

Una reflexión sobre la complicada relación entre educación y trabajo

PABLO SANDOVAL CABRERA¹

Antecedentes

En los últimos diez o quizás quince años, impulsados por el fenómeno de globalización mundial y el dinámico cambio científico y tecnológico —con la consecuente exigencia a las economías nacionales de mayor competitividad— los gobiernos y los académicos e investigadores han reavivado la reflexión (yo diría el debate) en torno al papel que debe cumplir la educación en la sociedad; en otras palabras, respecto de la relación que debe establecerse entre el sistema educativo y el sector empleador, y en sentido más amplio con la sociedad.

Esta relación ha sido una preocupación añeja que ha ocupado el interés de investigadores, académicos y gobiernos y que, todavía hoy en día, sigue suscitando fuertes polémicas. La economía y la sociología de la educación en todas sus vertientes han dedicado varias décadas al estudio de esta relación; en especial, en torno de la evaluación de los rendimientos sociales y privados de la educación y la relación entre educación y crecimiento económico.

A pesar de que existen varias divergencias e incluso temas pendientes sobre este aspecto, pareciera haber consenso respecto de una cuestión trascendental:

La formación de recursos humanos es de fundamental importancia para el desarrollo de cualquier nación, e incluso la conclusión pareciera aun más contundente: “en los momentos actuales el conocimiento y por consecuencia el recurso humano como creador, portador y aplicador del mismo, es el factor de competitividad más importante” (Sandoval, 1999).

La recomendación de política educativa, por consecuencia, es inmediata, “una nación que aspire a alcanzar el desarrollo debe invertir en la creación de capital humano” (ibídem).

1. Departamento de Economía, Departamento de Turismo, CUCEA, UdeG.

1. El problema

Se asume entonces que el gasto educativo no se convierte en lo que en economía se conoce como "costos hundidos" sino que se constituye en una inversión recuperable, que genera rendimientos en distinto grado, públicos y privados. Sin embargo, la cadena de interrogantes es amplia; asumiendo que la educación es inversión, una sociedad a través de sus órganos de toma de decisiones y los individuos, en particular, deben tomar "decisiones de inversión" ¿en qué invertir?, ¿cuándo invertir?, ¿cuánto invertir?, etc. Éstas no son preguntas simples, que inviten a dar respuestas también simples; estas interrogantes son de la mayor complejidad.

En principio podemos decir que para contestar a estas preguntas necesitamos información; en este sentido, inevitablemente tenemos que reflexionar en torno al problema de ¿cómo se genera?, ¿cómo se distribuye? y ¿cómo se puede acceder a la información para la toma de decisiones, por parte de los actores sociales?

El supuesto de competencia perfecta, tan en boga en el pensamiento ortodoxo de los promotores del actual modelo económico, nos quiere hacer creer que los agentes económicos y los tomadores de decisiones actuamos de manera racional y asumimos decisiones óptimas debido a que el "eficiente" funcionamiento de los mercados nos permite acceder a toda la información que requerimos para adoptar nuestras decisiones; esto es, existe "información perfecta".

Este supuesto significaría que tanto el mercado de trabajo como el "mercado educativo" se regulan y retroalimentan de manera automática; es decir, la oferta y la demanda de recursos humanos en el mercado de trabajo se ajustan "automáticamente" de tal manera que no existe ni exceso, ni déficit de capital humano. Las instituciones formadoras, por su parte, disponen de la información necesaria sobre "el tipo" y la cantidad de profesiones que deben ofrecer, en función de la oferta y demanda de trabajo, de tal manera que a largo plazo existe equilibrio en ambos mercados.²

El contraste de este supuesto con la realidad es evidente: ni los mercados son perfectos, ni existe información perfecta, por consecuencia, el supuesto de optimalidad "paretiana" que subyace en la toma de decisiones cotidianas no se cumple.

Entonces, el problema del cuánto y el cómo invertir se convierte, en parte, en un problema de acceso y manejo de información confiable y oportuna. A partir

2. Planteado en otros términos: "Según este sistema teórico (que presupone una información pura y perfecta) el sistema educativo está regulado por las necesidades del mercado de trabajo. Todo exceso en la oferta de competencias disminuirá el rendimiento de la inversión educativa y por tanto la demanda de educación" (Mallet, Louis et al., "Títulos, competencias y mercados de trabajo en Europa" en *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 12, septiembre-diciembre, 1997).

de este reconocimiento, gran parte del esfuerzo de los científicos e intelectuales que se han ocupado del estudio entre educación y sociedad; particularmente de la relación entre educación y trabajo, se ha dirigido, de alguna manera, a resolver, consciente o inconscientemente, este problema de información.³

Esto, por supuesto, no da por agotada la discusión en torno al papel de la educación, sin embargo, sí establece un parteaguas en la línea de investigación educación-trabajo (antes el interés se centraba en la medición cuantitativa de los rendimientos privados y sociales de la educación; la verdad es que no fue tiempo perdido, como algunos creen).

Sobre esta línea de trabajo se han orientado gran parte de los esfuerzos para el desarrollo de metodologías para el diagnóstico de necesidades de formación, incluyendo, por supuesto, las metodologías propuestas para el análisis de competencias laborales.⁴

El menú de propuestas de metodologías, por fortuna, se ha ampliado en los últimos años después de un largo periodo de sequía en este terreno —por lo menos, localmente—, y esto ha permitido orientar el estudio y el debate en torno al componente metodológico en la detección de necesidades de formación.

Haciendo una breve recapitulación de lo hasta aquí planteado, aceptaríamos que existe consenso en torno al papel que juega la educación en el crecimiento y desarrollo individual y social y, por consecuencia, en la correlación existente (aunque difícil de medir) entre inversión en educación y crecimiento de la renta individual y social, entre educación y crecimiento económico en general; entonces, el esfuerzo de investigación y de la política educativa se orienta en estos momentos a definir las formas para que esta inversión genere los máximos beneficios posibles. A la pregunta ¿cómo tomar la mejor decisión de inversión en educación? subyace un problema metodológico y de información fundamental-

3. Al respecto existe una amplia tradición de estudios sobre “capital humano” que se abordan desde la perspectiva de la economía y que van desde un añejo estudio de Milton Friedman y Simón Kuznets sobre “Ingresos en la práctica profesional independiente”, en 1945, pasando por los trabajos de Theodore Schultz (1962) y Gary S. Becker (1964), este último con su monografía titulada “Capital humano” ha servido como el *locus* clásico del tema. No menos importantes son los estudios realizados en los años setenta y ochenta por economistas de la talla de Mark Blaug, Martín Carnoy y Harbison, entre otros; la mayoría de dichos estudios utilizan incluso modelos matemáticos sumamente sofisticados. Véase Latapí, Pablo (coord.) (1993), *Educación y escuela. III Problemas de política educativa*, México, SEP-Nueva Imagen.
4. En México, a partir de la puesta en marcha del Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación en 1994, que encabezan el Consejo de Normalización de Competencia Laboral (Conocer) y la Secretaría del Trabajo, se han desarrollado destacados esfuerzos para diseñar metodologías para el diagnóstico de necesidades de formación; entre las más innovadoras destacan la Metodología de Prospectiva de Necesidades de Formación de la Secretaría del Trabajo (la más novedosa desde mi punto de vista) y la metodología de Análisis Ocupacional del Conocer y las diversas metodologías que aplican las universidades tecnológicas y algunas universidades públicas como la UNAM. En nuestro paso por el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara diseñamos una metodología propia, que se aplicó al estudio previo a la apertura de los bachilleratos técnicos en 1993.

mente; este asunto, entonces, ocuparía la agenda de los principales estudiosos de la economía y la sociología de la educación.

2. Enfoques para el diagnóstico de necesidades de formación (planeación de recursos humanos)

Los diversos enfoques propuestos para el estudio de la complicada relación entre educación y trabajo podríamos reunirlos en tres grandes grupos, en función de su énfasis teórico particular y del nivel de su análisis.

Un primer grupo, de corte macroeconómico, centra la atención en el análisis de la dinámica general y sectorial de la economía de un país, a partir del cual se infiere un comportamiento paralelo de la demanda de empleo y formación en esas áreas. Aquí podemos ubicar las metodologías aplicadas en el análisis de la Planeación de Recursos Humanos (APRH). De acuerdo a este enfoque "para que aumente la producción se requieren cantidades adecuadas de tipos especiales de fuerza de trabajo que pueden ser distinguidos en parte por sus antecedentes educativos" (Snodgrass y Sen, 1993: 17), se ubican también en este campo analítico los modelos que aplican el método de insumo producto, tales como el de Correa-Timbergen-Bos y la versión crítica de este enfoque, conocido como el Modelo de Parnes, entre otros.

Un segundo grupo, que privilegia el análisis a un nivel menos agregado, conocido como enfoque de "capital humano", está orientado hacia el cálculo de los rendimientos sociales y privados de la educación (tasa de rendimiento), conocido también como el Análisis de Costo Beneficio (ACB). Bajo este enfoque se agrupan los trabajos de George Psacharopoulos, T. Schultz y Gary S. Becker, entre los más destacados.

Estos enfoques, a pesar de su fuerte carga teórica y del uso, en muchos casos, de sofisticados modelos matemáticos, no aportaron mayores soluciones a los problemas de planeación de los recursos humanos en los países desarrollados y, por supuesto, tampoco para la solución de los problemas en los países en desarrollo.

La inoperancia de estos análisis, insisto, a pesar de su excelso formalismo, se debió a que no rompieron con el supuesto de información perfecta y reprodujeron lo que desde la perspectiva de Cipolla (1997: 26) constituye un grave problema de la teoría económica:

Su creencia de que la gente tiende a actuar de forma racional [...] el suponer necesariamente la existencia de fuertes asociaciones de carácter repetitivo entre determinadas variables de base, sin darse cuenta que esta creencia no es realista: la gente raras veces se comporta como se espera (ibídem: 27).

El determinismo, la regularidad a priori en las relaciones sociales rara vez se dan, existen una serie de variables no mensurables, incluso algunas difíciles de conocer pero cuya presencia en la explicación del fenómeno social es imprescindible.

Se exige entonces —siguiendo a Pascal— no este *espíritu geométrico* que ha permeado el trabajo de los economistas (clásicos y sus seguidores) sino:

[...] percibir la presencia y la importancia de un número infinito de variables, muchas de las cuales no pueden medirse ni definirse; una clara percepción de la elevada frecuencia de las asociaciones no lineales (y según la terminología de la física) caóticas; una gran desconfianza ante las relaciones rigurosas de causalidad; y, finalmente, una percepción de la presencia constante de unas condiciones en las que el azar y el caos desempeñan un papel importante (ídem: 28).

Esta peculiar capacidad de percibir lo que a simple vista no aparece como relevante para el economista ortodoxo es lo que se conoce como el *esprit de finesse*.

Buscando ir más allá de los limitados enfoques ortodoxos, después de una larga sequía de estudios en el campo de la economía de la educación, surge, a principios de los años noventa,⁵ particularmente en Europa, un *tercer enfoque* para explicar esta difícil relación entre educación y trabajo, el cual aborda el problema desde el terreno de la prospectiva, poniendo en el centro del análisis a los actores sociales y visualizándolo desde una perspectiva integral, holística y de largo plazo.

Para esta corriente la cuestión nodal es el consenso social en la definición de las políticas educativas. Se parte del hecho real de que los problemas educativos y del mercado de trabajo no son campo exclusivo de la economía, es decir:

La economía no puede reducirse a un problema estrictamente económico. Es una cuestión en parte política, dado que se trata de un bien de carácter público. Las políticas públicas de educación o enseñanza están influidas por los diferentes grupos de presión en defensa de sus respectivos intereses, que el poder público suele tender a satisfacer (Mallet, op. cit.: 26).

En este sentido, la política educativa debiera definirse, como ya lo mencionamos, a partir de la realización de grandes consensos entre empleadores, instituciones formadoras, sindicatos, demandantes de educación y gobierno. Acepta-

5. Podríamos decir que el antecedente más inmediato se encuentra en la crítica de la corriente marxista a las teorías del capital humano, al no considerar en su análisis los problemas de clase, y las diversas variables sociales que pueden restringir, en determinados momentos, el acceso a la educación o al empleo (sexo, raza, nivel de marginalidad de los diferentes grupos sociales, etc.) en general en la planeación de recursos humanos, esto en los años setenta y ochenta.

mos que el mecanismo del consenso no resuelve el problema de disfunción (por la existencia de información asimétrica) entre los mercados educativos y de empleo, pero puede contribuir a reducirlo.

Aceptando la tesis anterior, la posibilidad de lograr que esta relación sea pertinente (y, consecuentemente, que la inversión en educación genere el mayor bienestar social y privado) dependerá básicamente de reconocer tres cuestiones con las cuales concluyo esta breve reflexión.

3. Conclusiones

Primero: la relación entre el mundo del trabajo y el mundo de la formación es sumamente compleja, por lo que mantener una correspondencia entre ambas estructuras no es tarea fácil. Las dificultades derivan de la ineficiencia de ambos mercados, hecho que dificulta el disponer de información a los agentes sociales para una eficiente toma de decisiones (es decir, subyace en esta relación un problema de información asimétrica).

Segundo: la brecha entre demanda y oferta de formación puede reducirse si se parte, en principio, de reconocer que esta relación es esencialmente una relación social, y que, entonces, debe sustentarse en la participación de los distintos actores sociales implicados en ella.

Tercero: los esfuerzos metodológicos que se realicen deben partir de esta premisa; F. Germe, especialista Europeo en el tema que estamos abordando, señalaba (y esto realmente cimbró la mentalidad tecnocrática de los consultores del Consejo de Normalización de Competencia Laboral, Conocer) en el seminario sobre metodologías de prospectiva que se organizó aquí, en la Universidad de Guadalajara, en junio de 1997, que *lo más importante no era la cuestión metodológica sino el acuerdo social que sustentará el nuevo proyecto de formación*, en lo que estamos parcialmente de acuerdo; debido a que es por esta razón por la que la parte metodológica adquiere importancia, en la medida en que se constituye en un instrumento de coparticipación.

Por último, es evidente que falta mucho por hacer, hay una dispersión importante de esfuerzos que deben conjuntarse a pesar de que no existe ni una política integradora, ni —por supuesto— el apoyo necesario. Está en boga, desgraciadamente, a nivel federal y a nivel de las instituciones de educación (las universidades entre ellas), una planeación educativa “disfrazada” de “estratégica y prospectiva” pero que en el fondo, y en mayor grado que en los años sesenta y setenta (años de auge de la planeación indicativa), sigue siendo indicativa. Esta política, desgraciadamente, no sólo no premia los esfuerzos serios que se realicen en este campo, sino que incluso los castiga.

Bibliografía

- Alpin, Carmen y J. R. Shackleton (1997), "Tendencias en el mercado de trabajo y necesidades de información: sus efectos sobre las políticas de personal", en *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 12, septiembre-diciembre.
- Blaug, Mark (1993), "El estatus empírico de la teoría del capital humano: un estudio ligeramente parcial", en Latapí, Pablo (coord.), *Educación y escuela*, México, SEP-Nueva Imagen.
- Cipolla, Carlo M. (1997), *Entre la historia y la economía*, Barcelona, España, Editorial Folio.
- Mallet, Louis et al. (1997), "Títulos, competencias y mercados de trabajo en Europa", en *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 12, septiembre-diciembre.
- Psacharopoulos, George (1993), "Los rendimientos de la educación: un estudio comparativo internacional actualizado", en Latapí, Pablo (coord.), *Educación y escuela*, México, SEP-Nueva Imagen.
- Sandoval Cabrera, Pablo (1999), "El papel de la información en el diagnóstico de necesidades de formación", en *Boletín Informativo SEMS*, núm. 14, Universidad de Guadalajara, julio.
- Snodgrass, Donald R. y Debabrata Sen (1993), "El análisis de la planeación de recursos humanos en los países en desarrollo: estado actual del conocimiento", en Latapí, Pablo (coord.), *Educación y escuela*, México, SEP-Nueva Imagen.