza media en España*. Madrid, CIDE, 1991.

(23) Ch. E. BIDWELL y Noah E. FRIEDKIN: «Sociology of education». En Neil J. SEMELSER (ed.): *Handbook of sociology*. Beverly Hills, Sorge Pub., 1988.

(24) Parten por tanto, del clásico axioma de la psicología social por el que la participación social lleva a la definición de la situación, en la medida en la que dicha participación tiene lugar (Thomas).

1. La ratio de castigos y recompensas obtenida por el estudiante, como promedio, durante una cierta cantidad de experiencia acumulada en la escolarización.
2. La tolerancia para la educación, es decir, la capacidad para adaptarse al estrés del trabajo académico.

La hipótesis es simple: «La probabilidad de que los estudiantes prolonguen su educación disminuirá, en la medida en que la media de la ratio castigos-recompensas suba o la tolerancia para la educación decaiga» (25). La ratio castigos-recompensas dependerá, a su vez, de dos factores: la presión académica y los resultados escolares obtenidos; por tanto, será desfavorable a medida que aumente la primera y disminuyan los segundos, en comparación con los de otros compañeros. No obstante, puesto que el contexto principal de comparación que se le ofrece al alumno, para llevar a cabo el balance, es el aula; la presión académica tiende a quedar neutralizada, al ser la misma para todos los estudiantes de la clase en cuestión. De tal forma que el factor primordial resulta ser los resultados académicos alcanzados y comparados con los del resto de alumnos. Las bajas calificaciones implican una posición por debajo del listón (estándar), lo que convierte a quien las obtiene, en parte de ese grupo sobre el que la estructura social del aula dirige y concentra las penalizaciones. Probarían este hecho las asociaciones, señaladas por numerosos estudios, entre: logro escolar y conducta, autoestima y actitudes hacia el aprendizaje, por parte del alumno.

Ahora bien, para nosotros, el punto importante, en esta cuestión, es el siguiente: dada la evidencia empírica existente, acerca de la influencia de la clase social de origen, en el momento del comienzo de la escolarización, que otorga una importante ventaja cognitiva y motivacional a los niños de clase media; la organización social del aprendizaje, en la medida en que opera canalizando los castigos hacia el grupo de estudiantes de bajos logros o resultados académicos, tiende a reforzar la influencia del factor familiar extraescolar. Resultado de este mecanismo: una distribución de las posiciones educativas adscriptivamente sesgada (26).

(25) BIDWELL y FRIEDKIN: *op. cit.*, p. 464.

(26) Existen abundantes estudios que muestran ese sesgo. Más que listarlos, conviene relatar el siguiente doble paso: por un lado, los padres con estudios superiores y pertenecientes a las categorías socioprofesionales más elevadas, mantienen un nivel de expectativas superior con respecto al futuro académico y social del hijo-a (véase, por ejemplo, en nuestro país, el trabajo de Pedro ORTEGA: «Medios socio-familiares y motivación y ayuda al estudio». *Anales de Pedagogía*. U. de Murcia, 1983); por otro, dicho nivel de expectativas parece ser que se relaciona con medidas de fracaso educativo como el abandono escolar. Así, J. S. COLEMAN muestra, en una amplia encuesta, cómo del colectivo de familias en donde las madres no esperaban que sus hijos fueran a la Universidad, abandonan la secundaria el 20,2 por 100 de ellos, frente al 11,6 por 100 de los alumnos, cuyas madres esperaban que ingresasen en la institución de estudios superiores (*Foundations in social theory*. Cambridge, Belknap Press of Harvard U. Press, 1990).

Queda, sin embargo, el otro factor sobre el que el alumno define su situación y, consiguientemente, decide su futuro educacional: la tolerancia para la educación. En principio, dos individuos con una ratio castigos-recompensas igualmente desfavorable, podrían decidir cosas diferentes si su tolerancia, es decir, su capacidad de aguantar la situación punitiva, fuera distinta. Ahora bien, me apresuraré a advertir, de acuerdo con lo sugerido anteriormente, que esta tolerancia no debe entenderse como una puerta por la que accede el psicologismo, de forma que, ante la dificultad para medir un umbral objetivo, por debajo del cual los actores tomarán la decisión negativa de abandonar el proyecto, se haga depender ésta, en última instancia, de la virtud psicológica de la «fuerza de voluntad» o de la «fortaleza de carácter». Esta tentación conduce a la disolución de las fuerzas sociales estructurales, las cuales, pese a la relativa indefinición de los umbrales, operan causando regularidades en los comportamientos de los actores racionales —en este caso, los alumnos—, en función de su procedencia social. Es por ello por lo que este factor, que podría, a simple vista, compensar el factor que lo acompaña —ratio castigos-recompensas— sesgado socialmente, resulta igualmente afectado por el origen social del alumno. O, dicho de otra forma, la tolerancia para la educación compensa la ratio castigos-recompensas, sí, pero con una probabilidad tanto mayor cuanto más alta es la posición social de origen. Y es así, porque puede decirse que la tolerancia para soportar la naturaleza punitiva de la educación depende de varios factores:

1. Del grado de ambición de las expectativas que se tengan.
2. De la importancia que se le dé a la educación como vía fundamental para conseguir los bienes a que se aspira (27).
3. De la red de relaciones interpersonales escolares, reforzadoras de la actitud académica positiva.

En este último caso, hay que considerar la pertenencia a clubs, asociaciones y grupos extra-académicos varios, y sobre todo, las amistades con los profesores y con compañeros de clase motivados y aventajados. Ambas cosas favorecen la identificación con el colegio, así como el establecimiento de compromisos que refuerzan la pensión a continuar estudiando. También en este caso, la socio-

(27) M. L. KHON, por ejemplo, en un interesante artículo en el que distingue entre los valores en los que son educadas las distintas clases sociales, observaba que aunque la clase obrera había aumentado su nivel de vida, no había interiorizado el objetivo de la lucha por el éxito y la realización, típico de la clase media americana («Social Class and parent-child relationships: an interpretation». *American Journal of Sociology*. 1963, vol. 68, pp. 471-480). Recuérdese también, que MERTON deduce la principal fuente de la desviación social de las clases bajas, de su interiorización de las metas, especialmente el éxito, y del abandono de los medios legítimos para conseguirlos; consecuencia de la desventaja material de que son víctimas y que les hace desconfiar de su rentable instrumentalización (*Teoría y estructura sociales*. F.C.E., 1970).

logía, que se ha fijado en las subculturas extra-escolares, ha mostrado la mayor probabilidad para los alumnos de clase media, de rodearse de estas redes sociales positivas y funcionales para el sistema y, por tanto, de aumentar la tolerancia. Véase al respecto, el ya clásico trabajo de P. Willis (28).

Con estas consideraciones espero haber aclarado algo, ese inconveniente de fondo, del enfoque económico, que subyace a la teoría del capital humano —su presupuesto utilitarista y liberal—. De lo anterior, se deduce la hipótesis de que, de ser posible reducir a guarismos los costes socio-psicológicos aludidos, probablemente conseguiría la teoría explicar mejor la realidad, es decir, el hecho de que los actores escolares de las clases populares, que son los que más razones tendrían para invertir en educación, sean tan reticentes para hacerlo.

PROBLEMAS DE MEDIDA

Puestos a medir, los seguidores de los enfoques económicos no sólo se encuentran con este obstáculo de fondo, referido a la dificultad de tasar la realidad de los comportamientos de la demanda de educación, en función de parámetros de utilidad. Existen, además, otros problemas de medida, más concretos que el anterior, y con cuyo repaso se dará por terminada la lección.

Para empezar, diremos que algunos autores descartan la validez del indicador de los tipos de rendimiento a nivel social, debido a que no recoge, por dificultades técnicas, las causas externas —es decir, los rendimientos sociales consistentes en ventajas que redundan en beneficio de sujetos distintos al educado o de la sociedad en general, y que desembocan normalmente, a la hora de estudiarlos, en la relación entre educación y crecimiento económico, por otra parte, tan problemática, como Thurow pone de manifiesto—. Por tanto, generalmente se utilizan fórmulas matemáticas, que calculan el tipo de rendimiento privado, consistentes en descontar a los rendimientos que se esperan obtener del proyecto educativo, los costes que conllevan. Estos últimos se calculan, como ya se adelantó, sumando los gastos realizados en la enseñanza (costes explícitos) y la renta a la que renuncia el alumno, al estudiar (costes indirectos). En cuanto a los rendimientos, se miden normalmente los llamados rendimientos directos, es decir, las diferencias salariales (rendimientos monetarios directos) a lo largo de la vida laboral, de grupos de trabajadores con niveles educativos sucesivos.

Uno de los modelos que más reconocimiento ha obtenido ha sido el de Mincer, el cual pone el énfasis en los costes indirectos o de oportunidad. La fórmula del «modelo escolar» de Mincer trata de calcular el logaritmo de los ingresos en un año dado, con determinados años de estudios, en función de los ingresos que se tendrían sin esos años de estudios, más el producto de una constante por los mismos años. La forma más sencilla de trabajar con esta fórmula es aplicarla a

(28) Véase la obra de P. WILLIS: *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.

determinadas bandas de edad, cuando se supone que ya se ha tenido tiempo de terminar los estudios superiores y hasta la jubilación, por ejemplo, entre los 25 y los 64 años. En Estados Unidos, el propio Mincer dio un coeficiente de regresión del 7 por 100 para el censo de 1959, explicando, los años de estudios y la edad, el 10 por 100 de la varianza.

No obstante, aunque la mayor parte de los trabajos posteriores que han seguido el modelo, lo han hecho por este camino, se obtienen resultados más ajustados si se tiene en cuenta el concepto de *overtaking*, es decir, que las personas que concluyen los estudios es probable que continúen invirtiendo en su formación durante los primeros años de trabajo y hasta un cierto umbral, traspasado el cual, empezarán a percibir verdaderamente los resultados de toda su inversión. Mincer, en sus estudios, situó este umbral entre los 7 y los 9 años de experiencia (29).

Aun así, este modelo posee algunos inconvenientes:

En primer lugar, y hablando de costes, al tener en cuenta sólo los costes de oportunidad, Mincer deja de lado, además de los costes inmateriales y psicológicos aludidos, los costes de materiales originados por la labor escolar y de profesorado; lo que algunos autores piensan que podría incluirse en los cálculos (30).

En segundo lugar está la sencillez del modelo, al considerar los ingresos como función lineal de los años pasados en la escuela; pues se ha demostrado la existencia de un sesgo en la estimación de la tasa de retorno de la educación escolar, al estar los años de escolarización, negativa o positivamente correlacionados con terceras variables, como es el caso de la experiencia laboral y la *capacidad* (hability). Claro que, la inclusión de nuevas variables puede plantear problemas de medida añadidos, como ocurre con la *capacidad*, variable marcada por la polémica sobre los tests de inteligencia. Pero, en resumen, la lección sobre este obstáculo, remite a las dificultades para depurar la influencia directa de la educación en los ingresos. El que existan medidas de asociación entre las dos variables, educación e ingresos, no significa que una explique la otra, es decir, que conociendo los años de estudio o el título de una persona, podamos predecir con exactitud lo que gana. De hecho, la citada asociación tiende a disminuir de forma considerable, si no a desaparecer, cuando se controla la influencia de otras variables vinculadas al origen social o a los efectos del azar (31).

(29) En ese caso, la varianza explicada por el modelo, llegaba hasta el 60 por 100, mostrando por tanto que es, en ese momento, cuando mayor es la correlación entre escuela e ingresos.

(30) I. CORUGEDO DE LAS CUEVAS; E. GARCÍA PÉREZ y J. MARTÍNEZ PAGES: *Un análisis de coste-beneficio de la enseñanza media en España*. Madrid, CIDE, 1991, pp. 27-28.

(31) La relación más completa de análisis empíricos en este apartado, dentro de la sociología de la educación española es, sin duda alguna, la obra de Julio CARABAÑA: *Educa-*

En tercer lugar, tenemos la dificultad de la definición de las variables y la de encontrar unidades iguales para poder llevar a cabo la medición. Así, los resultados serán diferentes según se defina la variable estudios, por el número de años que se han pasado en la institución escolar o por los títulos académicos obtenidos. Y en el caso de los ingresos, además de esta dificultad, se corre el riesgo de computar solamente los rendimientos procedentes de las rentas del trabajo, tendiendo a pasar desapercibidas las rentas del capital, como consecuencia de su carácter subrepticio, en muchas ocasiones.

En cuarto lugar, tropezamos con el tipo de muestra elegido. La mayor parte de los estudios utilizan muestras transversales, pero entonces, la cuestión es decidir por dónde cortar la generación estudiada, es decir, a qué edad se van a examinar los ingresos. Constituye un problema, pues los ingresos no son los mismos a lo largo de la vida laboral de una persona; ni tampoco los efectos de la educación («overtaking»).

En quinto y último lugar, podemos preguntarnos, pese a todo —es decir, dando por válido el sistema de medición—, si los resultados obtenidos con estos métodos son significativos (32). I. Corugedo y otros, en un estudio ya citado, en el que han empleado una versión un tanto modificada del modelo de Mincer, para estudiar la influencia de la educación secundaria sobre los ingresos de los españoles, concluyen que la «educación explica muy poco sobre la variación total de las rentas» —la educación justifica una variación total del salario, del 3,36 por 100—, destacando que la experiencia, dada por la edad y por el entrenamiento específico en la empresa, son los factores, complementarios a la educación escolar, decisivos para el aumento de la productividad y de las rentas de los individuos» (33).

Pero entonces la hipótesis de partida del capital humano de que la educación permite al individuo obtener rentas más elevadas, no queda corroborada. Más bien, son posiciones como la de Thurow, las que quedan reforzadas con los resultados de estos trabajos, si consideramos que el porcentaje explicado de la varianza de los ingresos aumenta considerablemente al introducir la variable «experiencia».

ción, ocupación e ingresos en la España del siglo XX. Este autor maneja una muestra española de 1975 —que compara con muestras de otros países— y concluye: «Las ecuaciones, por tanto, difieren en la distribución de la varianza, según sus factores explicativos. La varianza explicada en los ingresos no llega a la cuarta parte del total. De ésta, el 13 por 100 es varianza única de origen social, el 19 por 100 de la educación, el 68 por 100 restante, compartido» (*op. cit.*, p. 184). Y en la conclusión última, la número 13, que aparece al final del libro, afirma que «tanto la influencia de la educación como la del origen social, en los ingresos, declinan con el tiempo» (p. 273).

(32) Julio CARABAÑA: *Educación, ocupación e ingresos...*, p. 167. Carabaña señala que, en la mayor parte de estos estudios, los tipos de rendimientos obtenidos por la educación, oscilan entre el 6 y el 10 por 100.

(33) I. CORUGEDO DE LAS CUEVAS; E. GARCÍA PÉREZ y J. MARTÍNEZ PAGES: *op. cit.*, p. 103.