



Germán Barros  
Santiago Ferraro

# La educación bajo la lupa

## RELACIONES SOCIALES DE CONSUMO

### Una interpretación sociológica del gasto en educación de los hogares<sup>1</sup>

Germán Barros<sup>2</sup>

Santiago Ferraro<sup>3</sup>

**ABSTRACT.** Se realiza una contribución a la crítica de la explicación microeconómica del consumo, y se propone la adopción de la imaginación sociológica en la definición, análisis e interpretación de información producida en la profesión de la investigación social aplicada. La ponencia ejemplifica las potencialidades interpretativas de la conducta de consumo de las personas desde una perspectiva sociológica (es decir, relacional), contrastando la teoría microeconómica del capital humano y la teoría del capital cultural de Bourdieu.

#### **PALABRAS CLAVES:**

Gasto en educación de los hogares

Capital humano

Capital cultural

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 10-12 de setiembre de 2012

<sup>2</sup> Licenciado en Sociología (FCS-UDELAR). Coordinador del Laboratorio de Desarrollo en MERCOPUS LATIN AMERICA, german.barros.marrero@gmail.com

<sup>3</sup> Estudiante de la Licenciatura en Sociología (FCS-UDELAR). Asistente Especializado en Investigación en MERCOPUS LATIN AMERICA, ferraro.sf@gmail.com

## **1. Introducción. Al rescate de la imaginación sociológica**

Durante nuestra práctica profesional, los sociólogos que desarrollamos investigación social aplicada debemos hacer frente a una serie de desafíos que son específicos de nuestro sector, y que se fundamentan en la meta última de nuestro trabajo: generar información, interpretaciones de esa información, y recomendaciones de acciones que sirvan al cliente para la toma de decisiones. Debido a la variedad de estrategias científico-técnicas, administrativas y financieras que adoptan las empresas y sus investigadores para cumplir con este objetivo, en ocasiones se desdibuja el aporte específico que el sociólogo está llamado a realizar como profesional, reduciendo sus aspiraciones a la buena administración de los recursos destinados al proyecto y la obtención y comunicación de datos empíricos. Este abordaje implica en su versión más común la reducción del espectro de recursos técnicos a métodos y teorías tradicionales.

Cuando se trata de explicar las decisiones de consumo de las personas, el enfoque tradicional es provisto por la microeconomía, sobre cuya teoría descansan buena parte de las interpretaciones que se realizan en nuestro sector sobre la conducta del consumidor. La teoría microeconómica concibe al consumidor como un individuo racionalmente motivado a la maximización de la utilidad y sujeto a una restricción presupuestal, definida por su nivel de ingresos. El consumo es entendido, así, como la actividad por la cual el consumidor busca alcanzar un máximo nivel de bienestar, con una única restricción: el presupuesto determinado por nivel de ingresos del hogar. En este modelo, la motivación del consumidor es descrita según un conjunto de preferencias estrictamente individuales, que si bien en ocasiones presenta regularidades que permiten la segmentación de los mercados, no se buscan explicar teóricamente.

Sin embargo, el abordaje tradicional de la investigación profesional conlleva muchas veces el germen de sus propias limitaciones y de su eventual fracaso en la consecución del objetivo que se propone. En efecto, nuestra intención en esta ponencia es la de comprender al consumo como una actividad social dotada de un significado cultural cuyo sentido debe ser explicado por el conjunto de relaciones sociales que las personas mantienen entre sí. Puesto en otros términos, nuestra intención es la de rescatar para nuestra práctica “la tarea y la promesa” de la *imaginación sociológica*, tal como describió Wright Mills a la capacidad para comprender la relación entre los

acontecimientos, representaciones y orientaciones individuales de las personas, y los roles y posiciones sociales que esas personas comparten con otras.

“El primer fruto de esa imaginación –y la primera lección de la ciencia social que la encarna– es la idea de que el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias. (...)”

La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y su promesa. (Wright Mills 1987:25-26)

Sin negar la existencia de restricciones presupuestarias que condicionan el gasto, creemos que la mayor contribución de la imaginación sociológica a la investigación social aplicada a mercados consiste en explicar las decisiones de gasto de los consumidores por el significado social que estos asignan tanto a los productos que consumen, como a los recursos financieros que destinan al consumo. Nuestro cometido es, así, demostrar a través de un caso empírico las múltiples ventajas del aprovechamiento de la imaginación sociológica para los investigadores y las empresas de investigación social aplicada. En grandes líneas, proponemos que al incluir en sus aspiraciones profesionales la interpretación cultural del consumo, el investigador no solamente potencia su propio desarrollo técnico-profesional. Al mismo tiempo, genera para la organización donde trabaja un incremento sustantivo del valor que puede agregar al producto final –y por tanto una mayor diferenciación respecto de sus competidores–, brinda al cliente mejores herramientas para la toma de decisiones, y habilita la visibilización de la función social que el sector está llamado a cumplir dentro de la economía. Quienes tenemos la oportunidad de desarrollar nuestra profesión en organizaciones que reconocen y promueven este valor, sentimos la responsabilidad de divulgar los múltiples alcances y efectos positivos de este abordaje.

Con el fin de ejemplificar las virtudes de la incorporación de la imaginación sociológica a nuestra práctica profesional, analizaremos información sobre el gasto en educación que realizan los hogares uruguayos a la luz de dos teorías: la teoría del «capital humano» como interpretación microeconómica de las decisiones de gasto en educación; y la teoría bourdiana sobre las formas del capital, con especial énfasis en el

concepto de «capital cultural». En el siguiente apartado reseñaremos esas teorías para luego dar lugar a la definición de preguntas e hipótesis de trabajo. Luego, analizaremos los datos obtenidos de la Encuesta Nacional de Gastos e Ingresos de los Hogares (ENGIH) 2005-2006, realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), y finalmente abordaremos las principales conclusiones del estudio.

## **2. Teorías irreconciliables**

### *2.1. La escuela del capital humano*

A fines de la década de 1950, un economista neoclásico, Jacob Mincer, acuñó el término de «capital humano» con el fin de explicar las decisiones de gasto en educación como inversiones que los individuos realizan sobre sí mismos para mejorar su productividad marginal como trabajadores y, por tanto, aspirar a mejores salarios. Según los teóricos del «capital humano», el gasto en educación tiene por objetivo, entonces, la inversión en la mejora de la capacidad humana, que (tal como indica Enguita, 1999:85) implica rendimientos económicos crecientes tanto a nivel individual como social. En el plano individual, la inversión consiste en la adquisición de conocimientos y habilidades que se convierten en una forma de «capital» para el trabajador al obtener un empleo, y la rentabilidad está medida por el aumento de las ganancias que obtienen los propios trabajadores. A nivel colectivo, la sociedad que invierte en la educación de sus miembros se garantizaría un crecimiento productivo general mayor que aquellas que sólo invierten en capital convencional y físico.

Entre los principales aportes teóricos del capital humano se encuentra la obra de Theodore Schultz, para quien las habilidades y conocimientos que adquiere una persona muy pocas veces es percibida como una forma de capital que en gran medida es producto de una inversión deliberada. Schultz indica que esta invisibilización de la inversión en capital humano está relacionada con motivos filosóficos y morales que niegan la posibilidad de que «hombres libres» puedan ser objeto de inversión. Sin embargo, el autor indica que las inversiones en capital humano constituyen gran parte de lo que se considera «consumo», y que dichas inversiones pueden explicar la mayor parte del aumento de las ganancias reales por trabajador. Al perder esta perspectiva, sólo se puede, así, conservar una visión clásica de acuerdo con la cual cualquier

trabajador puede hacer rendir la inversión en capital físico del mismo modo, sin importar sus cualificaciones y acervo cultural personales: “Al no tratar explícitamente los recursos humanos como una forma de capital, como un medio de producción producido, como el producto de una inversión, se ha favorecido el mantenimiento de la noción clásica del trabajo como una capacidad de realizar un trabajo manual que requiere poco conocimiento y habilidad, una capacidad de la que, de acuerdo con esta noción, todos los trabajadores están dotados por igual” (Schultz 1983:184).

El «capital humano» se constituye así por una serie de componentes cualitativos, “como habilidad, conocimiento y atributos similares, que afectan a las capacidades humanas particulares en la realización de un trabajo productivo” (Schultz 1983:187). De esta manera, toda vez que aumenten los gastos para mejorar esas capacidades, la productividad del valor del trabajo humano proporcionarán, según el autor, una tasa positiva de rendimientos.

A diferencia de lo que ocurre con el capital físico, la magnitud de la inversión en capital humano debe calcularse según esta teoría atendiendo a su rendimiento antes que a su costo: “cualquier capacidad producida por la inversión humana está en contacto con el mercado al afectar al salario o sueldo que el agente humano pueda ganar. El incremento de ganancias resultante es el rendimiento de la inversión”. (Schultz 1983:188) Puesto en otros términos, estas «inversiones» permiten que los «recursos humanos» se vuelvan más rentables al poder aplicarlos a procesos productivos mejor organizados, que utilizan más capital físico o que simplemente incorporan técnicas más avanzadas.

La teoría del capital humano ha recibido múltiples críticas, que se resumen en dos grandes argumentos (tal como indican Hernández et. al., 2003:567-568):

- a) presenta a la escuela como un dispositivo pretendidamente universalista que, en función de la acreditación de cualificaciones que dependen del logro estrictamente personal, permite la distribución de las personas en la escala de posiciones sociales. Así, al suponer que todos quienes ingresan a la institución educativa lo hacen desde el mismo punto de partida, y según el éxito alcanzado en ella, distribuyen sus posiciones en la esfera productiva, el planteo adquiere un marcado relieve positivista.

b) atribuye «culpa» a las personas que ocupan lugares inferiores de la escala social: “la falta de previsión para «autocapitalizarse» o «señalarse» convenientemente sería la causa de su situación (no la procedencia de clase, el entorno deprivado, etc., y menos aún el carácter «reproductor» de la escuela por lo que respecta a las relaciones de clase)”.

Nos gustaría ilustrar estos puntos con textos provenientes de manuales de Economía que nosotros mismos utilizamos en nuestra formación profesional en Sociología. Para ejemplificar el primero de ellos, tomaremos el siguiente extracto del manual *Economía. Principios y aplicaciones*, de Mochón y Beker:

“en el mundo real las diferencias salariales más frecuentes son las que reflejan características *personales* como la educación, la expresión en el trabajo y la situación geográfica. De los factores señalados, la calificación profesional o capital humano constituye la causa más importante de las diferencias salariales entre los trabajadores.

El *capital humano* es el valor del potencial de obtención de renta que poseen los individuos. Incluye la capacidad y el talento innatos, así como la educación y las calificaciones adquiridas (...). El capital humano aumenta como consecuencia de la educación formal, de la formación en el trabajo y de la experiencia. (...) Como toda inversión, las que se concretan en capital humano se realizan porque de ellas se espera obtener una determinada rentabilidad” (Mochón y Beker 1997:280).

Para los autores, en el «mundo real» el origen de clase, el sexo, la raza, la religión, o cualesquiera otras categorías *sociales* que se nos ocurran, no son las que «más frecuentemente» determinan la posición ocupacional y salarial que las personas ocupan en la producción. Lo más relevante son las características *personales*, que vienen determinadas tanto por la capacidad y el talento *innatos* y la educación individualmente adquirida. De esta forma, las diferencias que pueda haber entre la educación (y el aprovechamiento de la educación) que recibe un joven no trabajador proveniente de un hogar con altos niveles de ingresos aportados por perceptores profesionales, y la educación que recibe (y aprovecha) un joven trabajador de un hogar marginal, son enteramente adscriptas a las diferencias innatas y al rendimiento escolar individual.

Por otra parte, y en la medida de que se constituye como una inversión enfocada a la mayor renta diferencial del salario, todo gasto en educación y formación pasa a ser

premeditado y racionalmente motivado. Es decir, quienes realizan la inversión tienen en todo momento presente únicamente su futura renta como trabajadores, dejando de lado consideraciones de cualquier otro tipo (entre ellas, expectativas sociales de su logro académico y profesional). Las posiciones en la escala ocupacional pasan así a estar distribuidas según un sentido de justicia según el cual, quienes tomaron mejores decisiones individuales, se verán más tarde recompensados en mayor medida que quienes se comportaron de manera irracional o inmedatista.

Esta última consideración nos lleva directamente al ejemplo propuesto para el segundo punto, y tomado directamente del manual *Economía para no economistas*:

“los mayores salarios que cobran los profesionales y otros trabajadores con altos niveles de educación formal deben considerarse como rendimientos de la inversión en esfuerzo, en tiempo y en dinero que realizaron en su formación en los años previos.

Considérese el caso de dos jóvenes, uno de los cuales estudió durante 10 años, luego de culminar los seis años de escuela, mientras que el otro ingresó al mercado de trabajo luego de culminar el ciclo básico. Según la teoría de capital humano, el primero obtendría una remuneración superior al segundo al incorporarse al mercado de trabajo, lo que debería considerarse como una compensación por los ingresos que dejó de percibir durante esa diferencia entre el ciclo básico y la culminación de sus estudios universitarios –lo que no sucedió con el segundo– y los costos en que incurrió para realizar esos estudios –en los que el otro no incurrió–” (Tansini et. al., 2000:109)”

En este sentido, el tener un trabajo que reporte un mal salario pasa a ser responsabilidad (o «culpa») del propio trabajador, al no haber en su debido momento realizado la inversión indicada, sino dilapidado el tiempo en obtener ingresos a corto plazo. La diferencia salarial entre el profesional y el reponedor de supermercado no es otra cosa que una «recompensa» al esfuerzo, el tiempo y el dinero dedicado por el primero a su formación. No parece problematizarse, en este punto, acerca de por qué existen jóvenes que se ven obligados a ingresar al mercado de trabajo apenas culminada la educación obligatoria (y algunos otros muchos antes), mientras que a otros se otorga el privilegio de continuar dentro del sistema educativo y apartados de la actividad productiva a pesar de no estar física o mentalmente incapacitados para hacerlo.

## 2.2. *Las formas del capital según Bourdieu*

Bourdieu entiende a la estructura social como un reflejo de las formas de acumulación y transmisión de capital, en dos sentidos: a) como fuerza inherente («*vis insita*») a las estructuras objetivas y subjetivas; b) como ley inherente («*lex insita*») o principio de reproducción de dichas estructuras. De esta forma, la acumulación de capital, entendida como la “apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado” (Bourdieu 2000:131), es a la vez la fuerza y el principio que determina que los intercambios de la vida social no sean azarosos: así como el mundo social viene estructurado por las formas de acumulación y transmisión del capital, las instituciones y disposiciones que rigen la estructuración social son funcionales a la propia estructura social.

De esta forma, las oportunidades y capacidades no se encuentran aleatoriamente distribuidas entre los integrantes de una sociedad, sino que están directamente vinculadas a la posición que ocupan en una sociedad estructurada por la transmisión hereditaria de posesiones y caracteres. Es por ello que “El mundo social es historia acumulada, y por eso no puede ser reducido a una concatenación de equilibrios instantáneos y mecánicos en los que los hombres juegan el papel de partículas intercambiables” (Bourdieu 2000:131). El tiempo que requiere la acumulación de las distintas formas del capital impide que cualquier persona pueda alcanzar inmediatamente cualquier objetivo que se proponga, imposibilitando así escenarios de competencia perfecta entre las personas.

Esta concepción atenta contra la misma base de la explicación de las decisiones individuales de consumo que realiza la teoría económica. En efecto, Bourdieu indica que, al reducir el universo de relaciones sociales de intercambio al ámbito exclusivo de las relaciones de mercado, la teoría económica ha revestido de legitimidad científico-técnica al concepto históricamente construido de capital. Este concepto totaliza el ámbito económico regido por el interés en la maximización del beneficio al conjunto de intercambio de mercancías, relegando toda otra clase de intercambios a la órbita de las relaciones no económicas y desinteresadas.

Ahora bien, la selección del conjunto de prácticas de intercambio así declaradas por la ciencia económica como desinteresadas, no es, al menos en sus efectos, enteramente inocente: “precisamente se han sustraído al «gélido aliento» del cálculo egoísta (y de la ciencia) aquellas prácticas y bienes intelectuales y artísticos que son el

cuasi-monopolio de la clase dominante. Podría decirse que el economicismo no ha sido capaz de reducir todo a economía porque esta misma ciencia descansa ya sobre una reducción: la economía se ocupa de preservar todos los ámbitos que deben mantenerse como sacrosantos” (Bourdieu 2000:134). Al constituirse como «*una expresa negación de lo económico*» y sacralizar los ámbitos no financieros de reproducción de la estructura de oportunidades económicas de la sociedad, la ciencia económica invisibiliza algunas formas de capital. Estas formas de capital son el **capital social**, entendido como un capital de obligaciones informales basadas en el mantenimiento de relaciones sociales; y el **capital cultural**, que institucionalizado en títulos académicos o incorporados como capacidades personales, es susceptible de ser convertido en capital económico.

El capital cultural existe bajo tres formas distintas. En primer término, el estado **incorporado**, se expresa en el conjunto de habilidades y saberes ligados al propio cuerpo –«*disposiciones duraderas del organismo*» (Bourdieu 1987)– y que devienen de un esfuerzo de formación individual, que debe realizar personalmente el propio inversor (excluyendo así el principio de delegación) a lo largo de un extenso período de tiempo. Implica no sólo un costo en términos financieros, sino que también “se paga con la propia persona” (Bourdieu 2000:139) a través de la utilización de su propio tiempo vital y de múltiples renunciaciones y sacrificios. Lo que se «*incorpora*» mediante este proceso es un *habitus*, que es el resultado de la transformación de distintas formas de posesión (dinero, tiempo y vínculos sociales), en la identidad de la persona que se formó: “Del «tener» ha surgido «ser»” (Bourdieu 2000:140). Estas condiciones de transformación determinan, por lo tanto, el carácter estructuralmente ambiguo del *habitus* en términos de «logro»: el mérito que implica la dedicación a la propia formación, oculta el hecho de que el tiempo requerido para alcanzar el logro no podía haber sido destinado por el inversor a esa tarea a menos que su familia pueda garantizarle estar liberado de la necesidad de producir las condiciones materiales de su existencia.

Segundo, en estado **objetivado**, el capital social se expresa en los objetos que actúan como soporte físico a través del cual se transfiere materialmente el capital cultural (libros, discos, cuadros, instrumentos, etc.). Es transferible solamente como propiedad legal, puesto que para incorporar y utilizar su contenido activamente, es necesario disponer de capacidades culturales previas que a su vez constituyen capital

social incorporado, por lo cual depende en última instancia del capital cultural acumulado en toda la familia. De esta manera, no solamente el capital cultural objetivado incrementa la acción educativa que ejerce el medio ambiente, sino que sólo las familias que acumularon grandes cantidades de este capital pueden iniciar desde el propio *origen* y hacer de todo momento de socialización, tiempo de acumulación de capital cultural (Bourdieu 1987). De esta forma, el capital cultural tiende a perpetuarse dentro de una familia que lo posee previamente, y a constituirse como barrera de adquisición de sí mismo para quienes forman parte de familias que no lo poseen.

En tercer lugar, el estado ***institucionalizado*** del capital cultural se expresa bajo la forma de títulos académicos que garantizan pública y oficialmente una formación determinada, permitiendo a su portador estar liberado de la carga de la demostración de sus capacidades. “El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu 2000:146). Por lo demás, no todos los títulos tienen el mismo poder de demostración de competencias: el valor cultural del poseedor del título viene determinado por el valor financiero por el cual se obtiene dicho título (no sólo en desembolsos directos de dinero sino también en términos de costos de oportunidad y del capital cultural –disponible en sí mismo y en otros– necesario para su propia formación. Así, “resulta posible incluso averiguar un «tipo de cambio» que garantiza la convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico (...) Y es que la inversión académica no tiene sentido a no ser que se garantice objetivamente, al menos en parte, la reversibilidad de la conversión originaria de capital económico en capital cultural” (Bourdieu 2000:147-148).

El concepto bourdiano de capital cultural implica una crítica a los propios fundamentos de la teoría del capital humano. En efecto, Bourdieu rechaza la concepción microeconómica del gasto en educación como inversión en capital humano debido a que reduce las inversiones y los réditos al ámbito estricto de lo directamente convertible en dinero (gastos directos, gastos entendidos como costos de oportunidad y réditos como ingresos futuros). Al simplificar inversiones y réditos bajo el supuesto de que la elección de una formación obedece a preferencias estrictamente individuales, y al naturalizar las capacidades individuales para alcanzar el éxito en dicha formación,

“los teóricos del capital humano terminan por condenarse a sí mismos a desatender la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz, a saber, *la transmisión de capital cultural en el seno de la familia*. Su trabajo sobre la relación entre «aptitud escolar» e inversión en educación muestra que descuidan el hecho de que también la «capacidad», el «talento» o las «dotes» son producto de una inversión de tiempo y de capital cultural” (Bourdieu 2000:138).

Además del capital cultural, la otra forma de capital no económico es el capital social, que viene constituido por “la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de *relaciones* más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” (Bourdieu 2000:148), confiriéndole no sólo la accesibilidad a un conjunto activos y oportunidades materiales, sino que también los convierte en «*merecedores de crédito*» ante otras personas. En términos objetivos, el volumen de capital social de un individuo depende, así, “tanto de la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado” (Bourdieu 2000:150).

Si bien en un principio se tiende a confundir al capital social con el conjunto de activos financieros de los que quienes pertenecen al grupo pueden disponer –ya sea bajo la forma de recursos materiales como de una más amplia estructura de oportunidades– el capital social consiste además en un conjunto de intercambios simbólicos que contribuyen al mantenimiento del grupo. De hecho, Bourdieu deriva de esta doble condición el carácter «*cuasi-real*» del capital social: el intercambio de activos y oportunidades (es decir, el intercambio material), se basa y refuerza en relaciones de intercambio simbólico; y viceversa, el único fundamento de la solidaridad del grupo, (consciente o inconscientemente perseguido), es el conjunto de beneficios materiales que se puede obtener de dichos intercambios simbólicos. “Por eso nunca pueden reducirse totalmente a relaciones de proximidad física (geográfica) objetiva ni tampoco de proximidad económica y social” (Bourdieu 2000:149).

Al igual que ocurre con la generación y acumulación de capital cultural, el capital social no es gratuito, sino que requiere un trabajo continuo de relacionamiento mediante intercambios que refuerzan el reconocimiento mutuo, lo cual implica

cantidades importantes de tiempo, energía y capital económico. No obstante, existe un conjunto de instituciones (desde clubes hasta **colegios**) que “concitan a individuos lo más homogéneos que sea posible desde todos los puntos de vista relevantes para la existencia y supervivencia del grupo” (Bourdieu 2000:153), de forma tal de reproducir constantemente los vínculos de reconocimiento e intercambio entre semejantes, y excluir de la estructura de oportunidades que provee el grupo a todos quienes no son reconocidos como iguales.

Tanto el capital social como el capital cultural cumplen, tal como indicamos anteriormente, la función de invisibilizar la reproducción y acumulación del capital económico, a la vez que «eufemizar» la transmisión de capital económico de una a otra generación. Las conversiones del capital económico en capital social o en capital cultural son, por lo tanto, posibles, pero requieren un «esfuerzo de transformación» que se mide en tiempo y sacrificios destinados tanto a mantener relaciones de intercambio simbólico y reconocimiento mutuo (para el caso del capital social), como a incorporar un *habitus* y realizar una formación académica (para el caso del capital cultural).

No obstante esta convertibilidad, nunca existe una posibilidad de reconversión completa del capital social ni del capital cultural en capital económico, debido a que la mayor efectividad de las formas de capital no financiero reside en que estas constituyen un *ocultamiento* de la posesión, acumulación y transferencia intergeneracional de capital económico. De esta forma, cuanto mayor es la efectividad de la «eufemización» de la acumulación y transferencia del capital económico bajo las otras formas de capital, mayor es el riesgo de pérdida de capital financiero bajo la forma de no retorno de las inversiones en capital social y cultural.

### **3. Preguntas e hipótesis de trabajo**

Escogimos como caso empírico el gasto que realizan los hogares en educación. Tomamos datos de la Encuesta Nacional de Gastos e Ingresos de los Hogares (ENGIH) 2005-2006, realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), con el fin de contrastar sobre estos datos dos tipos de interpretaciones teóricas:

1. la que realiza la escuela del capital humano, bajo el entendido de una auto-capitalización con dos únicas limitaciones –la restricción presupuestaria y las capacidades innatas de los individuos–;
2. la interpretación bourdiana del gasto en educación como una inversión en capital cultural, restringida por la acumulación previa de capital cultural en el hogar de origen.

Proponemos, así, la siguiente ***pregunta de investigación***:

***¿Cuál de los dos modelos teóricos –el de la escuela del capital humano o el del capital cultural de Bourdieu– describe y explica mejor el comportamiento de gasto en educación de los hogares en Uruguay?***

Nuestra hipótesis de trabajo ( $H_1$ ) indica que

***$H_1$ : Si bien el gasto en educación varía entre hogares con distintos niveles de ingresos, también varía dentro de hogares con distintos niveles de acumulación de capital, incluso entre hogares que comparten la misma restricción presupuestaria.***

Lo cual viene a significar que, independientemente de la restricción presupuestaria (que indudablemente restringe las posibilidades de gasto en educación de los hogares de menores ingresos), la inversión en educación no depende únicamente de las capacidades innatas del individuo, sino que está fuertemente asociado al capital cultural acumulado en la familia. Por lo demás, esto implica que nuestra hipótesis nula ( $H_0$ , que refutaría  $H_1$ ) puede ser expresada de la siguiente manera:

***$H_0$ : Más allá de la restricción presupuestaria de los hogares, el gasto en educación está determinado por intereses y capacidades innatas e individuales, de forma que se distribuye aleatoriamente según cualquier otro tipo de segmentación que no sea el nivel de ingresos.***

Operacionalizaremos las variables de estudio de la siguiente forma:

- a. Nuestras variables sustantivas de análisis del gasto en educación serán el monto medio de gasto destinado por los hogares a gasto en educación, el monto de gasto en educación del hogar como porcentaje del gasto total de consumo en el hogar, y el pago de cuota educativa del hogar.
- b. Tomaremos como indicador de la restricción presupuestaria del hogar al quintil de ingresos en el que se sitúa el hogar.
- c. Tomaremos como expresión del capital cultural acumulado del hogar el nivel de calificación requerida por el jefe de hogar para desarrollar la actividad laboral que le reporta mayores ingresos<sup>4</sup>.
- d. Finalmente, utilizaremos el gasto en alimentos y bebidas de los hogares como variable de control del gasto en educación.

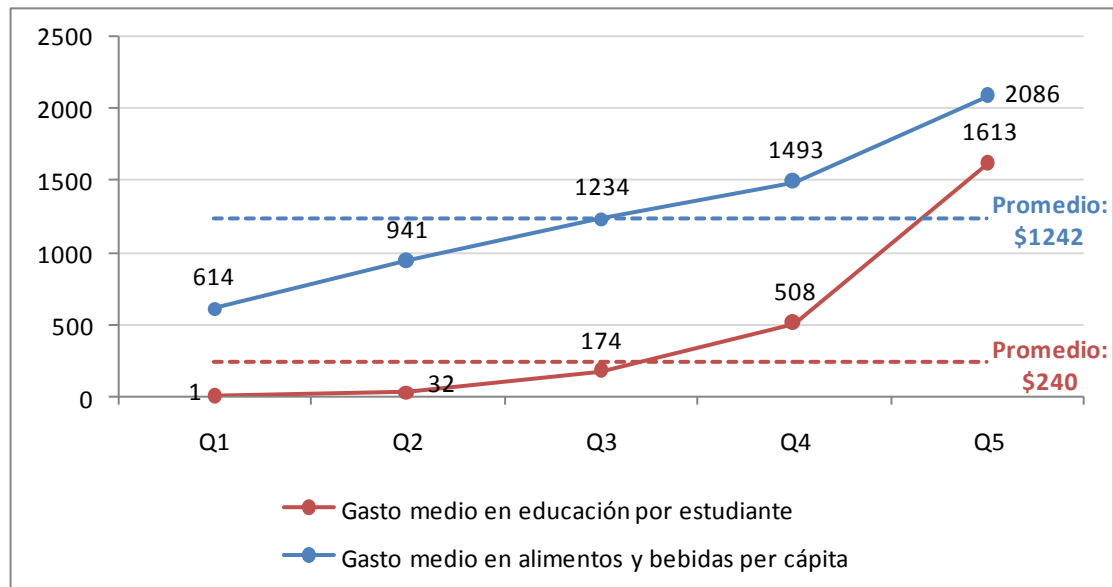
#### **4. *El gasto en educación de los hogares uruguayos***

Para iniciar el análisis del gasto en educación de los hogares uruguayos, y como éste varía no solo entre hogares con distinto nivel de educación, sino también entre los hogares que comparten la misma restricción presupuestaria, nos resulta útil tomar el ejemplo comparativo del gasto en alimentos y bebidas de los hogares uruguayos.

---

<sup>4</sup> Tomamos este indicador (y no, por ejemplo, el nivel educativo del jefe de hogar) porque consideramos que expresa más directamente la convertibilidad del capital cultural –tanto bajo su forma incorporada como bajo su forma institucionalizada– en capital económico. Para la construcción de la variable, realizamos una recodificación de los “Grandes grupos definidos por la CIUO 88”. De este modo los “Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de las empresas”, además de los “Profesionales científicos e intelectuales” conforman el grupo de Jefes de hogar Calificados; los “Técnicos profesionales de nivel medio” y los “Empleados de oficina” conforman el grupo de Jefes de hogar Semi calificados; los restantes grupos, “Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados”, “Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros”, “Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios”, “Oficiales y montadores de instalaciones y máquinas”, y “Trabajadores no calificados”, conforman en conjunto la categoría de Jefes de hogar No calificados.

**Gráfico 1: Gasto medio en Educación (por estudiante) y Alimentos y Bebidas (per cápita)**

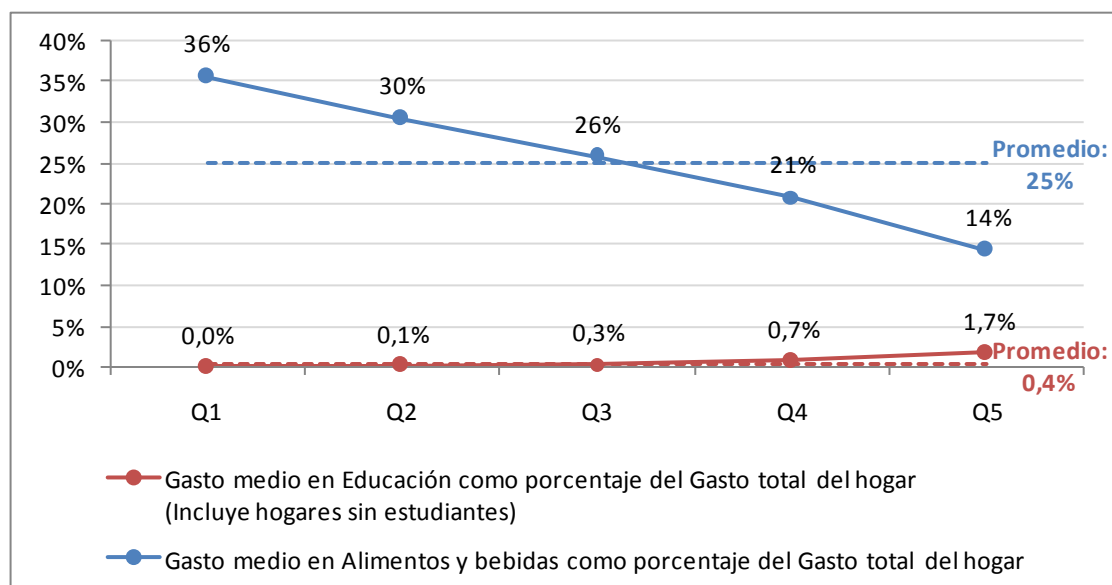


Al prestar atención al Gráfico 1, el cual es comparativo de las medias del gasto en educación por estudiante, y de alimentos y bebidas per cápita según quintiles de ingresos, observamos que las pendientes en ambos casos son positivas. Entrando más en detalle de cómo se comportan estos gastos, podemos observar que la pendiente del gasto medio en alimentos y bebidas es similar para los distintos quintiles, creciendo la pendiente en el quintil 5. Al referirnos al comportamiento del gasto en educación por estudiante, en los distintos quintiles de ingreso, vemos cómo éste se incrementa al cambiar de quintil de un modo mayor en comparación al gasto en alimentos y bebidas per cápita. Así tenemos que para el quintil 4, en promedio se gastan \$1493 en alimentos y bebidas por persona del hogar, mientras que en la educación de cada estudiante \$508. Al observar el quintil 5, esto varía considerablemente, ya que en promedio se gasta \$2086 en alimentos y bebidas por persona, mientras que \$1613 en educación por estudiante.

Al tener presente el concepto de restricción presupuestaria, el cual es clave en el modelo microeconómico de la teoría neoclásica para explicar la decisión del consumidor, podríamos sostener la idea de que, en la medida que cuentan con mayores

niveles de ingresos, los hogares pueden escoger aumentar la cantidad y mejorar la calidad de los alimentos y bebidas consumidos, como así también dar un salto de calidad en la educación de los integrantes del hogar. Sin embargo, tal como veremos a continuación, existen diferencias en el comportamiento de estas variables al evaluar la proporción del gasto total de los hogares que estos tipos de gasto representan.

**Gráfico 2: Gasto medio en Educación y en Alimentos y Bebidas  
como porcentaje del gasto total del hogar**

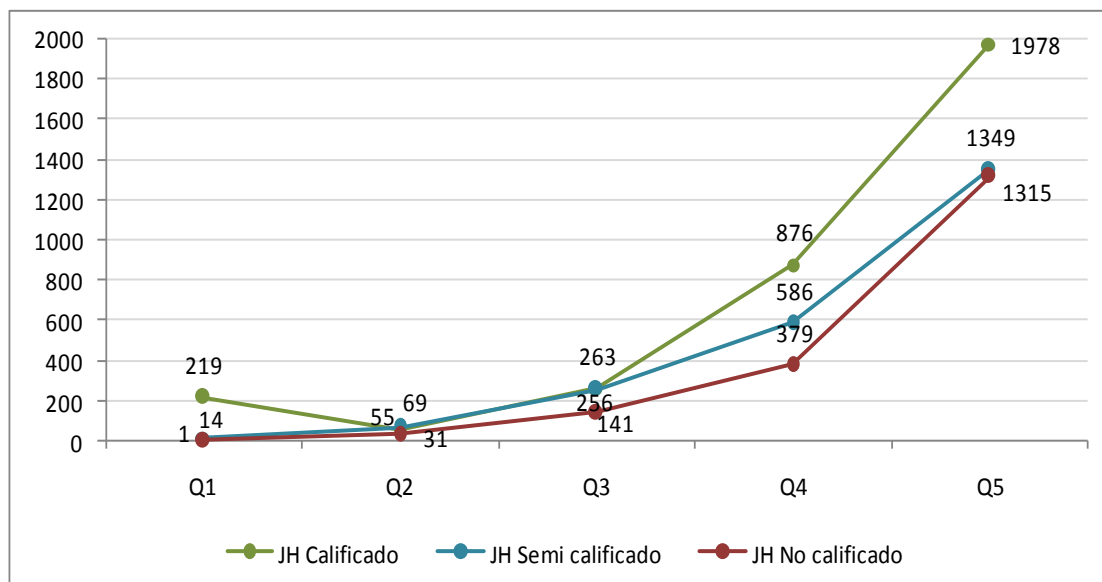


Al observar el Gráfico 2, el cual compara el comportamiento del consumo en educación, y en alimentos y bebidas, como porcentaje del gasto total del consumo del hogar, se denotan diferencias. El gasto medio en alimentos y bebidas como porcentaje del gasto total de consumo del hogar tiene una pendiente negativa constante, reduciéndose esa relación desde un 36% del gasto total del hogar a un 14%. Por su parte, el gasto medio en educación como porcentaje del gasto total de consumo del hogar tiene una pendiente ligeramente positiva que aumenta entre el cuarto y quinto quintil de ingresos: se parte de un nivel mínimo de gasto en el primer quintil, hasta alcanzar un 1,7% del gasto total del hogar en el quintil cinco.

Lo acontecido con el gasto en alimentos y bebidas puede deberse a que al aumentar la capacidad de consumo se empiezan a generar otros gastos en el hogar, decreciendo la proporción del gasto destinado a estos bienes. Es decir, al aumentar los ingresos, se empieza a destinar recursos a otros consumos a los que resulta imposible acceder en quintiles más bajos, perdiendo peso relativo el gasto en alimentos y bebidas. Es notorio que el gasto en educación no sigue el mismo patrón, puesto que a medida que los hogares amplían los horizontes de su restricción presupuestaria, el gasto en educación aumenta como porcentaje del gasto total del hogar.

Hasta ahora vimos diferencias del gasto de los hogares en educación, y en alimentos y bebidas determinadas por su poder adquisitivo. Sin olvidar que el gasto en alimentos y bebidas solo es utilizado como testimonio que nos permita la comparación con el gasto (o inversión) en educación, de aquí en adelante buscaremos incorporar una visión crítica al modelo microeconómico, dando cuenta de las diferencias del gasto en educación dentro de cada quintil de ingresos. Para ello focalizaremos el análisis en la calificación requerida por el jefe de hogar (JH) para desarrollar su actividad laboral.

**Gráfico 3: Gasto medio en Educación por estudiante, por Quintil de Ingresos según la Calificación del JH**



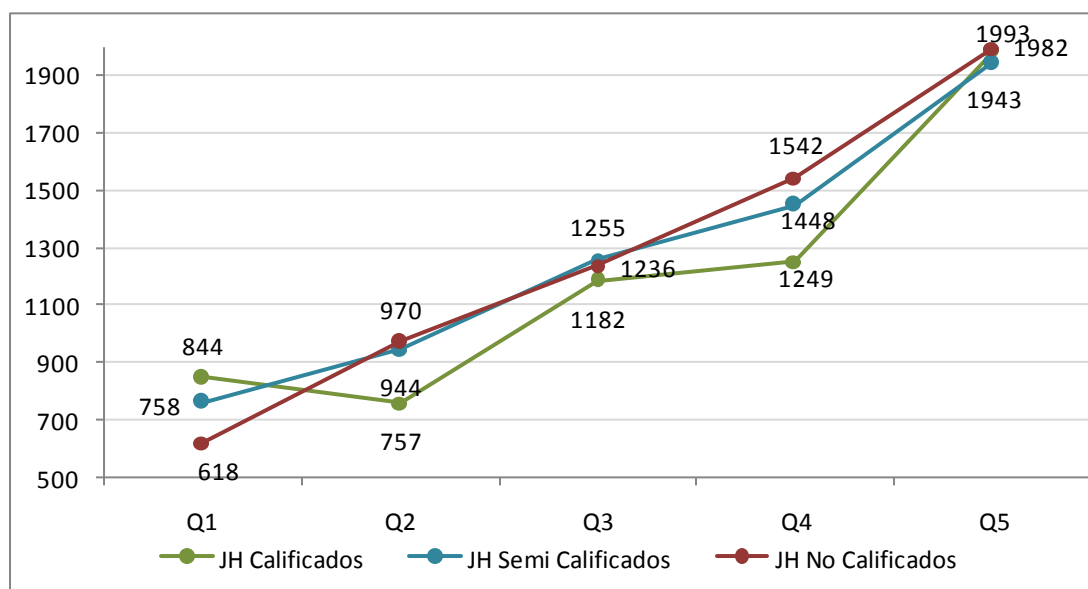
Al centrar el análisis en el consumo de los hogares, teniendo presente la calificación del JH, se visualizan notorias diferencias que no se vislumbraban a partir de la perspectiva microeconómica del consumo. Los hogares con JH Calificado o Semi calificado tienen un comportamiento similar en el gasto en educación por estudiante hasta el quintil 3, donde alcanzan un gasto de \$263 y \$256 respectivamente. Luego de ese punto, se diferencian estos dos tipos de hogares, teniendo los hogares con JH Calificado un aumento considerable, multiplicándose por 3,3 este tipo de gasto al pasar del quintil 3 al 4, gastando así en promedio \$876. En tanto, en los hogares con JH Semi calificado, el gasto en educación por estudiante al pasar del quintil 3 al 4 se multiplica en 2,3, alcanzando así un gasto de \$586. Por su parte, los hogares con JH No calificado, parten de un nivel de gasto en educación por estudiante menor que los otros dos tipos de hogares, brecha que continúa e incluso aumenta a lo largo de los cuatro primeros quintiles de ingresos (sobre todo respecto de los hogares con JH Calificado), hasta converger en el quintil cinco con los hogares con JH Semi calificado. En definitiva, según esta segmentación:

- a) los hogares con JH Calificado, aumentan la brecha de gasto en educación respecto de los demás hogares a partir del quintil 4;
- b) entre hogares con JH Semi calificado y No calificado la brecha se produce en los quintiles 3 y 4, convergiendo hacia el quintil más alto, debido a que en estos últimos hogares este gasto se multiplica por 3,5 entre los quintiles 4 y 5.

Luego de describir el gasto en educación por estudiante en los hogares según la calificación de su JH, podemos decir que a igual restricción presupuestaria, este gasto varía en función de la calificación del jefe de hogar, de forma tal que entre el 40% de los hogares con mayores ingresos, a mayor calificación del JH, se producirá un gasto mayor en la educación de los estudiantes del hogar.

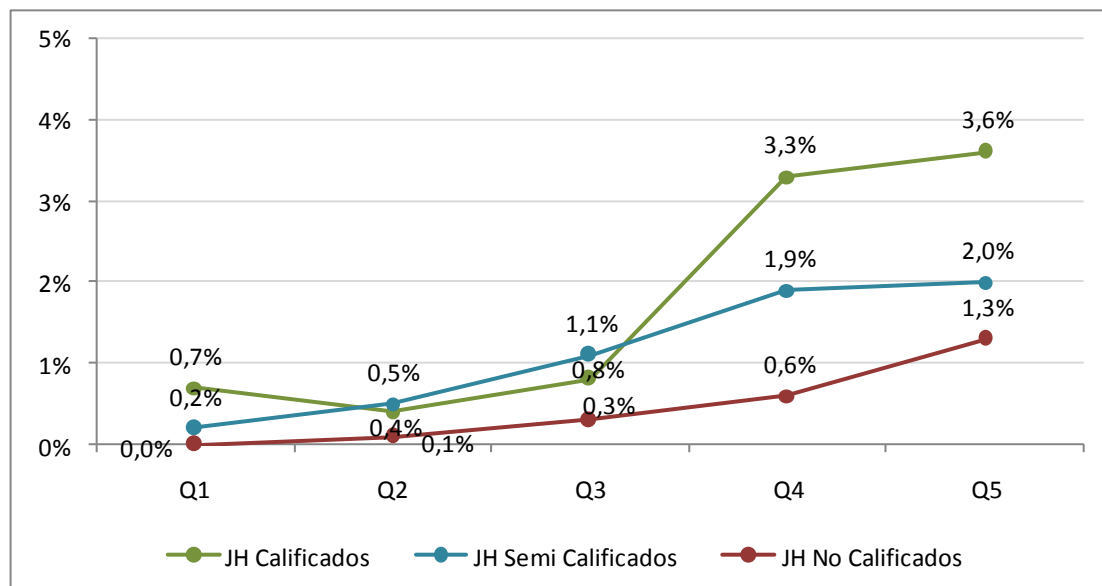
A partir de esta evidencia se puede comenzar a fundamentar una crítica a la perspectiva microeconómica del consumo, ya que no sólo influye la cantidad disponible de dinero para decidir sobre este gasto particular, sino tenemos los primeros indicios de que entra en juego el significado social y cultural que es dado por el consumidor. Es razonable considerar que, a igual restricción presupuestaria, las familias cuentan con ingresos semejantes, y por lo tanto están en iguales condiciones de garantizarles a sus jóvenes el quedar liberados del tiempo de trabajo productivo. Sobre esta base, comenzamos a reunir evidencia en torno a la idea de que la inversión realizada por los individuos en la educación de sus descendientes, no está dada en función de la restricción presupuestaria de los hogares, sino que principalmente está explicada por la acumulación de capital cultural en el seno de la familia. En este sentido, cobra fuerza empírica la idea de que serán las familias con mayor capital cultural acumulado las que iniciarán sin pérdida de tiempo la acumulación de este tipo de capital, lo cual asegurará un acopio rápido y fácil de cualquier tipo de capital útil.

**Gráfico 4: Gasto medio per cápita en Alimentos y Bebidas, por Quintil de Ingresos, según Calificación del JH**



Realizando una última comparación con el gasto en alimentos y bebidas, observamos que, a iguales niveles de restricción presupuestaria, este tipo de gasto prácticamente no presenta diferencias según la calificación del JH –y que, cuando las presenta, se producen en el sentido contrario del gasto en educación–. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una diferencia en la *naturaleza* de las satisfacciones que proporcionan estos dos tipos de gasto. En efecto, mientras que para el consumo de alimentos se produce una orientación homogénea (según calificación del JH) hacia una canasta compuesta con una mayor cantidad de alimentos y bebidas de mejor calidad, el gasto en educación parece revestir un significado social que difiere notoriamente en función del capital cultural acumulado previamente por la familia.

**Gráfico 5: Gasto en Educación como porcentaje del Gasto total de consumo del hogar, por Quintil de Ingresos según Calificación del JH**



Por otra parte, al observar lo que sucede con el gasto en educación como porcentaje del gasto total de consumo del hogar, según la calificación del JH, encontramos que hasta el quintil 3, esta proporción es similar para los hogares con JH Calificados y Semi calificados, mientras que los hogares con JH No calificados presentan el más bajo porcentaje del gasto en educación. Al considerar los quintiles 4 y 5, la situación varía bastante, ya que los hogares con JH Calificados gastan un porcentaje sustantivamente mayor de sus ingresos en la educación de los estudiantes del hogar que lo hogares con JH Semi calificados, y que estos a su vez también destinan un mayor porcentaje de los ingresos del hogar a la educación que los hogares con JH No calificados. Estos últimos son quienes, en los quintiles 4 y 5, destinan un menor porcentaje de sus ingresos a la educación de los estudiantes del hogar.

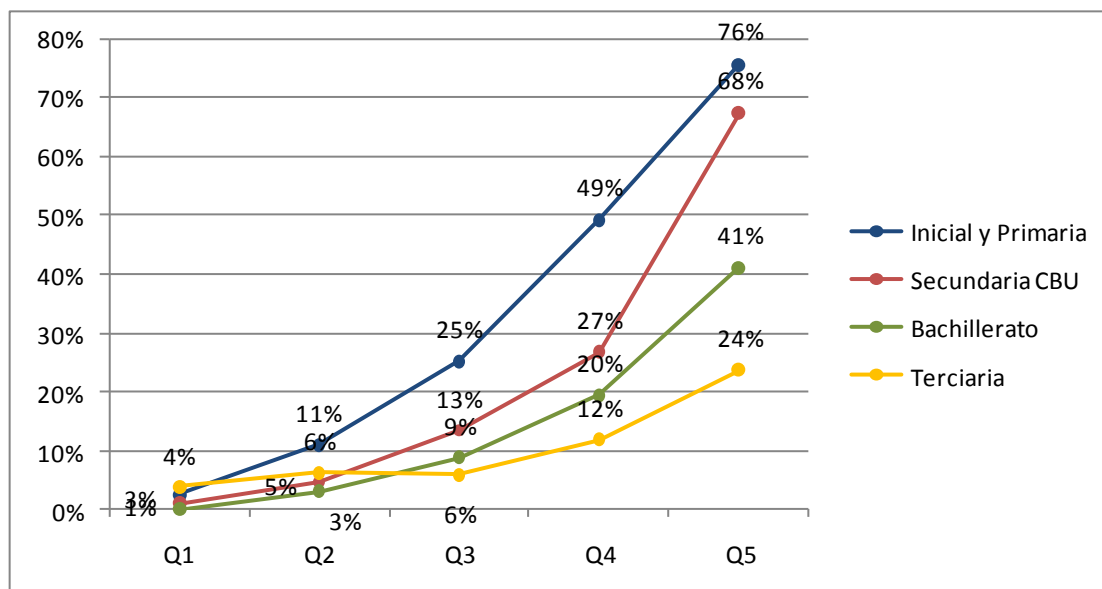
A partir del gráfico, nuevamente vemos como no solo importa la capacidad económica de consumo que se tenga, si no el significado que adquiere ese consumo para cada categorización social. De este modo, vemos cómo aumenta el porcentaje del gasto total de consumo del hogar en educación al pasar de hogares con Jefe No calificado, Semi calificado y finalmente Calificado. Para estos últimos, notoriamente no tiene el

mismo significado enviar a su familia a un centro educativo privado que a uno público. En resumen, aparecen evidencias que apuntan en el sentido de un rendimiento diferencial de las teorías expuestas en la explicación del gasto en educación:

- a) hasta el quintil 3, la explicación neoclásica de la restricción presupuestaria opera con claridad, en el sentido de que, hasta no alcanzar niveles más altos de ingresos los hogares no destinan recursos a la educación;
- b) entre los hogares ubicados en el 40% de mayores ingresos, la teoría bourdiana cobra una importante fuerza explicativa: el gasto en educación no se distribuye homogéneamente entre hogares con distintos niveles de acumulación de capital cultural, sino que se observa una relación positiva entre el capital cultural acumulado por la familia y la inversión en educación.

Para entrar más en detalle de cómo se produce el gasto en educación, podemos centrarnos en el pago de cuota en educación por ciclo educativo, con el fin de ver como varía el pago en educación privada en los diferentes quintiles de ingresos.

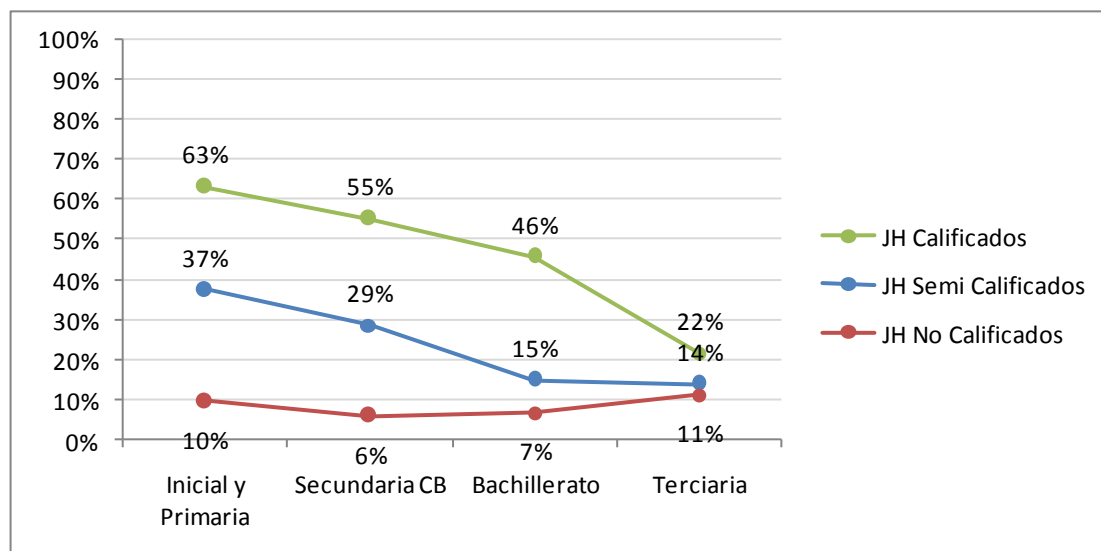
**Gráfico 6: Pago de cuota en Educación por Ciclo educativo,  
según Quintil de Ingresos de los hogares**



En el gráfico 6 encontramos que a medida que se expande la barrera de restricción presupuestaria, aumenta el envío de estudiantes a educación privada pagando cuota completa o media cuota. Para los distintos niveles educativos, Inicial y primaria, Secundaria CB, Bachillerato y Terciaria, el pago por educación asciende a medida que avanzamos hacia el quintil 5 de ingresos. En este sentido, observamos el rendimiento explicativo de la teoría microeconómica.

Sin embargo, el pago de cuota también presenta diferencias que escapan a las determinantes meramente económicas. Al considerar la calificación de los JH, vemos que entre los distintos ciclos hay una clara distinción según el capital cultural acumulado por la familia.

**Gráfico 7: Pago de cuota según Calificación del JH, según Ciclo educativo**  
(Total de los estudiantes)



Observando el pago de cuota como indicador de la inversión en educación, vemos cómo, para los tres primeros ciclos se observa un comportamiento marcadamente escalonado según el nivel de calificación del JH. Tanto en los niveles Inicial y Primario como Secundario, una cuarta parte más de hogares con JH Calificados paga cuota educativa respecto de los hogares con JH Semi calificados, y esta brecha se mantiene entre JH Semi calificados y No calificados. La mayor brecha entre hogares con JH Calificados y los demás hogares (de hecho, la mayor diferencia entre dos segmentos cualesquiera) se produce en el Bachillerato: en este nivel educativo parece maximizarse la distinción de inversión educativa de los hogares con mayor acumulación de capital cultural.

Finalmente, para el nivel terciario, las diferencias se reducen considerablemente con respecto a los tres niveles anteriores entre los hogares con JH Calificado y Semi calificado, y aún más entre aquellos cuyos JH se encuentran Semi calificados y No calificados. Siguiendo el razonamiento aplicado al Bachillerato, el nivel terciario aparecería, en el otro extremo, como aquel que integra en mayor medida hogares con diferente acumulación de capital. Esto puede explicarse, tanto por el hecho de que el

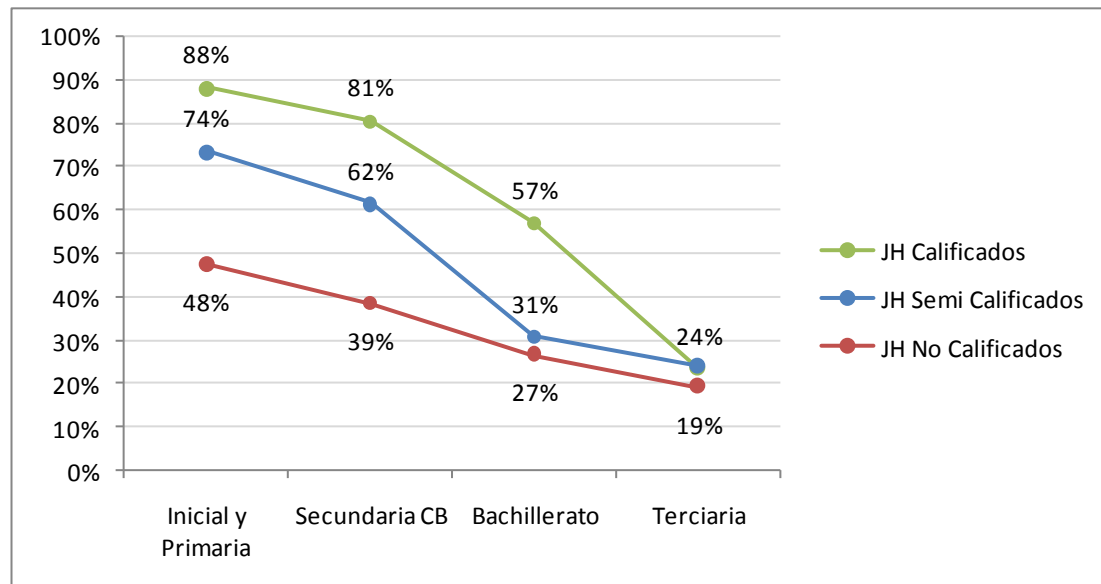
ingreso a la educación superior no es homogéneo para jóvenes con diferente capital cultural acumulado, como por el hecho de que, en Uruguay, la educación terciaria privada no genera diferencias importantes en el acceso a oportunidades profesionales<sup>5</sup>.

Con el fin de quitar el efecto que la restricción presupuestaria pueda tener sobre estas decisiones de consumo, consideraremos el mismo análisis para el quinto quintil de ingresos. El hallazgo a este respecto consiste en que, en líneas generales, esta población se comporta de modo similar al total de los hogares (Gráfico 8). Por ende, nuevamente vemos que en los tres primeros ciclos, hay una clara distinción en cuanto al pago de educación privada según la calificación de los jefes de hogar. Al igual que para el total de estudiantes, en los hogares con JH Calificados del quinto quintil de ingresos se envía, en mayor medida a los estudiantes del hogar a instituciones educativas privadas. Los hogares con JH Semi calificados, se encuentran en una postura intermedia –pero más cercana a los hogares con JH Calificados que para el total de la población–.

---

<sup>5</sup> De hecho, según el Censo Universitario de 2007, el 68,6 % de los estudiantes de UDELAR se reparten entre las Facultades de Agronomía, Veterinaria, Arquitectura, Ciencias, Ingeniería, Química, Ciencias Económicas y de Administración, Derecho, Medicina y Psicología. De este modo, observamos como casi un 70% de estudiantes de UDELAR acuden a carreras que quizás no presenten, ante los ojos de sus posibles concurrentes, demasiadas ventajas comparativas realizarlas en instituciones privadas en vez de públicas. Por lo que aquí podríamos tener un indicio de porque prácticamente no se presentan diferencias tan notorias como en otros niveles educativos entre los hogares con jefatura semi calificada y no calificada, y sin diferencias entre los hogares con Jefes Semi calificados y Calificados en el pago por educación terciaria en el quintil 5 de ingresos.

**Gráfico 8: Pago de cuota según Calificación del JH, por Ciclo educativo**  
**(Estudiantes de hogares del 5° quintil de ingresos)**



Manteniendo el análisis en el quinto quintil de ingresos, vemos que para el ciclo Inicial y Primaria el 88% de los niños de hogares con JH Calificados acuden a centros educativos privados pagando por ello, mientras que en los hogares con jefes Semi calificados se envían a un 74%, y en los hogares con jefes No calificados a un 48%. Para Secundaria CB, desciende el porcentaje para los tres tipos de hogares, (a 81%, 62% y 39% respectivamente). Asimismo, presenciamos un aumento de la brecha (presentando una distancia del entorno del 30%) entre hogares con JH calificados respecto del resto de los hogares en el nivel de Bachillerato. A su vez, entre los hogares con JH Semi calificados y No calificados, las diferencias en este nivel educativo son mínimas, lo cual denota que las diferencias en el significado cultural de la educación privada para el caso del Bachillerato varía fuertemente según la calificación del JH. Nuevamente, y al igual que para el total de la población, este panorama varía considerablemente al centrar la atención en el nivel terciario, ya que la calificación del JH prácticamente no tiene consecuencias sobre el tipo de educación, pública o privada, que reciban los estudiantes del hogar.

## 5. Conclusiones

Son dos los tipos de conclusiones que queremos extraer de esta ponencia. El primer tipo de conclusiones refiere a la eficacia explicativa de las teorías a la luz de las cuales se desarrolló el estudio empírico sobre el gasto en educación de los hogares uruguayos. En segundo término, queremos referirnos a la reflexión más amplia sobre la incorporación de la imaginación sociológica en la investigación social aplicada.

Respecto del gasto en educación de los hogares, nos hemos centrado en contraponer la teoría microeconómica del capital humano, y la teoría bourdiana del capital cultural. La teoría microeconómica demostró tener un rendimiento limitado, en el sentido de que permitió comprender, en base al concepto de restricción presupuestaria, que el gasto en educación de los hogares está fuertemente vinculado al nivel de ingresos, de forma tal que a partir del cuarto quintil de ingresos entra en consideración de los hogares el gasto en educación privada. Sin embargo, también observamos que, una vez los hogares pueden comenzar a escoger acerca del gasto en educación, este gasto no se distribuye homogéneamente, sino que está vinculado al nivel de calificaciones necesarias para el desempeño del trabajo del jefe del hogar. En otras palabras, que el rendimiento explicativo de la teoría microeconómica alcanzó hasta el umbral de decisión de gasto de los hogares. Parece poco útil, desde esta perspectiva, valerse de una teoría cuyo mayor alcance consiste en indicar que los hogares cuya restricción presupuestaria no incluyen educación privada entre sus posibles canastas, no escogen realizar gastos en educación privada.

El comportamiento del gasto en educación dentro de los hogares ubicados en los quintiles 4 y 5 de ingresos, muestra con claridad que ***el gasto en educación de los hogares no se distribuye aleatoriamente entre hogares con distintos niveles de calificación de sus jefes***, tal como proponía la hipótesis nula de nuestra hipótesis sustantiva. Lejos de esto, encontramos evidencia muy clara a favor de nuestra hipótesis sustantiva al observar que, ***a mayor calificación del jefe de hogar (indicador de capital cultural en el hogar), mayor es la inversión en educación realizada por el hogar***.

Un hallazgo no intencionado, que recogemos bajo la forma de hipótesis de trabajo para una futura pesquisa, indica que el Bachillerato es el ciclo donde se distancia más la inversión en educación entre hogares con distinto nivel de acumulación de

capital cultural –y por lo tanto, el ciclo donde el mecanismo de reproducción de esta forma de capital es más efectiva según la teoría bourdiana–. En contrapartida, una segunda hipótesis de trabajo indicaría que la educación superior –donde se produce la mayor convergencia de gasto entre distintos tipos de hogares– es el nivel donde el gasto en educación conlleva una menor convertibilidad futura en capital económico.

En todo caso, tanto estas hipótesis como los hallazgos de nuestro análisis apuntan en una sola dirección, que nos lleva al segundo tipo de conclusiones que queremos desarrollar: el consumo, entendido como una actividad humana, al igual que cualquier otro tipo de actividad social, está revestido para los consumidores de un significado cultural que, en nuestro rol de científicos sociales, estamos obligados a buscar, reconocer y explicar. Es responsabilidad del investigador para con el cliente, con la organización para la cual trabaja, y para consigo mismo, desarrollar en la mayor medida posible todo su potencial científico técnico, con el fin de valorizar su producto, su lugar de producción, y a sí mismo como productor de información valiosa. ***La investigación social aplicada no debería dar la espalda a las enormes potencialidades interpretativas y explicativas de la imaginación sociológica, a favor de un empirismo que se orienta ciegamente hacia el fetiche del dato.*** Y esto porque el dato, en sí mismo, no reviste un valor sustantivo para ninguno de los agentes involucrados en el proceso de investigación. ***El interés, en todo caso, reside en la interpretación del sentido social que las personas dan a las actividades que realizan en el marco de un conjunto de relaciones culturalmente estructuradas con otras personas.***

Por supuesto que esto implica, *necesariamente*, tanto para los investigadores como para las organizaciones que sin utilizar este enfoque se dedican a la investigación social aplicada, incurrir en algunas clases de riesgos y costos en el corto plazo. Tanto como puede llegar a implicar cualquier clase de innovación productiva. No obstante, los réditos en el mediano y largo plazo son enormes, y ***compartidos***. Son compartidos entre el investigador y la organización que le permite (si es necesario exigiéndoselo) su desarrollo y realización profesionales. Son compartidos con los clientes, que obtienen un mayor valor a cambio de la inversión en investigación. Y son compartidos con todo el sector y con el resto de la economía, al poner de relieve las enormes posibilidades que abre este enfoque para la mayor comprensión de las necesidades, valoraciones y demandas de los consumidores. En definitiva, creemos que permite abrir, mostrar y

compartir la función social de la que somos responsables quienes asumimos el desafío de desarrollar la mejor investigación social aplicada.

## 6. *Bibliografía citada*

- Bourdieu, P. 2000. «Las Formas del Capital», en *Poder, Derecho y Clases Sociales*, Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. 1987. «Los Tres Estados del Capital Cultural. *Revista Sociológica*, núm. 5, UAM-Azcapotzalco, México.  
[En línea] <http://www.revistasociologica.com.mx/numeros2.asp?mtr=5>
- Censo universitario 2007 de UDELAR. [En línea] <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/988/siteId/1>
- Enguita, F. 1999. *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ariel.
- Hernández, F., et. al. 2003. *Teorías sobre sociedad y educación*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- Mochón, F., y Beker, V. 1997. *Economía. Principios y aplicaciones*, Madrid: McGraw-Hill.
- Schultz, T. 1983. “La inversión en capital humano”, *Educación y Sociedad*, nº 1.
- Tansini, R. (ed.), et. al. 2000. *Economía para no economistas*, Montevideo: DECON-FCS.
- Wright Mills, Ch. 1987. *La imaginación sociológica*, México: FCE.



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY