

**La rentabilidad de la educación superior en México
y sus consecuencias en el proceso de política pública**
Pedro Flores Crespo. Estudiante de doctorado en la Universidad de York, Inglaterra.

Agradezco a Juancho Barrón, Silvia Coria, Max y Miguel Niño sus críticas y comentarios sobre la primera versión de este escrito. Los errores que todavía existen en él son sólo míos.

La rentabilidad económica de la educación se calcula básicamente con el Análisis de Costo-Beneficio (ACB), que da como resultado las tasas de retorno sobre educación (ROREs), las cuales se usan como estimaciones para canalizar recursos públicos hacia niveles, tipos, opciones o áreas académicas que generan mayores beneficios que otras. Estas herramientas se han utilizado como base de ciertos argumentos para articular y fomentar estrategias de gobierno, con el propósito de justificar el recorte del subsidio federal a la educación pública superior y, al mismo tiempo, fomentar una “filantrópica” intervención del sector privado en la educación.

En el caso mexicano, esta tendencia podría generar polarizaciones entre los principales actores en la política pública en educación superior, en parte, a la falta de evidencias sobre sus bondades en la solución de problemas académicos.

The economical profitability of education is calculated basically with the Cost-Benefit Analysis that enables to obtain the rates of return on education, which are used as estimations to allocate public resources to academic levels, types, options or areas that provide better benefits than others. These tools have been the base of some arguments to articulate and foster governmental strategies, with the purpose to justify the reduction of federal grant to public higher education and, at the same time, to promote a philanthropic intervention of the private sector in education.

In the Mexican case, this tendency could result in polarizations between the main members of public policy in higher education, partly, as a result of the lack of evidences about its effectiveness in the solution of academic problems.

*Porque la ideología pura, como
la ignorancia mata.*

*Y el pensamiento en constante contradicción, sana
perdura como una religiosa antítesis para existir.*

Octavio Paz , El poeta en su tierra.

I. Introducción

A principios de los años sesenta, el premio Nobel de Economía, Theodore W. Schultz (1961), argumentó que la educación no era un gasto para los países sino una inversión, ya que acrecentaba los futuros ingresos de los individuos. Esta innovadora idea fue analizada y discutida por diversos académicos, entre ellos Psacharopoulos (1995), quien recientemente complementó el pensamiento de Schultz preguntándose ¿cuál es la rentabilidad¹ de la inversión educativa para compararla con diversas opciones²? La rentabilidad económica de la educación se calcula básicamente con base en el Análisis de Costo-Beneficio (ACB) que da como resultado las tasas de retorno sobre la inversión en educación (ROREs, por sus siglas en inglés), las cuales son estimaciones cuantitativas para canalizar recursos públicos hacia niveles, tipos, opciones o áreas académicas que generen mayores beneficios en comparación con otras³ Sin embargo, para algunos autores (Neuman,

1991; Lauglo, 1996), el ACB es una herramienta económica discutible.

En términos generales, Neuman (1991) identifica dos vacíos teóricos del ACB; el primero es identificar todas las posibles consecuencias con un valor monetario. Este hecho omite considerar algún beneficio intangible, resultado de la actividad o fenómeno observable⁴ Por ejemplo, en el caso de la educación superior, se podría asumir que el único resultado de estudiar es el nivel de salarios. El segundo punto es que los hacedores de política pública comparan costos contra beneficios esperados y así deciden si existe un balance entre ambos (tasas de rendimiento), para destinar recursos sólo a actividades con mayor rentabilidad. Para Neuman (1991), este tipo de decisiones son debatibles, ya que se fundamentan en juicios de valor sin considerar otros factores. Se puede citar el ejemplo de la reducción de los subsidios en educación superior para concentrarlos en el nivel básico, donde de acuerdo con Todaro (1994) se encuentran los grupos sociales más desprotegidos.

Por lo tanto, el ACB y las ROREs son instrumentos cuantitativos que no han mostrado un cuerpo de conocimientos sólido para definir las mejores políticas públicas en educación superior, ya que, según Colclough (1997), existe una escasez de material de facto sobre el ACB en educación superior. Ruiz (1997) apunta que estas técnicas omiten los impactos cualitativos de la educación. Asimismo, Bennell (1996) argumenta que existe una debilidad del ACB debido a la falta de un análisis sobre incidencia de desempleo en los países en desarrollo; en tanto que Puryear (1995), y Puiggrós (1999), subrayan que la calidad de la información utilizada para dichas estimaciones en países del Tercer Mundo es cuestionable. A pesar de estos argumentos contrarios a la utilización del ACB y las tasas de rendimiento, estas técnicas son promovidas vehementemente en los países en desarrollo por economistas ligados al Banco Mundial (véase Psacharopoulos, 1981, 1985, 1994), quienes sostienen que el ACB y las ROREs son puntos de arranque para articular un modelo de políticas públicas que tiende a justificar o a legitimar cuatro acciones en el sistema de educación superior de los países de menor avance económico. Estas acciones son: 1) el recorte del subsidio federal a la educación pública superior para, 2) reducir la participación del Estado en la provisión de educación y, así, 3) justificar la intervención del sector privado en el educativo. Para sustentar los tres puntos anteriores, se debe 4) considerar a la educación como una mercancía sujeta a las reglas del mercado.

Estos cuatro pilares del “modelo pedagógico neoliberal” (Puiggrós, 1999) están cimentados tanto por organismos supranacionales, como el Banco Mundial, que se ha convertido en un poderoso mecanismo de influencia sobre la política educativa en los países del Tercer Mundo (Jones, 1992; Bennell, 1996; Ilon, 1996; Lauglo, 1996; Latapí, 1998a; 1998b; Boltvinik, 1998a,b), y el economismo de las autoridades locales de estos países.

Para fundamentar este argumento, el presente artículo se divide en dos partes. La primera analiza críticamente el recorte al subsistido federal, la reducción del Estado en el sector educativo, la participación de los inversionistas privados y la consideración de la educación como un objeto intercambiable. En la segunda, se realiza un análisis especulativo sobre las posibles consecuencias de la aplicación de estas cuatro acciones en el sistema de educación superior mexicano. Se concluye que el ACB y las ROREs son instrumentos utilizados para justificar las cuatro acciones mencionadas con anterioridad, generando conflictos secundarios entre los diversos actores involucrados en el proceso de la política pública educativa a nivel superior.

¹Se eligió el término rentabilidad sobre el de valor económico (DE Ibarrola, 1998) o el de beneficio ya que Suárez (1992) señala que rentabilidad se utiliza para hacer referencia a la renta o beneficio expresado en tanto por ciento de alguna otra magnitud económica.

²El enfoque surgido con Schultz sobre la importancia de educar y entrenar a los trabajadores para elevar la productividad industrial de aquellos tiempos, se ha transformado recientemente en un modelo racional de políticas públicas; desarrollado principalmente por organismos internacionales y apollado vehementemente por autoridades de los países en desarrollo. En este sentido, es importante subrayar que las teorías sobre la inversión en capital humano se remontan a la economía clásica y a su precursor Adam Smith, quien en ocasiones ha sido mal interpretado debido a la reducción de la amplia visión smithiana de los seres humanos, lo que puede considerarse como una de las mayores deficiencias de la teoría económica contemporánea.

³Según Psacharopoulos, (1995) las ROREs se pueden calcular a través de tres métodos. El primero es el del short-cut el cual es fácil de aplicar y está basado en los perfiles edad-ganancias (earnings). El segundo es conocido como reverse de costo-beneficio, que se basa en la fórmuls del primer método, aunque tiende a ser menos exacto. El tercer método llamado earnings-function o Minceriano considera las ganancias como variable dependiente y, como independiente a los años de escolaridad, al potencial número de años de experiencia laboral y su exponencial al cuadrado.

⁴Sobre impactos políticos de la educación superior en México, véase Durand y Smith (1997); Pallán (1997)

Cabe comentar que no se pretende hacer una apología de la educación superior pública, tampoco aludir negativamente al papel de la escuela particular, sino sólo resaltar las limitaciones del ACB y las ROREs dentro de los procesos de política pública educativa.

II. Los cuatro pilares de un modelo alternativo de políticas públicas en educación superior

1. Los recortes al subsidio de las universidades

El financiamiento público a la educación superior es un tema por demás debatido y polémico, por lo que en este artículo no se abundará para explicarlo⁵ Lo que sí es interesante subrayar es que se han modificado gradualmente diversas posiciones a consecuencia del ACB, para que el Estado se constituya en proveedor de educación en los países en desarrollo.

Uno de los argumentos económicos esgrimidos para recortar el subsidio federal es que otorgarlo a las universidades públicas presenta una tendencia regresiva, es decir, los estudiantes de educación superior provienen “desproporcionadamente” de familias de ingresos altos, por lo que son beneficiarios de fondos públicos que deberían destinarse a los segmentos más pobres de la población (IBRD in Bennell, 1996; Todaro, 1994; Psacharopoulos, 1994; Tooley 1999). De aquí, surge la idea de “equidad”, la cual justifica el aumento de cuotas por concepto de colegiaturas y servicios educativos en las universidades públicas para los alumnos cuyo ingreso familiar sea alto.

Asimismo, Colclough (1997) comenta que, ante la restricción en los presupuestos públicos de los gobiernos de los países en desarrollo, el gasto público debe destinarse a aquellas actividades que produzcan una proporción monetaria mayor a la que se invierte. En este punto es donde el ACB se erige como criterio de eficiencia económica para canalizar los escasos recursos públicos a diferentes niveles educativos.

En México, de acuerdo con el Observatorio Ciudadano de la Educación⁶ (OCE, 1999), el proyecto original del presupuesto federal para 1999 mostró una “peligrosa concepción de la política financiera sobre el nivel de educación superior, ya que disminuyó 46.3% el gasto por alumno en este nivel de 1994 a 1998”. La aplicación en México de criterios racionales como el ACB para gastar eficientemente en educación superior ha sido debatida por Ruiz (1997), quien pone en tela de juicio la rentabilidad económica de la educación superior, ya que es un parámetro limitado para medir los beneficios de la formación académica. Para fundamentar esta opinión, Ruiz correlaciona variables de crecimiento económico en México (empleo y formación bruta de capital) con variables educativas en todos los niveles (gasto público y matrícula), lo que resulta en una relación positiva y directa entre la educación superior y el crecimiento económico. Un punto de suma importancia es que esta “elasticidad” entre variables económicas y educativas es mayor en el nivel superior que en el básico, por lo que “la educación superior no es neutral para el crecimiento, sino que genera efectos positivos sobre el mismo” y, por ello, el gasto público a este nivel educativo tiene una “importancia crítica” (Ruiz, 1997:54).

Por su parte, Boltvinik (1998a,b) también debate la utilización de criterios cuantitativos para financiar a la educación superior mexicana, que son promovidos por organismos supranacionales como el Banco Mundial (BM). Boltvinik (1998a) resalta que en los documentos de economistas ligados a esta poderosa organización financiera (véase Lacher, 1998), la RORE social sobre la inversión en educación superior en México (la cual relaciona los costos y beneficios de la inversión educativa desde el punto de vista del Estado) es mayor que la misma tasa en la educación básica (12.1 y 10.5, respectivamente) por lo que no hay justificación para recortar subsidio federal en la educación universitaria y canalizarlo a los niveles inferiores.

⁵Para una visión general véase ANUIES-OCDE (1994), en tanto que para un análisis más específico sobre México véase Ruiz (1997).

⁶El OCE agrupa a investigadores de la educación, maestros de escuelas públicas y privadas, periodistas y comunicadores, padres de familia y líderes sociales, quienes ejercen una observación crítica de las políticas educativas en México (www.observatorio.org).

Omitir o descalificar otros análisis alternativos sobre el impacto de la educación superior en México haría pensar que se está “abusando” (Bennell, 1996) de la aplicación del ACB en dicho sector o, como apunta (Boltvinik, 1998a:Web-Site), pareciera ser que estas estimaciones refuerzan más “ideologías que avances en materia científica”.

2. El Estado y el business patrocinador en educación

La reducida participación del Estado en proveer educación, así como la compensación de su retiro con la intervención del sector privado, son acciones que se justifican mutuamente con base en las estimaciones resultantes del ACB. Por esta razón, ambas tendencias se analizan conjuntamente en este apartado.

De acuerdo con Graham-Brown (1991), hasta los años ochenta, el Estado fue considerado el principal proveedor de educación, debido a la necesidad de crear un integrado sistema nacional educativo que debía asegurar a la población el acceso a los diferentes niveles escolares y, con esto, el aparato público se legitimaba políticamente. Siguiendo con Graham-Brown, otra justificación para que el Estado interviniera en la educación de los países pobres era la escasez de capital privado para invertir en dicho sector o en áreas o niveles académicos que requiriesen una alta inversión, la cual no podía ser absorbida por el sector privado. Contrariamente, los debates económicos recientes inspirados por economistas ligados al Banco Mundial como Psacharopoulos, 1994; Lacher, 1998 y Tooley, 1999, invalidan las ideas tradicionales de Graham-Brown sobre la educación. Por ejemplo, Tooley comenta que:

En el pasado, había poca atención a la incorporación de la educación privada en las instituciones educativas de los países en desarrollo. Sin embargo, a medida que, en la Corporación de Finanzas Internacionales [brazo de préstamos privado del Banco Mundial], hemos buscado nuevas inversiones en infraestructura y salud, también hemos estado atentos al potencial que representa participar en inversiones del sector educativo privado (Tooley, 1999:7).

Es decir, el ahora cada vez más rico sector privado⁷ a nivel nacional o transnacional podría restituir los fondos retirados por el Estado a la educación de los países en desarrollo. Tooley coincide con lo sugerido por Lacher (1998) para el caso mexicano, en el sentido de que la única opción de expandir la inversión en la educación superior es atrayendo cada vez más la participación de los particulares. Sin embargo, cabría preguntarse ¿por qué los economistas del BM recomiendan tales medidas si, como se mencionó anteriormente y bajo su perspectiva, la educación superior en México registró altas tasas de rendimiento?

Tooley (1999:85) provee algunas pistas para contestar esta pregunta, ya que de acuerdo con un estudio, en 12 países menos desarrollados “existe

un alto potencial de mercado para la educación privada”, por lo que se puede inferir que los recortes graduales de subsidio a la educación superior no se deben a que este nivel educativo sea una “pérdida” o un área no prioritaria para el Estado sino, por lo contrario, es un nicho de mercado de extrema rentabilidad para ser explotado por el sector privado. Para complementar esta visión, los economistas del BM y los hacedores de política pública esgrimen los argumentos “sociales” o de “bienestar” como el establecimiento de “cadenas” de escuelas y universidades basadas en la modalidad de franquicia, las cuales podrían crear economías de escalas que ayudarán a ofrecer cómodos precios a las “ansiosas clases sociales menos privilegiadas que buscan una oportunidad educativa” (Tooley, 1999a). No obstante, Tooley nunca menciona la forma de aprender a través de franquicias que, seguramente, tenderán a homogeneizar el proceso enseñanza-aprendizaje en las diferentes “sucursales”.

Jacques Attali señala que si el proceso de globalización del mercado se aplicara a la educación, esto conduciría a la puesta en marcha de un modelo mundial de enseñanza superior estandarizado, en el cual desaparecería el Estado y el mercado determinaría los cursos y carreras (Attali, 1999:Web-Site). Lo señalado por Attali conduce a reflexionar en dos sentidos; en primer lugar, modificar el papel que desempeña el Estado en la determinación de la currícula para cederlo a los particulares es un paso históricamente complicado en países

⁷Véase La Jornada (nota de González y Martínez, 21/08/99).

como México, ya que, según Cleaves, “el desarrollo de las profesiones no se ha comportado de igual manera que en otras sociedades capitalistas donde los cuerpos colegiados guardan cierta autonomía con relación al Estado” (1987:2). En segundo lugar, la educación es un proceso social y humano que no responde a las fuerzas del mercado (véase Latapí 1998a y 1998b). Es necesario, entonces, analizar los contextos históricos, económicos y sociales

de los países en desarrollo antes de basar el proceso de planeación educativa en el mercadeo de la educación (Colclough, 1997), es decir, que es necesario realizar un mayor escrutinio entre los investigadores de la educación superior.

3. Lo tangible es lo que vale. Futuros de la educación

En este apartado del artículo, se analiza el argumento: la educación es una “mercancía” (Ball, 1998), por lo que la solución de sus problemas, tal como lo afirma el Banco Mundial, está sujeta a las leyes del mercado (CAUT, 1999: Web-Site).

Hablar de que la educación superior tiene beneficios más allá de lo estrictamente monetario es una verdad de Perogrullo y resulta absurdo que el ACB y las ROREs no hagan hincapié en los beneficios sociales de la formación educativa, tales como reducción de los índices de mortalidad, participación política y conscientización social, cuya consecuencia es que modifica gradualmente el comportamiento del individuo. A este respecto, Schettino comenta que en México habría que dar mayor importancia a la educación para la sociedad que a la educación para la economía, ya que “estudiar se considera un camino de ascenso social, no sólo económico, y de ahí esta necesidad de completar estudios profesionales aunque no sean rentables” (1997:132). Esto evidencia aún más la tendencia hacia el utilitarismo de la educación superior basada en el ACB que considera los salarios como único beneficio de la educación. Por ello también se dice que México tiene una política educativa pragmática (Kaplan, 1996; Latapí, 1996; Castro, 1997) o de una “pedagogía pragmática” (Díaz, 1995).

Asimismo, es importante reconocer que la evaluación económica de los resultados de la educación es “indiscutiblemente importante para un efectivo proceso de política pública, pero lo que es ambiguo es la conveniencia y factibilidad de basarse vehementemente en el análisis de las tasas de retorno en cualquier parte de dicho proceso” (Bennell, 1996:245).

Si se asume que la educación es un producto sólo tangible, entonces “el mercado es capaz de convertir la inteligencia en una mercancía” (Ramírez, 1998: Web-Site) y, por lo tanto, no debería haber barreras que inhiban la inversión en dicho sector. Así como los productos o mercancías deben transitar por todos lados sin restricciones mediante la firma de tratados de libre comercio —y dentro de pronto también el capital financiero con el Acuerdo Multilateral de Inversiones—, la educación, al ser objeto de inversión, deberá estar libre de costos burocráticos que impidan que se negocie con ella. Tooley comenta tres formas en las que regímenes regulatorios inhiben el crecimiento y la inversión del sector privado en la educación, específicamente, en los países en desarrollo. En primer término, “las regulaciones son ignoradas y, a pesar de ser importantes, la acción coercitiva inhibe y amenaza las operaciones. La segunda es que las leyes son aplicadas de forma arbitraria o bajo una “moda” ad hoc. La tercera es que se establecen regulaciones triviales que conducen hacia la inconveniencia, la ineficacia y frenan el desarrollo” (1999:95). Tooley omite decir por qué las leyes son ignoradas en estos países y sólo se limita a proclamarse por la desaparición de las mismas para justificar la participación del sector privado en el educativo. Al mismo tiempo, se olvida de considerar que la tradición jurídica de los países anglosajones ha diferido grandemente con la de los países en desarrollo, lo cual es un principio para explicar el “divorcio frecuente entre la normalidad y la normatividad” (Tena en Pellicer, 1998:4).

La Constitución Política de México ha presentado barreras para la inversión privada que poco a poco se han modificado. En el Cuadro 1, se presentan las modificaciones hechas a la Constitución en lo referente a la intervención de los particulares en la educación, comparando las ediciones de 1988 y 1999 de la Carta Magna (subrayados del autor).

Como se observa, existen dos puntos en la modificación de esta fracción que llaman la atención; el primero se refiere a la educación de obreros y el segundo, a la irrevocabilidad de la ley para autorizar estudios de tipo particular. Así que, actualmente, el sector privado se puede inconformar y quizá hasta ganar un juicio para impartir educación en todos sus tipos y modalidades.

Es necesario resaltar que, según Cline (1962), el derrotero que la educación mexicana siguió fue resultado de la Revolución de 1910, la cual subraya la movilidad social de las clases menos favorecidas hacia estadios mejores de vida. Entonces, cabe ahora preguntarse ¿Qué dirección seguirá la educación superior en México ante las reformas universitarias basadas en el esquema de mercado y su visión posmoderna? Indudablemente, tendrá que haber una modificación sustancial para adecuar las leyes nacionales con las tendencias del mundo actual; sin embargo, el punto crucial es reducir el riesgo de confrontar visiones tradicionales y modernas de la educación superior que generen una polarización en dicho sector.

Cuadro 1

Comparación entre fracciones del Artículo Tercero Constitucional, referente a la participación de particulares en la educación

Edición 1988	Edición 1999
<p>Fracción II</p> <p>Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y a la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y a campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;</p>	<p>Fracción VI</p> <p>Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:</p> <p>a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y</p> <p>b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;</p>
<p>Fuente : Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ediciones 1988 y 1999</p>	

III. Consecuencias del ACB en la política pública educativa

Como se ha mencionado, la aplicación del ACB en el campo educativo, así como sus resultados (ROREs), genera grandes controversias en los países en desarrollo, debido a la vaguedad de los argumentos que esgrimen. Por ejemplo, en tiempos recientes, se asume que en las universidades públicas estudian “los ricos”, por consiguiente, es necesario aumentar las cuotas de colegiatura e inscripción en la educación, a esto se le conoce también como criterio de equidad; En tanto que la expansión de escuelas privadas, basadas en maniobras de economía de escala, ayudará a los sectores menos favorecidos a tener acceso a la educación superior. En otras palabras, “los ricos estudian en las universidades públicas y lo pobres lo pueden hacer en las privadas”. Si esta idea se generaliza, debido al “abuso” de las ROREs (Bennell, 1996) o a la inexistencia de estudios complementarios sobre niveles de bienestar relacionados con la educación superior, cabría la posibilidad de que se presentaran dos consecuencias:

1. Los filántropos particulares

Al desintegrarse el sistema de educación superior público por falta de recursos o por el fomento de un desprestigio social promovido por los sectores empresariales, sería probable presenciar una creciente presión de los “negocios educativos”, que argumentarían poder ayudar a “promover la equidad a través del subsidio cruzado (cross-subsidisation)⁸, la responsabilidad social de sus programas y la participación conjunta con el sector público” (Tooley, 1999:70). De hecho, estas voces ya han aparecido en México. Como una solución al paro de labores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual tuvo su raíz en el aumento de cuotas erigido con el criterio de equidad, Santos-Mercado propuso lo siguiente:

Una solución alterna consiste en la creación de un plan de rescate para todos aquellos alumnos que quieren seguir estudiando. La idea es que los alumnos consigan su ingreso en alguna universidad privada y que el gobierno le dé al alumno el costo de la colegiatura. El alumno estaría disfrutando de educación gratuita, pues recibe del gobierno la cantidad necesaria para la colegiatura. Por otro lado, se incentiva el desarrollo del

sector educativo privado. Esto generaría mayor competencia entre las universidades y esa sería la garantía de incrementar la calidad de la educación en nuestro país (Santos Mercado en *El Universal*, 18/08/99).

Lo propuesto por Santos Mercado es muy similar a lo argumentado por el profesor de la Universidad de Newcastle, Inglaterra, James Tooley referente a los posibles beneficios de la educación proveída por particulares. Lo que ninguno explica es qué pasaría si un alumno quiere estudiar alguna disciplina que la UNAM ofrece mientras las universidades privadas mexicanas no, por ejemplo, biomatemáticas. Además, estas aseveraciones justifican que el sector educativo privado pueda demandar apoyo financiero del Estado para “ayudar” a los sectores sociales más desprotegidos. En este sentido, la directora del Instituto Regina, María Tamarís, dijo que parte de la responsabilidad de la “elitización” de las escuelas particulares es del Estado por haberles negado apoyo económico o fiscal que les permitiera extender mejor ese tipo de educación a otras clases sociales (nota de Herrera en *La Jornada*, 07/10/98). ¿Podrá el sector privado educativo contribuir al desarrollo personal y profesional de los estudiantes de menores ingresos o sólo se polarizarán más las clases sociales dentro de las universidades? ¿Habrá una pugna entre el sector público y privado por obtener subsidios federales? Según el director del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), campus Aguascalientes, Víctor Gutiérrez:

El subsidio debe abrirse hacia todas las universidades, esto traería de entrada dos resultados positivos. El primero de ellos, que los costos operación de las universidades privadas contarían con un apoyo extra, y así bajar las cuotas de recuperación que pagan los alumnos; y en segundo, que se obligaría a las universidades públicas a ser más competitivas (*El Heraldo de Aguascalientes*, 11/10/99).

Curiosamente, lo propuesto por Tamarís y Gutiérrez también se tipifica como parte del criterio de equidad; sin embargo, como apunta Sen (1989) “hay muchas razones para dudar de la equidad del criterio de equidad dado que las desgracias económicas suelen ir asociadas con discapacidad, enfermedad, edad, discriminación social, etc.” (1989:53). En el hipotético caso de que algunas universidades mexicanas públicas atendieran estudiantes de familias con altos ingresos, habría que reflexionar dos asuntos en países como México con niveles de pobreza en aumento (véase Boltvinik, 1998c). Primero, por qué el sistema educativo a nivel superior no ha podido absorber estudiantes de menores ingresos, lo que podría significar que el ingreso a la escuela es sólo un reflejo de las desigualdades sociales y económicas. En segundo lugar, sería útil saber si aumentando las cuotas se desalentaría el interés por ingresar a la educación superior, aun entre estudiantes que pudieran cubrir parte del costo directo educativo (p.e. inscripciones, colegiaturas) y quienes son necesarios para el desarrollo científico y tecnológico del país.

⁸Para Tooley (1999), el subsidio cruzado consiste en que un sector de alguna institución educativa particular con altos recursos económicos paga costos por educarse mayores que otro sector de estudiantes de escasos recursos de la misma escuela, esto hace que estos últimos se beneficien pagando costos menores por recibir educación de la misma calidad.

2. La especialización bajo el punto de vista del sector privado

La calidad y la especialización de la educación superior tienen una importancia preponderante para el desarrollo cultural, científico y tecnológico de los países en vías de desarrollo. El problema de privilegiar alguna área del conocimiento, con base en las ROREs, puede limitar el potencial de ciertas áreas para el desarrollo social y económico de los países en desarrollo. Psacharopoulos (1994) estima que las tasas de rentabilidad más bajas son aquellas registradas por disciplinas como física, ciencias y agronomía, en tanto que las más altas son ingeniería, leyes, economía y negocios. Una explicación posible de esta diferencia es que es el costo unitario empleado para formar científicos, a diferencia de administradores, es mayor, además del bajo nivel salarial percibido por físicos o químicos. ¿Por qué las instituciones privadas no ofrecen doctorados en astronomía, por ejemplo? Una respuesta podría ser que a este tipo de instituciones no les interesa “invertir” en áreas académicas que no les producirán ganancias monetarias inmediatas y cuyos costos sean extremadamente altos —lo cual es razonable para cualquier negocio o banco. Sin embargo, se podría afirmar que al Estado sí le puede interesar que haya formación de capital humano que haga contribuciones científicas y tecnológicas de frontera. En caso contrario, “se verá a las universidades deshacerse de algunas de sus misiones de investigación básica —aquellas que no podrán atar a contraer vinculaciones con lo privado—, eliminar las enseñanzas de disciplinas costosas” (Attali, 1999: Web-Site).

Existen evidencias de países que registran importantes avances en materia económica y educativa y que, al mismo tiempo, no han dado importancia significativa a las ROREs para basar sus políticas públicas en educación. En este sentido, Tan (1999: Web-Site) argumenta que para mantener a Singapur como un país competitivo en la “economía del conocimiento”, la estrategia del gobierno fue invertir en investigación y desarrollo (IyD) en áreas como las ciencias y la ingeniería.

Como se observa, la rentabilidad económica de la instrucción académica, medida a través de las ROREs, tiene que estudiarse con mayor cuidado, ya que es peligroso seguir considerando esquemas racionales que no solucionan los problemas de la educación superior y lo único que hacen sistemáticamente es acrecentar, en mayor grado, la disputa entre los actores involucrados en dicho sector. En resumen, se sugiere evitar el economismo que tiende a justificar la idea de “educar sin pedagogía” (Latapí, 1998a).

IV. Reflexión final

El ACB y las ROREs se han utilizado como base de los argumentos económicos para articular y fomentar estrategias de gobierno, con el propósito de justificar el recorte de subsidio federal a la educación pública superior y, al mismo tiempo, fomentar una “filantrópica” intervención del sector privado en el sector educativo. Asimismo, la rentabilidad económica de la educación refuerza la idea de que la ésta es una mercancía, ya que se valora sólo por sus resultados monetarios inmediatos y no por sus beneficios cualitativos que pudieran tener relevancia para el desarrollo cultural, social y económico de los países en desarrollo.

En el caso mexicano, la adopción vehemente de este ahorro podría generar polarizaciones entre los actores participantes en la política pública en educación superior, en parte, debido a la falta de evidencia de sus bondades en la solución de problemas académicos.

Por ultimo, se sugiere realizar estudios más profundos sobre los beneficios académicos de la educación superior, ya que “la investigación habla por mil voces” (Lauglo, 1996:230), que integren variables cuantitativas con análisis sobre el mercado laboral mexicano, movilidad social y económica y bienestar. Es deseable que estas argumentaciones eviten caer en retóricas desgastadas, ideológicas o populistas.

Referencias:

- ANUIES-OCDE (1994). El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales, México, ANUIES, OCDE.
- Attali, Jacques (1999). “Nueva mercancía” en La Jornada, consultado en Internet: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/jornada/>.
- Ball, Stephen (1998). “Big Policies/Small World: an Introduction to International Perspectives in Education Policy”, *Comparative Education*, vol. 34, no. 2, pp.119-130.
- Bennell, Paul (1996). “Using and Abusing Rates of Return: A Critique of the World Bank 1995 Education Sector Review”, *International Journal of Educational Development*, vol. 16, no. 3, pp. 235-48.
- Boltvinik, Julio (1998a). “¿Privatizar la UNAM?”, *La Jornada* en Internet, 20 de febrero.
- (1998b). “Recorte a universidades y BM”, *La Jornada* , 4 de diciembre.
- (1998c). “15 millones más de pobres extremos!”, *La Jornada* , 16 de octubre.
- CAUT (1999). “World Bank Promotes Its Agenda in Paris”, consultado en Internet: <http://www.caut.ca>.
- Castro, Inés (1997). “El pragmatismo neoliberal y las desigualdades educativas en América Latina”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 59, no. 3, pp. 189-205.
- Cleaves, Peter (1987). *Professions and the State: The Mexican Case*, Tucson, The University of Arizona Press.
- Cline, H. (1962). *Mexico. Revolution to Evolution 1940-1960*, Gran Bretaña, Oxford University Press.
- Colclough, Christopher (1996). “Education and the Market: which Parts of the Neoliberal Solution are Correct?”, *World Development*, vol. 24, no. 4, pp. 589-610.
- (ed.) (1997). *Marketizing Education and Health in Developing Countries. Miracle or Mirage* Gran Bretaña, Clarendon Press.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1988). México, Partido Revolucionario Institucional.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1999, 130a. edición), México, Porrúa.
- Díaz-Barriga, Ángel (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México, CESU-UNAM.
- Durán, Víctor y María Smith (1997). “La educación y la cultura política en México: una relación agotada”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 59, no. 2, pp. 41-74.
- Graham-Brown, Sara (1991). *Education in the Developing World. Conflict and Crisis*, Hong Kong, Longman.
- Ibarrola, María de (1998). *Las dimensiones sociales de la educación* (2a. edición), México, SEP, Caballito.
- Ilon, Lynn (1996). “The Changing Role of the World Bank: Education Policy as Global Welfare”, *Policy and Politics*, vol. 2; no. 4, pp. 413-424.
- Jones, Phillip, (1992). *World Bank Financing of Education. Lending, Learning and Development*, Londres, Routledge.
- Kaplan, Marcos (1996). *Universidad Nacional, sociedad y desarrollo*, México, ANUIES.
- Lacher, Ulrich (1998). “Education and Earnings Inequality in México”, Washington, D.C. Banco Mundial, consultado en Internet: <http://www.worldbank.org>.
- Latapí, Pablo (1996). “Plan Nacional de Desarrollo: Pragmatismo Político y Ética Social”, en *Tiempo Educativo Mexicano I*, México, UAA y UNAM.
- (1998a). “Cómo educar sin pedagogía”, *Proceso*, no. 1131, 5 de julio. Consultado en Internet: <http://www.proceso.com.mx>

- (1998b). “Nueva travesura del Banco Mundial”, *Proceso*, no. 1151; 22 de noviembre.
- Lauglo, Jon (1996). “Banking on Education and the Uses of research. A Critique of World Bank Priorities and Strategies for Education”, *International Journal of Educational Development*, vol. 16, no. 3, pp. 221-233.
- Neuman, W. Lawrence (1991). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approach*, EUA, Allyn and Bacon.
- OCE (1999). Comunicado 6: “Restricciones financieras a la educación superior”, consultado en Internet: <http://www.observatorio.org>.
- Pallán, Carlos (1997). “Universidad y cultura democrática”, *Revista de la Educación Superior*, No. 102, consultada en Internet: <http://www.anui.es.mx/anui.es/revsup/res102/txt8.htm>
- Paz, Octavio (1996) en Peralta, Braulio, *El poeta en su tierra. Diálogos con Octavio Paz*, México, Raya en el Agua.
- Pellicer, Juan (1998). “México 2000: ¿reconstrucción o rememoración del sistema político?” ponencia presentada en el II Congreso Europeo de Latinoamericanistas; Universidad de Halle, Alemania, septiembre.
- Psacharopoulos, George (1981). “Returns to Education: An Updated International Comparison”, *Comparative Education*, vol. 17, pp. 321-341.
- (1985). “Returns to Education: A further International Update and Implications”, *The Journal of Human Resources*, vol. 20, no. 4, pp. 583-604.
- (1994). “Returns to Investment in Education: A Global Update”, *World Development*, vol. 22, no. 9, pp. 1325-43.
- (1995). “The Profitability of Investment in Education: Concepts and Methods” consultado en Internet: <http://www.worldsbank.org>
- Puigrós, Adriana (1999). “Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina*, Universidad de Tel Aviv, vol. 10, no. 1, pp. 5-24.
- Puryear, Jeffrey (1995). “International Education Statistics and Research: Status and Problems”, *International Journal of Educational Development*, vol. 15, no. 1; pp. 79-91.
- Ramírez, Sergio (1998). “Los que saben y los que no saben”, *La Jornada*, 8 de noviembre, consultada en Internet: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/jornada/>
- Ruiz, Clemente (1997). *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*, México, ANUIES.
- Schettino, Macario (1996). *Para reconstruir México*, México, Océano.
- Sen, Amartya (1989). *Sobre ética y economía*, México, Alianza Editorial y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Schultz, Theodore (1961). “Investment in Human Capital”, *The American Economic Review*, vol. 51, no. 1, pp. 1-17.
- Suárez, A. (1992). *Diccionarios de economía y administración*, España: McGraw-Hill.
- Tan, J. (1999). “Recent Developments in Higher Education in Singapore”, consultado en Internet: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/direct1/News14/text7.html
- Todaro, Michael (1994). *Economic Development*, Singapur, Longman.
- Tooley, James (1999). *The Global Education Industry*, Londres, Instituto de Asuntos Económicos.
- (1999a). “Voting with their feet”, *The Guardian (Higher)*, 4 de mayo, Inglaterra.