

La educación como inversión rentable y consumo apetecido

Por JAVIER GOROSQUIETA

Si llamamos ideología a una apreciación de valor sin posibilidad de comprobación empírica, ¿hay algo de ideología en la opinión de que **siempre** es mejor elevar el nivel de instrucción de la población de cualquier país y de que **en todos los casos** esta elevación produce más beneficios que pérdidas?

Para responder a esta pregunta, creo es necesario distinguir entre la educación como inversión y la educación como consumo. Considerada como inversión, la educación supone un empleo de capitales de los que es preciso obtener una rentabilidad o beneficio futuro. Mirada como consumo, la educación es un servicio económicamente valorable, que se demanda libremente para utilidad de la persona consumidora; en este segundo caso, la educación no tiene por qué tener relación directa con la productividad económica del sujeto que la consume.

LA EDUCACION COMO INVERSION

Que un bien programado empleo de capital en educación es claramente rentable, se puede concluir con diferentes consideraciones. Me detendré en alguna.

El americano D. F. Edding cita un estudio realizado en dieciocho países para contrastar la hipótesis de la existencia de una relación entre gastos de educación y renta nacional. En doce de estos países, el coeficiente de correlación es de + 0,992; es decir, que aparece con absoluta claridad que los países que más gastan en educación

por habitante son los que disfrutan de una más elevada renta **per capita**. Esta correlación, sin embargo, estrictamente, no nos dice nada sobre la relación de causa a efecto entre inversiones en educación y nivel de la renta por habitante; nos da pie, a pesar de todo, para poder sospechar de la existencia de esa causalidad (1).

Algo parecido se deduce de un estudio realizado por Mary J. Dowman y C. A. Anderson. Según ellos, ninguno de los países con un índice de alfabetización inferior al 40 por 100 alcanzaba en 1955 una renta **per capita** de 300 dólares. Por el contrario, los dos tercios de los países alfabetizados en un 70 ó más por 100 tenían ese mismo año una renta de 300 a 500 dólares; el otro tercio, sin embargo, que no alcanzaba una renta de 300 dólares, prueba que los buenos efectos económicos de la alfabetización pueden ser neutralizados por la presencia de otras condiciones negativas. Así, los países del Oriente Próximo y Lejano muestran rendimientos muy diferentes con relación a su nivel de escolarización. Respecto del Japón—y también de Egipto—, este nivel permitiría esperar una renta más alta. De todas formas, teniendo en cuenta que el Japón es el país más próspero del Lejano Oriente, la incidencia de la educación en el rendimiento nacional puede considerarse evidente (2).

Según T. W. Schultz, en los Estados Unidos, las diferencias de rendimiento entre adultos que hubieran cursado de cinco a siete años de escuela elemental y los de ocho, variaban en 1919 entre los 492 y los 551 dólares. Por lo tanto, para este especialista, el octavo año de enseñanza general básica influye notablemente en la productividad de la fuerza de trabajo. Becker estima, también para los Estados Unidos, en un 19,2 por 100 la rentabilidad de las inversiones en la enseñanza media y en un 12,5 por 100 la rentabilidad de las inversiones en la enseñanza superior.

Respecto de los ingresos personales, Schultz estima que, por término medio, un americano que haya cursado cuatro años de Universidad gana un 9 por 100 anual más que otro que sólo hubiera terminado la enseñanza secundaria, y que los adultos que hubieran completado la enseñanza media ganaban en torno al 15,3 por 100 más que quienes sólo acabaron la enseñanza elemental.

En relación con la renta nacional de aquel país, considera Schultz que de 1929 a 1957 la educación ha contribuido al aumento de la misma en una proporción oscilante entre el 36 y el 70 por 100 (3). A parecidas conclusiones llega el economista E. Denison: entre 1929 y 1957, la educación supuso en Norteamérica el 42 por 100 del crecimiento de la renta por persona económicamente activa (4).

(1) Citado por *Boletín Centro de Documentación*, núm. 41, pág. 18.

(2) Cfr. *ib.*, pág. 7.

(3) T. W. Schultz: «Educación y crecimiento económico», cfr. *ib.*, pág. 9.

(4) «The American School. A Sociological Analysis», por P. Cayo Sexton, confóntese *ib.*, pág. 34.

Si pasamos a la otra gran potencia mundial—Rusia—, veamos algo de lo que nos dice el académico ruso S. G. Strumilin, que ha dedicado su vida a estudiar los aspectos económicos de la educación en su país: el trabajador que ha cursado cuatro años de estudios primarios resulta en su trabajo un 43 por 100 más eficaz que el trabajador analfabeto; quien ha cursado estudios medios es más eficaz que éste en un 108 por 100, y el que ha cursado estudios superiores, en un 300 por 100 (5). Según estos cálculos, unos dos mil quinientos millones de dólares anuales, dedicados a la enseñanza, pueden producir unos ingresos de cerca de setenta mil millones de dólares por año. Así, Strumilin habla de la educación como del «modo más rentable de inversión de capital» (6).

Otro economista ruso—Komarov—se expresa en parecidos términos: el 75 por 100 del incremento de la productividad industrial puede atribuirse a la elevación del nivel de productividad que se deriva de las mejoras en la cualificación y en la elevación del nivel cultural de los obreros. Para Komarov, un rublo invertido en educación reporta al producto nacional un beneficio de tres rublos. Y hablando del plan soviético de 1924, de escolarizar a todos los niños comprendidos entre los ocho y los doce años, dice el mismo autor que esta reforma, aunque modesta, costó al Estado 1.600 millones de rublos, pero originó una revaluación de la fuerza de trabajo equivalente a 69.000 millones de la misma moneda (7).

Como se ve, los datos que he aducido hasta ahora no tienen nada de ideología, puesto que todos se basan en comprobaciones estadísticas. Si quisiéramos añadir ahora algunos «testimonios», con su mayor o menor grado de ideología, podríamos ofrecer, por ejemplo, el siguiente **cocktail**:

«Los verdaderos factores del desarrollo... son, esencialmente, la iniciativa, la organización, el saber hacer y el saber. Así se explica la rentabilidad de la enseñanza» (8).

«Actualmente, la idea de una conexión entre el aumento de la instrucción y progreso económico está tan generalmente aceptada que, si algo nos sorprende, es que alguna vez haya podido olvidarse» (9).

«Casi podría asegurarse que no existe una inversión tan rentable como la formación de hombres» (10).

(5) Cfr. **Mundo Social**, núm. 144, pág. 39.

(6) **Boletín. Centro de Documentación**, núm. 41, pág. 5.

(7) V. E. Komarov: «Relación entre desarrollo económico y desarrollo de la educación», cfr. *ib.*, pág. 6 y s.

(8) M. Jean Fourastié: **Las relaciones entre la educación y la economía**. Citado por **Educación, Universidad y Mundo Estudiantil**. Ed. Centro de Documentación, Madrid, 1968, pág. 155.

(9) Miguel Siguán: «Educación y Desarrollo Social», *ib.*, págs. 41 y sig.

(10) Cfr. A. Sauvy: **La educación y la integración económica de los jóvenes**. Citado por **Boletín. Centro de Documentación**, núm. 41, pág. 6.

«La escuela y la despensa, la despensa y la escuela; no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración nacional» (Joaquín Costa) (11).

«... El desarrollo no depende del número de individuos, sino de su nivel de preparación. La educación se convierte así en el motor principal de los restantes programas y, en consecuencia, debe ser considerada como uno de los factores de más alta prioridad en los planes de desarrollo» (12).

«Se puede afirmar también que el crecimiento económico depende en primer lugar del progreso nacional, por eso, la educación básica es el primer objetivo de un plan de desarrollo» (13).

RENTABILIDAD DIFERENCIAL DE LA EDUCACION

Con este título, me quiero referir al hecho de que las inversiones, en educación, no tienen todas la misma rentabilidad. En general, se está de acuerdo en que siempre son claramente rentables las inversiones en los dos extremos de la escala educativa: en la investigación, por un lado, y en la enseñanza general básica, por otro.

Respecto de la investigación, el gran economista sueco Gunnar Myrdal recomienda a los países en vías de desarrollo «desarrollar la investigación científica en todos los niveles, incluyendo la investigación básica». De ahí deriva que «para tener cierta oportunidad de éxito en materia de desarrollo económico, los países subdesarrollados deben otorgar la más alta prioridad al establecimiento de escuelas y Universidades que permitan la capacitación de científicos y desarrollar la investigación científica en todos los campos» (14).

En Inglaterra rezaba así una reciente consigna del Gobierno: «Prótejase la investigación donde sea y sobre lo que sea, sin preguntar ni lo que se hace ni para qué se hace» (15).

Es que—como escribía el semanario **Desarrollo**—sucede normalmente que «las inversiones realizadas en el progreso técnico son recuperadas en dos o tres años» (16).

Ciertamente, «los economistas del mundo entero han llegado a la conclusión de que investigar es una operación rentable» (17).

(11) Citado por Informe FOESSA 1970, pág. 838.

(12) Monografía «Educación», del III Plan de Desarrollo, pág. 11.

(13) **Populorum Progressio**, núm. 35.

(14) Citado por **Técnica e Invención**, núm. 175, pág. 21.

(15) *Ibidem*.

(16) *Ibidem*.

(17) Luis Bru, citado *ib.*

Citaré, finalmente, el texto del III Plan de Desarrollo: «Podría medirse con bastante precisión el grado de desarrollo alcanzado por los distintos países en función de su desarrollo tecnológico; es decir, en función de su capacidad para descubrir y asimilar nuevas tecnologías. Tal es la relevancia de la técnica como factor determinante de la competitividad en los modernos procesos productivos» (18).

Con esto, parece se puede estar plenamente de acuerdo con la teoría generalmente aceptada de Schumpeter de que las grandes oleadas de bienestar económico a lo largo de los dos últimos siglos se han debido a las grandes innovaciones tecnológicas. Estas innovaciones tecnológicas, sobre todo hoy, tienen su origen en las inversiones en investigación: la energía nuclear, la automatización, la astronáutica, etc. De aquí la importancia y la rentabilidad de las mismas.

En cuanto a la enseñanza general básica, podríamos, en primer lugar, repetir aquí algunos de los datos dados al principio sobre la eficacia de la misma. Pero añadamos alguno nuevo.

De acuerdo con **Populorum Progressio**, «el hambre de instrucción no es menos deprimente que el hambre de alimentos: un analfabeto es un espíritu desnutrido» (19). Y un espíritu desnutrido tiene muy mermadas sus posibilidades de colaborar con eficiencia en el proceso productivo.

Si miramos a las cifras, también ahora encontramos una clara correlación entre subdesarrollo y tasa de analfabetismo. En 1960, éstas eran las tasas de analfabetismo por Continentes: América del Norte, el 2,9 por 100 del total de la población; en Europa, el 2,8 por 100; en Oceanía, 12 por 100; en América Latina, el 33,9 por 100; en Asia, el 55,2 por 100; en Africa, el 81,1 por 100. Si trazáramos el mapa pormenorizando por países, comprobaríamos precisamente que el tercer mundo, el mundo del subdesarrollo, es exactamente el mundo del analfabeto. Del total de 750 millones de analfabetos existentes en el mundo, más de 500 millones se localizaban en Asia, y el resto, prácticamente, en Africa y América Latina (20).

En España, «es en la enseñanza primaria y en el bachillerato elemental o, si se prefiere, en la enseñanza general básica donde existen una serie de factores y condicionamientos que estrangulan e impiden el normal desarrollo del sistema educativo» (21).

Se puede estar de acuerdo con José L. Fernández Cantos y Joaquín G. Carrasco cuando, comentando el artículo 15 de la Ley

(18) III Plan de Desarrollo, pág. 66.

(19) P. P., núm. 35.

(20) Cfr. Informe FOESSA 1970, pág. 840 y s.

(21) Ib., pág. 861.

General de Educación, escriben que el período de enseñanza general básica «representa el fundamento del desarrollo cultural del país; la plataforma sobre la que se apoya la cualificación profesional, y el primer objetivo de cualquier plan de desarrollo». Efectivamente, «ha podido comprobarse, al establecer una correlación en diferentes países, entre la renta *per capita* y las tasas de escolarización, que la población de universitarios ($r = 0,73$) es menos significativa, en relación al desarrollo, que el total de la población escolarizada (entre cinco y veinticinco años), dentro del sistema ($r = 0,82$)». Esta etapa de enseñanza general básica representa, pues, el factor educativo que tiene mayor incidencia en el desarrollo económico. Por ello afirma, con razón, el propio Ministro de Educación que «la parte más importante para el porvenir de España es la extensión y gratuidad de la educación general básica» (22).

El problema es grave en España, puesto que todavía quedan sin escolarizar en torno al medio millón de niños comprendidos entre los seis y los trece años. Las diferencias provinciales son muy notables: desde el 96,18 por 100 de niños de esa edad escolarizados en Avila, a menos del 60 por 100 en Soria y Valencia (23).

La no tan grande y evidente correlación entre educación y desarrollo en los escalones educativos intermedios se debe fundamentalmente al fenómeno siguiente: inadecuación entre el nivel de estudios o titulación y oferta de puestos de trabajo. En la XXX Asamblea de las Asociaciones de Prensa de España, celebrada recientemente en Vigo, se reconoció «existe en la profesión periodística un paro encubierto o declarado, cuyo volumen no se conoce de manera exacta... Nuevas promociones que salen cada año de las escuelas—a las que se unirán dentro de unos años los nuevos licenciados en periodismo de las nuevas Facultades...» (24). Este es el riesgo y el fenómeno universal: la desocupación disfrazada o descarada de profesionales titulados.

En artículo periodístico, escribía Amando de Miguel que en España, en relación con las necesidades y los puestos de trabajo, nos sobran abogados, economistas en abstracto, licenciados en Ciencias Políticas, ingenieros «burócratas», médicos generales, profesionales en las grandes ciudades, etc. Nos faltan, por el contrario, investigadores y carreras medias, químicos, físicos, especialistas en administración de empresas, odontólogos, ingenieros «prácticos», empresarios agrícolas, profesionales en los pueblos, etcétera (25).

(22) José L. Fernández Cantos y Joaquín G. Carrasco: «Ley General de Educación». Ed. Sígueme. Salamanca, 1971, pág. 123.

(23) Monografía «Educación», del III Plan, pág. 111.

(24) *Hoja del Lunes*, Madrid, 19 VI-72, pág. 9.

(25) Amando de Miguel: *Un futurible para España*. Ed. Dopesa, 1969, pág. 194.

Respecto de la distribución de los profesionales entre las ciudades y los pueblos, es impresionante comprobar que todavía en 1965 residían en Madrid los siguientes porcentajes de ingenieros: telecomunicación, 85 por 100; aeronáuticos, 74 por 100; caminos, 48 por 100; agrónomos, 39 por 100, etc. Si a los datos de Madrid uniéramos los correspondientes a Barcelona, Valencia, Sevilla y Bilbao, nos podríamos preguntar con verdadera alarma qué ingenieros quedan para el resto del país. En este caso, pues, y en otros paralelos, no se trata tanto de falta absoluta de puestos de trabajo, sino de falta de puestos de trabajo allí donde la mayoría de los ingenieros los prefieren: en las grandes ciudades (26).

Algo parecido se podría decir de los ingenieros al servicio de la Administración pública; el 97 por 100 de los agrónomos y el 63 por 100 de los de caminos trabajan para ella. ¿Qué ingenieros quedan para pisar a diario los barbechos y los caminos? (27).

En todo caso, estas dos alusiones concretas no invalidan la realidad del paro de profesionales, sobre todo en países en vías de desarrollo. Según noticias de la O. I. T., en la India se ha llegado a tener inscritos en oficinas de colocación 500.000 graduados de estudios medios y superiores. Y en Filipinas el desempleo de algunos graduados universitarios llega al 45 por 100 (28).

E. Löbel sintetiza el problema diciendo que la estructura de los países subdesarrollados ha favorecido la formación de una élite intelectual que se contrapone a una sociedad retrasada con la que nada tenía que ver. Los resultados son nefastos:

- a) Una gran parte del personal altamente cualificado se adhiere a algunas empresas muy modernas no integradas en la economía local, trabajando principalmente para la exportación.
- b) Exceso de diplomados en las profesiones menos esenciales para el desarrollo económico del país (Derecho, por ejemplo).
- c) Paro de los intelectuales, que desmoraliza profundamente a la juventud.
- d) Emigración del personal altamente cualificado ante la dificultad de encontrar en su propio país un empleo que corresponda a su nivel de educación y sea adecuadamente remunerado (fuga de cerebros) (29).

En definitiva, lo esencial para asegurar la rentabilidad de las inversiones en los escalones intermedios de la educación, desde

(26) Informe FOESSA 1970, pág. 901.

(27) *Ibidem*.

(28) *Ibidem*, nota 141, a pie de página.

(29) E. Löbel: **Un problema: financiar la educación**. Citado por **Boletín. Centro de Documentación**, núm. 41, pág. 9.

el bachillerato hasta el doctorado, es acomodar de una manera natural la demanda de puestos de trabajo a las necesidades de la economía y a la oferta de los mismos. Y digo «de una manera natural» para oponerme en particular al abuso de un argumento: el del intrusismo.

Está bien que se prohíba, regule o controle el intrusismo en Medicina, p. ej., por los graves y evidentes peligros que esto comporta. Pero va un abismo de esto a pedir, v. gr., como lo ha hecho la aludida XXX Asamblea de Asociaciones de Prensa, «una revisión general de los dos millares de publicaciones técnicas o especializadas que están exentas de la obligación de director-periodista y de redactores» (30); esto, a lo que parece, con la intención de imponer al mayor número posible uno o varios periodistas de plantilla, apoyándose en el «viejo problema del intrusismo». ¿Cómo es posible justificar esto, teniendo en cuenta, sobre todo, los niveles de exigencia en algunas Escuelas de Periodismo durante estos últimos años? Parece que en las mismas a un bachiller normal le bastaban tres o cuatro semanas de preparación de los programas para poder ir sacando curso por curso. ¿Por qué no dejar a la valía personal, y no al documento del título, el irse abriendo camino?

LA ORDENACION DE LAS INVERSIONES EN LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA

Sería demasiado largo desarrollar todos los aspectos del tema ahora planteado con este título. Sólo me quiero fijar en dos puntos: el absentismo o abandono y un aspecto de la igualdad de oportunidades.

No resueltos, estos dos problemas pueden hacer periclitarse la rentabilidad de las inversiones en la educación elemental. Y recordemos que el III Plan ha concedido absoluta prioridad a las inversiones en educación general básica; así lo manifiesta y así aparece del análisis de los créditos previstos: de un total de inversiones en educación, durante el período 1972-1975, de 89.675,8 millones de pesetas, 48.931,2 millones se dedicarán a la enseñanza general básica.

El problema del abandono de la escuela antes de terminar ese ciclo educativo ha sido estudiado recientemente por la Unesco a escala mundial. Según este estudio, el número de casos de abandono alcanza en ciertos países cifras superiores al 80 por 100. Cuando, además, esto ocurre en un país donde sólo el 10 por 100 de los niños en edades comprendidas entre los seis y los doce años

(30) Hoja del Lunes, Madrid, 19-VI-72, pág. 9.

van a la escuela, la conclusión es que solamente el 2 por 100 terminan ahí la formación primaria (31).

Refiriéndonos a algunos países en particular, encontramos este panorama. Abandonan: 1 de 10 en Grecia, Hungría, Italia, Polonia; 2 de cada 10 en Checoslovaquia, Portugal, Rumanía y Turquía; 3 de cada 10 en Túnez y Uruguay; 4 de cada 10 en Marruecos, Panamá, Yugoslavia; 5 de cada 10 en Argentina, Zaire, India, Malasia; 6 de cada 10 en Argelia, Brasil, Ecuador, Méjico, Venezuela; 7 de cada 10 en Colombia, Guatemala, Paraguay, etc. (32). Para España no disponemos de datos fidedignos. El Informe FOESSA de 1970 calcula en unos trescientos mil los niños escolarizados que no reciben regularmente esa enseñanza (33). Nada sabemos sobre la importancia en España de los abandonos prematuros y definitivos de la escuela.

No hace falta detenerse en subrayar la importancia que para el desarrollo económico y social de un país tiene el abandono significativo de la escuela antes de terminar el ciclo. Esta importancia se desprende de lo antes indicado sobre la propia formación elemental.

Pero sí interesa señalar una de sus causas, que tiene bastante que ver con la propia igualdad de oportunidades; está demostrado que, por término medio, los niños de procedencia social humilde tienen más dificultades para el aprovechamiento y la permanencia en la escuela.

Harry Passow, presidente del Departamento de Enseñanza de la Universidad de Columbia, ha llegado a la conclusión de que «los niños que tienen menos probabilidades de obtener buenos resultados escolares son los que proceden de clases socioeconómicas inferiores, de minorías raciales o étnicas, los que residen en los barrios infraurbanos de la ciudades y en las comarcas rurales aisladas, los que no tienen un domicilio fijo o los que hablan una lengua materna que no coincide con la que se emplea en la enseñanza».

«La pobreza, en concreto, puede incidir en las probabilidades de éxito escolar del niño porque, si tiene constantemente hambre, no le resultará fácil prestar toda su atención a las lecciones que le enseñan en la escuela. Si sus padres no pueden facilitarle la ropa que necesita, se sentirá incómodo físicamente, e incluso mentalmente, al convivir con unos discípulos mejor vestidos que él. Si los miembros de su familia son muy numerosos, si en su hogar escasea la comida, si las condiciones sanitarias son malas, resultará menos probable que pueda hacer frente con éxito a sus

(31) *El Correo*, junio 1972, págs. 20 y ss.

(32) *Ibidem*, pág. 21.

(33) Cfr. Informe FOESSA 1970, pág. 845.

tareas escolares. Además, un niño que observa que los adultos que le rodean están sin trabajo o perciben unos salarios insuficientes tenderá, sin duda, a hacerse una idea muy pobre de sus propias oportunidades futuras» (34).

A parecida conclusión llega el libro publicado por la O.C.D.E en 1971, **Egalité devant l'éducation**: «Estudios realizados en los Estados Unidos han demostrado lo siguiente:

a) Que los alumnos pertenecientes a las clases desfavorecidas necesitan de 0,43 (año) de enseñanza suplementaria por año para ponerse a la altura escolar de los alumnos pertenecientes a grupos sociales favorecidos.

b) Que inmediatamente después de la terminación de la escolaridad obligatoria, el índice de abandono de estudios comienza a aumentar bruscamente entre los niños pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos, alcanzando del 15 al 30 por 100 entre los dieciséis y los diecisiete años» (35).

En la planificación de la enseñanza, en España no aparece haberse tenido en cuenta este aspecto cualitativo de la igualdad de oportunidades. En todo caso, la nueva orientación pedagógica, en el sentido de una enseñanza activa y personalizada, es de esperar se acomode a las mayores exigencias de dedicación por parte de los maestros y educadores a los alumnos de procedencia humilde.

LA EDUCACION COMO CONSUMO

Existe una demanda de educación, como existe una demanda de alimentos, una demanda de transporte, una demanda de automóviles, de electrodomésticos, etc. Y, gracias a Dios, esta demanda de educación es enormemente vigorosa. En 1950 solamente había en España 780 estudiantes de bachillerato por cada 100.000 habitantes; diez años más tarde ya eran 1.536 estudiantes, y en 1966, 2.081 (36). El III Plan calcula que de 1971 a 1975 se va más que doblar el número de alumnos del bachillerato superior BUP/COU en España, puesto que prevé se pase de una cifra de 282.000 en el curso 1971-1972 a unos 630.000 en 1975-1976 (37). Algo parecido se podría decir de la formación profesional, formación de adultos, formación permanente, etc. La población universitaria llega en 1960 a los 77.123 estudiantes, o sea, 253 por 100.000 habitantes; siete

(34) Harry Pasow: «Diez causas principales de la desigualdad de oportunidades», en *El Correo*, junio 1972, pág. 8.

(35) Citado por *Boletín. Centro de Documentación*, num. 41, pág. 47.

(36) Cfr. Informe FOESSA 1970, pág. 858.

(37) Cfr. Monografía «Educación», del III Plan, pág. 67.

años más tarde se dobla esa cifra, la cual se espera que llegue a los 383.000 en 1975 (38).

A ninguno se le ha obligado a estudiar; únicamente ha sido teóricamente obligatoria la escuela primaria. Todo esto es grandemente positivo en nuestra sociedad, pues apenas se puede concebir consumo más noble que el consumo educativo.

Ahora bien: la demanda, toda demanda, es una variable fundamental en la dinámica de la economía. Si hay demanda de un producto o de un servicio, hay perspectivas de venta, y esto estimula a la iniciativa empresarial y al crecimiento de la economía. ¿Sucede así con la educación? Veamos.

A la influencia que el incremento de un consumo tiene sobre el aumento de las inversiones la denominan los economistas efecto o principio de aceleración. ¿Se da este efecto en el consumo educativo? Indudablemente. La demanda de educación no solamente dinamiza las empresas dedicadas a impartirla, sino otras ramas de la economía con ella relacionadas; hace preciso, p. ej., multiplicar las inversiones en la formación de profesores, en la construcción de Centros, aulas e instalaciones, en las industrias productoras de mobiliario y material escolar, etc. Todo esto es cierto.

Pero hay una diferencia fundamental entre la rentabilidad propia de la educación y la de la mayoría de las demás empresas productoras de bienes y servicios. El impartir la educación no es, de ordinario, rentable en términos de empresa privada; sí lo es, y notablemente como vimos antes, en términos de interés general y de bien común. De aquí que en esta «industria» se da la paradoja de un crecimiento espectacular de la demanda al que no responde adecuadamente la oferta en términos de empresa económico-privada.

Además, a esto es preciso unir un aspecto: la educación como derecho. Como dice «Pacem in Terris»: «... nace de la naturaleza humana el derecho a una instrucción fundamental y a una formación técnico-profesional de acuerdo con el grado de desarrollo de la propia comunidad política. Y para esto se debe facilitar el acceso a los grados más altos de instrucción según méritos personales, de tal manera que los hombres, en cuanto sea posible, puedan ocupar puestos y responsabilidades en la vida social conformes a sus aptitudes y a las capacidades adquiridas» (39).

De estos hechos, de la rentabilidad de la educación en sentido económico-social, por un lado, y del derecho a la instrucción por otro, se deriva evidentemente que el asegurar un adecuado sistema educativo sea deber sagrado y competencia del Estado, cuyo

(38) Cfr. Informe FOESSA 1970, pág. 869.

(39) P. in T. Parte primera: «Los Derechos».

único fin, sentido y justificante es precisamente el logro del bien común.

Sin embargo, sería disparatado sacar de aquí la consecuencia de que lo que procede es el monopolio educativo del Estado. En primer lugar, porque aunque no toda educación sea rentable en términos de empresa privada, sí puede haber algún Centro educativo privado que lo sea, suponiendo exista quien lo quiera y lo pueda pagar. En segundo lugar, porque es muy sospechoso que hayan sido precisamente los Estados totalitarios quienes se han reservado la exclusiva en la instrucción, con el fin de tener ahí un cauce por el que transmitir y perpetuar su propia ideología. En tercer lugar, porque el derecho a la educación es un derecho de la familia y de la sociedad, anterior por naturaleza a la existencia del Estado. Finalmente, porque el Estado debe plantear el logro de sus objetivos con el criterio de coste mínimo, y por la experiencia de muchos países y la nuestra propia, está demostrado que resulta mucho menos costoso el montaje de un sistema educativo mediante la subvención y el concierto con la iniciativa privada.