



# EL VALOR ECONÓMICO DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO. DESDE EL MERCANTILISMO HASTA ALFRED MARSHALL (SIGLO XIX)

J. VENANCIO  
SALCINES\*  
Y MARÍA JESÚS  
FREIRE\*\*

---

\* Universidad de La  
Coruña.  
Correo electrónico:  
jvsc@udc.es  
\*\*Universidad de La  
Coruña.  
Correo electrónico:  
maje@udc.es  
Ingreso: 28/09/09  
Aprobación: 25/11/09

## Resumen

Este trabajo refleja la valoración que le han dado a la educación las diferentes escuelas económicas hasta el siglo xx. En el siglo xvi, los nuevos Estados modernos extendieron la educación desde la aristocracia hasta la alta burguesía, intentaban crear capital humano que mejorase el funcionamiento de las administraciones públicas. La noción de competitividad nacional vinculó la educación con la economía a partir del siglo xviii. La ausencia de procesos febriles complejos impidió que esta conexión se extendiera más allá del mundo teórico de Smith. Los neoclásicos, inmersos en la primera revolución industrial, observaron la educación como un componente más del capital empresarial.

Palabras clave: educación e historia, valores, educación y economía.

## Abstract

This article shows assessment given to education by different economic schools until the 20th century. In the 16th century, new modern states spreading education from aristocracy to higher bourgeoisie, tried to create human capital in order to improve public administration functions. National competitiveness notion linked education with economy since the 18th century. Absence of complex factory processes prevented the spreading of this connection beyond Smith theoretical world. The Neoclassical, immersed in the first industrial revolution, observed education like just another component of business capital.

Key words: education and history, values, education and economy.





## Introducción

Dos son las etapas de la historia en que la educación pasa a ocupar un lugar medianamente relevante en los escritos con influencia en el pensamiento económico. El primero de ellos, coincide con el nacimiento de los Estados modernos y la creación de la Universidad de Bolonia y posteriormente de París. Estamos hablando de los siglos XI y XII. La complejidad de los nuevos Estados y la reducción de los conflictos bélicos, pone en evidencia la escasa preparación de los príncipes y herederos. La alta aristocracia empieza, a partir de ese momento de la historia, a interiorizar la necesidad de que sus vástagos se incorporen a un recién creado sistema educativo elitista.

No obstante, deberán transcurrir varios siglos para que los economistas, incentivados por el desarrollo del concepto de productividad, sugieran que algunos estratos no aristocráticos y muy determinados de población, se beneficien de las bondades del sistema educativo.

En España, las primeras voces vendrán de la mano de los arbitristas, como González de Cellorigo, quien indica en el 1600, que la verdadera riqueza no consiste en tener ingentes cantidades de oro y plata. De modo textual, menciona González de Cellorigo (1600) que la verdadera riqueza no consiste en tener labrado, acuñado, o en pasta, mucho oro y mucha plata, que con la primera consunción se acaba, sino en aquellas cosas que, aunque con el uso se consumen, en su género se conservan, por medio de la subrogación. Refleja este autor, por un lado, que la riqueza natural ha de provenir de la industria<sup>1</sup> y por otro, que la decadencia nacional está sustentada en las materias primas expoliadas a los pueblos de América<sup>2</sup>.

Como es sabido, la abundancia de metales preciosos llevó a la nación española al abandono de determinadas tareas productivas, las cuales fueron asumidas por naciones vecinas. Esta dinámica económica fue percibida en su momento por un importante número de arbitristas y proyectistas. Todos ellos concluyeron, de un modo u otro, que la salida de la decadencia debía estar acompañada por el fomento de los sectores productivos. Son destacables, entre otras, las aportaciones realizadas durante los siglos XVI y XVII por Fernández de Navarrete, Lope de Deza, Ortiz, Moncada, Damián de Olivares o Jerónimo de Uztariz, Bernardo Ward y Pedro Rodríguez de Campomanes.

Generalmente, las mentes ilustradas de los siglos XVI y XVII estaban vinculadas al clero o a la aristocracia. Por ello, no debe suponerse que estos escritos y recomendaciones no alcanzasen los oídos del monarca. Nada más alejado de la realidad. Incluso algunos autores, como Luis de Ortiz, que en 1558 redacta *Memorial al Rey para que no salgan dineros de estos reinos de España*, o Pedro Fernández Navarrete, que redacta en 1621 sus *Discursos*, tenían gran influencia en la Corte. Ambos autores defienden que un proceso normal de industrialización habría ayudado de un modo muy importante a solucionar los problemas de España.

A pesar de que existen en esta época de la historia pensadores preocupados por el devenir económico y ajenos a la embriaguez del mercantilismo<sup>3</sup>, lo cierto es que la educación, como elemento básico de desarrollo, se escapa de sus escritos. ¿Por qué? La razón es sencilla, la facilidad de los procesos industriales. La ausencia de complejidad de los procesos de producción propios de los siglos anteriores al descubrimiento de la máquina de vapor, admitían como fuerza

<sup>1</sup> En esos momentos el vocablo industria tiene una acepción más amplia que la actual de sector económico concreto.

<sup>2</sup> La apreciación de “materias primas expoliadas a los pueblos de América” es exclusiva de los autores de este trabajo.

<sup>3</sup> El mercantilismo español estaba excesivamente preocupado por sustentar el Tesoro Real en las extracciones de oro y plata de las colonias americanas.





de trabajo válida, a la población analfabeta. Solamente la administración pública, impulsada por el crecimiento del papel del Estado en los reinos europeos, vio incrementar su complejidad y sofisticación técnica. Por ello, las primeras voces que reclamaran las bondades de la educación, lo harán para defender mejoras formativas en el cuerpo de funcionarios.

## El fortalecimiento del Estado y la educación

Como es sabido, la denominada edad moderna fue un periodo de lucha del naciente poder central con los diferentes organismos de carácter autónomo y corporativo. Los señores territoriales, herederos de la época feudal, intentaban fundir en una unidad política los diversos territorios, con frecuencia heterogéneos, que estaban bajo su silla de mando; administrarlos con fortaleza y en la medida en que fuera posible, aumentarlos.

Esta necesidad del poder aristocrático generó un aparato burocrático y un ejército permanente. Ambas cosas provocaron un *ligero* incremento de los gastos. Las diferentes monarquías empezaron a necesitar no ser solamente poderosas, sino también ser ricas. Las aristocracias empezaron a preguntarse cómo hacer para que sus súbditos tuvieran mayores ingresos y, de este modo, a través de la coacción fiscal, incrementar los ingresos de la corona.

El desarrollo del erario y los intereses del monarca provocaron la aparición de un sector económico que fue paulatinamente creciendo en complejidad: la administración pública. Las nuevas maquinarias gubernamentales requieren de trabajadores cualificados. Es posiblemente en Alemania en donde se observa con mayor evidencia este proceso. Al menos eso se concluye al estudiar a los cameralistas alemanes<sup>4</sup>, quienes

crearon las cátedras en ciencia cameralista o ciencia del Estado (*Staatswissenschaft*). Entre la abundancia de autores vinculados con el cameralismo, cabe destacar tres: Joham Becker (1635-1682), Joham Heinrich Gottlob von Justi (1717-1771) y Joseph von Sonnenfels (1732-1817).

Aunque tiene una especial importancia Joham Becker, por ser el pionero y haber escrito, en 1668, el *Discurso sobre las causas de los progresos o de la decadencia de los imperios, ciudades o repúblicas*, la generalidad de los pensadores económicos reclama el cetro del cameralismo para Joham Heinrich Gottlob von Justi.

Justi estudió los problemas económicos del Estado, asumiendo que tiene una responsabilidad clara por las condiciones de vida morales y económicas, dando lugar a lo que los historiadores alemanes han llamado *Wohlfahrtsstaat* y que en nuestra lengua significa, Estado del bienestar.

Aunque le preocupó la responsabilidad del Estado en materia de empleo y la generación de alimentos, su definición del concepto de la responsabilidad era mucho más amplio que la pura subsistencia, por ello Justi enumera el embellecimiento de las ciudades, el seguro contra incendios y la educación como conceptos que también deben estar bajo el paraguas protector del Estado.

Otro autor destacado del cameralismo alemán es Sonnenfels. Berlínés, hijo de un rabino, emigró a Viena donde se convirtió en una de las estrellas brillantes de la Viena Imperial de finales del siglo XVIII. Fue el primer profesor de política y ciencia cameralista en la Universidad de Viena. En su *Grundsätze der Polizey, Handlung und Finanzwissenschaft* ha mostrado cotas, en algunos aspectos, superiores a las de Justi. Su influencia en el imperio Austro-Húngaro fue tan importante que su libro fue texto oficial en el imperio hasta 1848. Indudablemente, fue la complejidad en el acto del gobierno lo que provocó que determinadas cabezas girasen sus ojos hacia el sistema educativo.

<sup>4</sup> El nombre de cameralistas o kameralist, en alemán, está derivado del nombre de las tesorerías de los príncipes territoriales, las camerae.



En el Reino Unido fue Sir William Petty, considerado por Marx como antecesor de la escuela clásica, quién ubicó a la educación bajo los focos de la intelectualidad económica. Este autor, de origen humilde, había alcanzado cada una de sus posiciones en el Estado británico a través del conocimiento y el prestigio intelectual. No fue sin embargo el ejemplo de su vida quien le inspiraría en el enaltecimiento de la educación. Es a través de su papel de alto funcionario de las tropas de ocupación británicas en Irlanda, donde descubre que la ausencia de formación en el personal militar impide administrar correctamente la nación invadida, lo cual genera caos y graves perjuicios para la corona británica.

### La educación como determinante de la productividad

La educación se interpretó como un instrumento útil para mejorar la productividad. No obstante, para ello es necesario encontrar procesos febriles sofisticados y estos no se generalizan hasta mediados del siglo XIX. De hecho, Edgar Furniss (1957) nos recuerda en su obra *The Position of the Laborer in a System of Nationalism*, que el objetivo fundamental en los siglos XVIII y anteriores era el mantenimiento de remuneraciones bajas y una población creciente. Sirva de ejemplo la siguiente cita:

Los estratos más bajos de las clases trabajadoras se mantuvieran tan abundantes como fuera posible, porque Inglaterra confiaba en los miembros de este grupo para conseguir el poder económico que había de llevarla a la victoria en la lucha de las naciones por la supremacía mundial. Así, el destino de la nación estaba condicionado a la existencia

de una numerosa población de trabajadores no cualificados, llevada por la estricta competencia entre ellos a una vida de laboriosidad constante, con unos salarios mínimos: sumisión y contento eran características útiles para una población semejante y estas características podían fomentarse mediante la destrucción de la ambición social entre sus miembros<sup>5</sup>.

La propuesta de que el trabajo debe mantenerse a niveles de subsistencia no sólo perdura durante la época mercantilista, existía la creencia de que el sufrimiento era terapéutico (obviamente el ajeno) y que un obrero siempre tendría tendencia a ser gandul y perezoso. Estas no serán las únicas “virtudes” que algunos mercantilistas y preclásicos observen en la clase trabajadora. Afirmaban que este mismo estrato social, dada su baja catadura moral, ante un sueldo superior, sólo se comportaría de modo grosero, libertino y gastador. Parecía lógico, por tanto, que el temor a ver embriagados a sus trabajadores fortaleciese su intención de no subirles sus remuneraciones. Como decía Arthur Young (1771) en su *Eastern Tour*, “cualquiera, excepto un idiota, sabe que las clases inferiores deben mantenerse pobres o nunca serán laboriosas”.

Voces más extremas que las de Young se escucharon en esa época. El bullonista y flamenco de nacimiento, aunque instalado en Inglaterra, Gerard de Mandeville, argumentó que a los niños pobres y a los huérfanos no se les debía dar educación a cargo del erario público. Lo que es tanto como decir que no deben recibir educación. De hecho, Mandeville planteaba que la educación arruina al que merece ser pobre. Comprendía que el saber leer o escribir, es muy necesario para aquellos cuyos negocios así lo requieren, pero muy perjudicial para el pobre. Llegando a afirmar que la asistencia a la escuela

<sup>5</sup> Esta cita de Edgar Furniss ha sido extraída de Ekelund, R. y Hébert, R. (1992).





es holgazanería. Cuanto más tiempo continúen los pequeños en este tipo de vida tan cómodo –afirmaba Mandeville todo lleno de razón– más ineptos serán cuando lleguen a hombres.

Existe un amplio consenso, a la hora de señalar a Sir William Petty como el primer economista político que abordó la importancia de la educación. Este pensador inglés, de origen humilde, inició su formación cuando al romperse una pierna el capitán del barco en que trabajaba de camarero lo abandonó en un puerto francés. En el marco de un colegio jesuita, impartió clases de inglés a cambio de que le dieran conocimientos generales. A partir de ahí siguió adquiriendo diferentes conocimientos, siempre al lado de grandes maestros, como Hobbes. Se indican estos aspectos biográficos de Petty, para remarcar que el primer economista clásico no era un latifundista británico ilustrado, que a base del estudio descubriera las bondades de la educación. Fue, de modo sorprendente para la época, un hombre que aprendió, a través de su propia vida, la importancia del conocimiento.

En su momento, Petty viaja a Irlanda en calidad de oficial médico en jefe del ejército inglés de ocupación. Es en este viaje cuando concluye, al constatar el mal funcionamiento de la administración inglesa, la necesidad de potenciar la educación. Listo y ambicioso, se dio cuenta en seguida de las dificultades que tras la conquista experimentaba la nueva administración inglesa para repartir las tierras que, de mala manera, había arrebatado a sus legítimos propietarios irlandeses para pagar los gastos de la expedición militar. Consiguió ser encargado de realizar el catastro, lo que parece que hizo con gran eficiencia. Aprovechó la ocasión Petty para estudiar numerosos problemas económicos y para realizar una serie de cálculos sobre la riqueza de Inglaterra e Irlanda, que se plasmarían en varios libros que le

garantizarían un puesto de honor en la historia del pensamiento económico. En vida publicó su Tratado sobre impuestos y contribuciones, pero sus dos obras más importantes, la Aritmética política y la Anatomía política de Irlanda, fueron impresas tres y cuatro años después de su muerte, que tuvo lugar en 1687.

El mercantilismo no supuso avance alguno en la influencia de la formación sobre la productividad humana, incluso eran frecuentes las referencias contrarias al incremento educativo: “el bien de la sociedad exige que el conocimiento no vaya más allá de lo necesario para el trabajo diario” (Sanchis, 1991: 113-114), la educación era considerada como un instrumento para alterar del orden social, en cuyos puestos más altos estaban unos pocos, normalmente los más educados. Como eslabón entre los siglos XVII y XVIII, tenemos la obra de Richard Cantillon, quien analizó el diferencial salarial entre trabajadores más o menos cualificados e introdujo el término de coste de oportunidad por el salario dejado de percibir al prolongar un sujeto el tiempo dedicado a su educación, otorgándole la consideración de variable económica relevante.

Para hallar una primera referencia explícita al estudio económico de la educación y a su valor productivo, hay que alcanzar la obra de Adam Smith<sup>6</sup>, el cual consideró como razón del incremento productivo la destreza del trabajador, siendo la cualificación el factor determinante de aquella, primera defensa explícita de la inversión en capital humano. Además llegó a justificar la intervención pública en materia educativa, pues ésta no sólo crea beneficio privado, también social, entre ello el vivir en una sociedad más organizada y democrática, incrementando así la producción económica, la educación aumenta la cohesión social necesaria en una economía próspera, la educación adquiere por vez primera valor de bien público.

<sup>6</sup> Les qualifications possédées par les individus sont un élément déterminant du progrès économique. “Et la dextérité améliorée par l’éducation du travailleur peut dès lors être considérée de la même façon qu’une machine que facilite et abrège le travail”. Gravot, Pierre: *Economie de l’Education*, 1993.



## Adam Smith: El adiestramiento profesional como primera aproximación al concepto de capital humano

La economía política nace de la mano de Adam Smith (1776), como ciencia autónoma de la filosofía moral, y una de sus principales conclusiones intelectuales es la necesidad de especializar la fuerza de trabajo industrial.

Es cierto que Adam Smith invita, antes que nadie, a la educación a asomar su cabeza por las puertas de las fábricas británicas, pero lo hace exclusivamente para reivindicar la importancia del “adiestramiento”. No obstante, previos a los trabajos del maestro escocés, existen otras obras, algunas de ellas mencionadas en el apartado anterior, que ayudan a comprender mejor el devenir de lo educativo dentro del marco conceptual de lo económico

El primer concepto que es necesario tener claro al analizar a Smith, es que este escocés es un hijo de la filosofía moral. Por ello, intenta escudriñar el papel que la educación tiene en la felicidad y en la perfección del hombre, no sólo considerándolo como un individuo, sino valorándolo como miembro de un Estado, de una familia o, como diría el propio Smith (1776), de la gran sociedad humana (p. 680).

El padre de la escuela clásica incorporó a la ciencia económica el concepto de división de trabajo, pero es igualmente cierto que lo hizo en la época previa a la revolución industrial. Es decir, realizó su aportación en un momento en que todos los procesos fabriles estaban exentos de complejidad y carentes de maquinaria industrial. Es necesario reseñar que Smith interpreta la división del trabajo como un avance en la competitividad industrial pero, por ello, no deja de ser consciente de que la misma es una amenaza clara en el proceso de capitalización educativa del trabajador.

No obstante, y previo a valorar estos aspectos negativos, debemos destacar que en su momento, son sus aportaciones a las teorías de crecimiento económico lo que le hace ser traducido del inglés al francés e inmediatamente al castellano.

Carlos Martínez de Irujo (1792)<sup>7</sup>, oficial de la primera secretaría de Estado de la corte de Carlos IV e introductor de Smith en España, escribe en el prólogo al compendio que resume *La Riqueza de las Naciones* que el trabajo anual es el fondo de donde todas las naciones sacan su subsistencia, y que la proporción de su producto con el número de consumidores es la verdadera causa de la riqueza. Dos son, indica Martínez de Irujo (1792), las circunstancias principales que obran en esta proporción; la agilidad y la destreza que se une con el trabajo, y la razón en que están los empleados útiles, y por otra parte, los que no tienen una ocupación productiva.

Como se ha podido observar, Martínez de Irujo (1792) hace referencia textual a las palabras “agilidad” y “destreza”. Mostrando con claridad, que la intelectualidad de finales del siglo XVIII no percibe para la clase obrera mayor educación que aquella que proporcione una mejora en las destrezas o habilidades del trabajador. ¿Es consecuencia esto de una ideología de corte clasista? Posiblemente no. Es sencillamente un razonamiento que nace de la ausencia de procesos industriales complejos.

No obstante, para Smith (1776) el obrero especializado de *La Riqueza de las Naciones* “adquiere la destreza de su oficio peculiar, a expensas de sus virtudes intelectuales, sociales y marciales” (p. 688), Además explica que

Un hombre que gasta la mayor parte de su vida en la ejecución de unas pocas operaciones muy sencillas, casi uniformes en sus efectos, no tiene ocasión de ejercitar su entendimiento o adiestrar su capacidad inventiva [...] Pierde así, naturalmente el hábito de

<sup>7</sup> Discurso preliminar del traductor, p. vi “Compendio de la obra inglesa intitulada Riqueza de las Naciones”. Imprenta Real, 1792, Madrid.



aquella potencia y se hace todo lo estúpido e ignorante que puede ser una criatura humana. La torpeza de su entendimiento no sólo le incapacita para terciar en una conversación y deleitarse en ella, sino para concebir pensamientos nobles y generosos, y formular un juicio sensato, respecto a las obligaciones de la vida privada (p. 687).

Lógico en un filósofo moralista, Smith hace clara su preocupación de que la división del trabajo genera personas “incapaces de juzgar acerca de los grandes y vastos intereses de su país” (pp. 687-688).

En buena lógica, la educación de las clases populares corre el riesgo de quedar envilecida por los procesos de especialización paralelos a la primera revolución industrial. Pero, los primeros economistas clásicos tenían claro que las clases obreras eran necesarias para construir una mejor sociedad civil. Y es ahí, en la mejora del sistema social, donde el economista escocés ha de encontrar los argumentos que le conducen al papel del Estado como garante del equilibrio social. Smith (1776) es claro a este respecto, pues afirma que:

un pueblo inteligente e instruido será siempre más ordenado y decente que uno ignorante y estúpido [...] En los países libres, donde la seguridad del Gobierno depende, en gran parte, del juicio favorable que la opinión pública forme acerca de su conducta, es seguramente de la mayor importancia que el pueblo no se aventura a enjuiciarlo caprichosa o impremeditadamente (p. 692).

Es obvio que para Smith la creciente división socioprofesional del trabajo, era parte de la especialización sufrida por el trabajador, conectada a la necesidad de una mayor cualificación, la cual se incorpora a un capital fijo que es el “hombre”. Es por tanto, la obra de Smith embrión al cuerpo de estudio que preconizó la idea de una alta relación entre instrucción y riqueza nacional o

desde la perspectiva individual entre formación y rendimiento laboral, pilares de la futura Teoría del Capital Humano: “La destreza mejorada del trabajador puede considerarse semejante a una máquina o instrumento de negocio, que facilita el trabajo y aunque implica un cierto coste, lo compensa con un beneficio” (Gravot, 1993: *Introduction Générale*).

---

## Los herederos de Smith: Los clásicos y Marx

La postura de Smith contrastó con la de sus insignes contemporáneos Ricardo y Malthus. El primero considero básico únicamente al capital técnico, no hallando razón trascendente alguna para ahondar en el estudio del factor trabajo, el cual vendría condicionado por el capital físico empleado, no será el único que sostendrá esta opinión. Malthus sólo se refirió a la educación vinculándola al aspecto demográfico, le interesa en la medida en que es capaz de alterar los hábitos humanos para “reducir la natalidad”. No consideró a la educación como algo susceptible de alterar el producto económico, la educación era un medio para “mejorar” al hombre pero no para crear riqueza.

Para hallar una nueva aportación significativa es necesario alcanzar el siglo XIX, con la obra del economista John Stuart Mill, quien al analizar la productividad de los factores productivos enfatizó sobre la contribución de la educación. Ha de ser considerado como productivo todo trabajo empleado en crear utilidades, sean estas incorporadas al ser humano o a cualquier objeto. No han sido las ventajas naturales (climáticas, orográficas, etc.) las que han hecho más rico, poderoso o productivo a un país, el éxito económico ha dependido más de las cualidades de sus individuos como factores productivos que de las circunstancias en que éstos trabajan. Sin embargo, Mill se aparta de Smith al afirmar que los mecanismos del mercado no funcionan en el mundo de la educación. Los hombres no son



riqueza estando al servicio de otros hombres. En consecuencia, el concepto de capital no sería aplicable al ser humano, incluso llegó a calificar al demandante de educación como incompetente para juzgar su cualidad productiva.

El materialismo mecanicista, propio del cuerpo teórico de Marx, se imponía entre las mentes más lúcidas del siglo XIX. La época y la sociedad en general presentaban una tendencia racionalista y materialista, no toleraban ningún credo que no presentase connotaciones científicas o pseudocientíficas. Si el marxismo únicamente mostrase un deseo de alcanzar unas metas de paraíso terrenal y no celestial, no hubiera generado el fervor popular que provocó. Conquistó una adhesión entusiasta gracias a una actitud analítica y con la vista puesta en las necesidades más profundamente sentidas de los hombres. Los seguidores de Marx tenían el convencimiento de que terminarían alcanzando la victoria.

El discurso político suele venir acompañado generalmente del sentimentalismo, este no fue el caso de Karl Marx, que eludió todo mensaje en torno a la belleza del ideal socialista, separándose de este modo de los denominados socialistas utópicos. Estuvo igualmente alejado de esa tendencia, tan característicamente burguesa, de glorificar al trabajador. Su postura fue más bien distante hacia los problemas coyunturales y centrada en objetivos sociales que estaban mucho más lejos que el simple día a día. Al igual que todo profeta, no se considera mensajero de su propia obra, sino de su Dios. En el caso de Marx, la deidad en nombre de quien hablaba era la lógica del proceso dialéctico de la historia.

La principal obra de este maestro alemán fue *El Capital*, trabajo que contiene la esencia de todo el marxismo. Su concepción se asienta en dos pilares básicos: uno, es el sentido evolucionista de la historia, tomado de la filosofía de Hegel; otro, su concepto de valor, que toma de la Escuela Clásica inglesa y concretamente de David Ricardo en su enunciado “las cosas valen por lo que cuesta producirlas”, esto es, por el trabajo a ellas incorporado.

Si bien abordó la cuestión de forma subsidiaria, destacó el hecho de que gozase de un mayor valor económico el trabajo cualificado que aquel no cualificado y que la diferencia proviene de la carga (esfuerzo) educativa que presenta cada sujeto, dando pie a la idea de que el capital humano es producto de la educación. Su mayor contribución fue la de considerar el contrato laboral como algo más que una relación de mercado, aquel tiene un carácter social inherente e inseparable a la naturaleza humana; sin embargo, en su opinión nadie en la economía capitalista invertiría en capital humano porque nadie podría apropiarse del beneficio de tal inversión.

### La Escuela Neoclásica y la noción de capital de Marshall

De los tres grandes padres de la Escuela Neoclásica, Jevons, Menger y Walras, también conocida como marginalista o subjetivista, sólo Walras igualó por vez primera el capital humano al capital físico, incluyéndolo a aquel en el término “riqueza nacional” como un capital ordinario más. Otros autores destacados, como Engel y Farr, recordaron que entre los recursos aportados a la producción no hay que olvidar el gasto realizado sobre el hombre para hacerlo más productivo. El valor del hombre es el de los recursos empleados en su “producción”.

A finales del siglo XIX no era extraño encontrar autores que vinculasen el capital físico al humano; no obstante, las diferentes aportaciones eran más intuitivas que analíticas, era necesario que un economista de la nueva escuela hiciese un ejercicio teórico serio sobre el concepto de capital. Ese autor fue Alfred Marshall. La Teoría del Capital de este autor, recordado como uno de los principales economistas de su época, proporciona, de un modo intertemporal, claridad sobre un aspecto tan controvertido como el papel del Estado en la educación de sus ciudadanos.

Para este autor londinense no presentaba ningún problema afirmar que, ni las empresas





ni las familias deberían financiar la educación de sus miembros. El Estado tenía que ejercer, a su juicio, el papel de agente financiador de la educación. El razonamiento de Marshall iniciaba su senda a partir de la siguiente pregunta: ¿a qué agentes del mercado beneficia la educación?, ¿a las familias, las empresas o el Estado?

Marshall observaba del siguiente modo a cada uno de los agentes. Sobre las familias, interpretaba que una mejor educación ayudaría a incrementar las probabilidades de que su perceptor tuviera una corriente de ingresos mayor que otras personas que no han alcanzado ese nivel de estudios. Esto supondría un mayor nivel de bienestar para estos hogares.

En lo que respecta a las empresas, entendía que un trabajador con formación sería más productivo. La productividad marginal de una hora de un trabajador formado es superior a la de un trabajador sin formación. No existía ninguna duda, a su juicio, de que es más rentable para el empresario disponer de mano de obra educada.

En lo referente al Estado, la opinión manifestada por el autor era que una sociedad más educada presentaría, *ceteris paribus*, unos niveles de productividad laboral más elevados. Consecuentemente, esto conduciría a un mayor nivel de competitividad nacional y una mejor posición en los mercados globales. Una mayor riqueza estaría, en consecuencia, ligada a una mayor eficiencia empresarial; por tanto, una nación

educada es una nación más rica. Marshall observa que todos los agentes ganan con la educación. Pero queda en el aire concluir quién debe asumir la financiación de la educación.

Interpreta que no existe seguridad de que las familias obligasen a sus miembros a acudir al colegio. Si ellas tuvieran que pagar por la educación, un número nada desdeñable de hogares no enviarían a sus hijos a los centros escolares.

En lo que respecta a las empresas, entiende que invertir en educación es básicamente igual a invertir en una máquina. Se gasta (invierte) un dinero y a cambio se obtiene un rendimiento. Entonces, ¿por qué no asume la clase empresarial el coste educativo de sus trabajadores? Recuérdese que en el siglo XIX y en Europa, la edad de incorporación al trabajo era muy baja y los niños que se incorporaban a las fábricas solían carecer de la instrucción básica. Marshall entendía que la dificultad con que se encuentra a la hora de amortizar su inversión les alejaba de observar útil cualquier dispendio en educación. Mientras que una máquina se amortiza con mucha fiabilidad y pasados unos años se ha recuperado todo su valor, un trabajador puede marcharse a otra empresa y si esto ocurre el empresario perdería toda posibilidad de amortizar su inversión. Este razonamiento permitía al autor deducir que el empresario nunca invertirá en educación básica. En consecuencia, si el Estado no invierte en instrucción ningún otro agente va a garantizar la educación universal.

## Referencias

- Argemí, Ll. (1987). *Las raíces de la Ciencia Económica. Una introducción histórica*. Barcelona, Editorial Barcanova.
- Backhouse, R. (1988). *Historia del análisis económico*, Madrid, Alianza Universidad.
- Bacon, F. (1960). *The New Organon and Related Writings*, F. H. Anderson (ed.). Nueva York, The Liberal Art Press.
- Baeck, L. (1988). "Spanish economic thought: the school of Salamanca and the arbitristas", en *History of Political Economy*, 20/3, Duke University Press.
- Balmes, J. (1949). "Verdadera idea del valor o reflexiones sobre el origen, naturaleza y variedad de los precios", recogido en *Obras completas*, Vol. v, B.A.C., Madrid, pp. 615-624.



Barbé, Ll. (1996). *El Curso de la Economía, Grandes escuelas, autores y temas del discurso económico*. Barcelona, Ariel Economía y Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona

Barber, W. J. (1990). *Historia del pensamiento económico*, Madrid, Alianza Universidad.

Beltrán, L. (1989). *Sobre los orígenes hispanos de la economía de mercado* Cuadernos del pensamiento liberal, nº 10 (1), pp 5-38.

Bérenguer, J. (1993). *El Imperio de los Habsburgo 1273-1918*, Barcelona, Edit. Crítica.

Bianchini, M. (1989). "Some fundamental aspects of Italian eighteenth-century economic thought" en Walker D. A. (editor) *Perspectives on the history of economic thought*, History of Economics Society by Edward Elgar, Inglaterra.

Blaug, M. (1985). *Teoría económica en retrospectiva*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Boisguillibert, P. (1695). *Le Detail de la France*. Reimpreso en Daire, E. (1851) *Economistes financiers du 18<sup>e</sup> siècle*. Guillaumin, París.

Boisguillibert, P. (1707). *Traité de la nature, culture, commerce et intérêt des grains*. Reimpreso en Daire, E. (1851) *Economistes financiers du 18<sup>e</sup> siècle*. Guillaumin, París.

Bunge, M. (1982). *Economía y Filosofía*. Madrid, Editorial Tecnos.

Cantillon (1950). *Ensayo sobre la naturaleza del comercio en general*. México, Fondo de Cultura Económica.

Chafuen, A. (1986). *Christians for Freedom: Late Scholastics Economics*. Ignatius Press, San Francisco. Este libro ha sido traducido al español y publicado con el título *Economía y Ética: Raíces cristianas de la economía de libre mercado*. Madrid, Editorial Rialp, 1991.

Correa Calderon. E. (1981). *Registro de arbitristas, economistas y reformadores españoles (1500-1936)*. Madrid, Fundación Universitaria Española.

Crouzet M. (Director) (1963). *Historia General de las Civilizaciones*. Barcelona, Ediciones Destino.

Cusin, F. (1989). Geminiano Montanari e la teoría del valore in Studi Urbinati, Serie B, pp. III-38. Referenciado en Bianchini, M, Some fundamental aspects of Italian eighteenth-century economic thought en Walker D. A. (editor) *Perspectives on the history of economic thought*. History of Economics Society by Edward Elgar. Inglaterra.

Dempsey, B. W. (1935). Just Price in a Functional Economy, *American Economic Review*, vol. 25, pp. 471-486. Traducción al castellano: El justo precio en una economía funcional en Spengler, J. J. y Allen, W. R. (1971). *El pensamiento económico de Aristóteles a Marshall*. Madrid: Tecnos, pp. 60-74.

Edgeworth, F. Y. (1881). "Mathematical Psychics: An Essay on the Application of Mathematics to the Moral Sciences". Londres.

Engel, C. L. (1895). "Die Lebenskosten Belgischer Arbeiter-Familien Frueher und jetzt" Reimpreso en *International Statistical Institute Bulletin* 9, 1-124.

Engel, C. L. (1857). "Die Productions und Consumptionsverhaeltnisse des Koegnigreichs Sachsen" Reimpreso en Engel (1895) *Anlage* I, 1-54.

Estapé, F. (1990). *Introducción al pensamiento económico. Una perspectiva española*. Madrid, Espasa-Calpe.

Galbraith, J. K. (1987). *La historia de la economía*, Barcelona, Ariel.

Galilei, G. (1982). *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*. Einaudi, Torino.

- Gide, C. (1926). *Cours d'Économie Politique*. Société Anonyme du Recueil Sirey. Paris.
- Gravot, P. (1993). *Economie de l'éducation*, Economica, Rennes.
- Hayek von, F.A. (1934). "Carl Menger" *Economica, New Series*, 1 (4), pp 393-420.
- Huerta de Soto, J. (1982). "Método y crisis en la ciencia económica", Hacienda Pública, n° 74.
- Huerta de Soto, J. (1994). "Estudios de Economía Política", Madrid, Unión Editorial.
- Hunt, E. K. (1979). *History of Economic Thought. A Critical Perspective*. Wadsworth.
- Hutcheson, F. (1728). *Essay on the Nature and Conduct of The Passions and Affections*.
- Hutchison, T. W. (1967). *Historia del pensamiento económico 1870-1929*, Madrid, Gredos.
- Jaffe, W. J. (1976). "Menger, Jevons and Walras de-homogenized" *Economic Inquiry*, n° 14 (4), pp. 511-524.
- Jaeger, W. (1912) Studien zur Entstehungsgeschichte der Metaphysik des Aristoteles, Berlín, en Gaos, J. (1946) Aristóteles. *Bases para la historia de su desarrollo intelectual*, México.
- Jevons, W.S. (1957). *The theory of political economy*, Londres, Kelley and Millman Inc.
- Johnson, W. E. (1913). "The Pure Theory of Utility Curves". *Economic Journal*. December.
- Kauder, E. (1986). "Genesis of the Marginal Utility Theory" *Economic Journal*, pp. 638-650.
- Kleinwächter von, F. (1940). *Economía Política*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Larraz, J. (1943). *La época del mercantilismo en Castilla, 1500-1700*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Lowry, S. Todd (1987). *The Archaeology of Economic Ideas*. N.C.: Duke University Press.
- Malthus, T. R. (1985). *Primer ensayo sobre la población*. Orbis, Barcelona.
- Martínez de Irujo, C. (1792). Introducción al Compendio de la Obra Intitulada Riqueza de las Naciones. Madrid, Imprenta de la Casa Real.
- Marshall, A. (1954). *Principios de economía*, Madrid, Aguilar.
- Marx, C. (1984). *El capital*, Barcelona, Orbis.
- McCulloch, J.H. (1977). "The Austrian Theory of the Marginal Use and of Ordinal Marginal Utility". *Zeitschrift für Nationalökonomie*. Vol 37. n° 3-4.
- McCulloch, J. H. y Smith, J. D. (1975) "An Austrian Proof of Quasi-Concave Preferences", Boston College Discussion Paper 70.
- Mill, J. S. (1978). *Principios de economía política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Montanari, G. (1680). "Della moneta. Trattato mercantile in SCIEP, Parte Antica", T. III. Referenciado en Bianchini, M, (1989) "Some fundamental aspects of Italian eighteenth-century economic thought" en Walker D. A. (editor) *Perspectives on the history of economic thought. History of Economics Society* by Edward Elgar. Inglaterra.
- Montanari, G. (1687). "Breve trattato del valore delle monete in tutti gli Stati in SCIEP", Parte Antica, T. III. Referenciado en Bianchini, M, (1989) "Some fundamental aspects of Italian eighteenth-century economic thought" en Walker D. A. (editor)

*Perspectives on the history of economic thought. History of Economics Society* by Edward Elgar. Inglaterra.

Moss, L. S. y Ryan, C. K. (eds.) (1993). *Economic Thought in Spain: Selected Essays of Marjorie Grice-Hutchison*, Ed. Edward Elgar, Inglaterra, Aldershot.

North, D. C. (1978). "Structure and performance: The task of Economic History", *Journal of Economic Literature*, 16, p. 963-97.

North, D. C. (1994). "Economic performance through time", *American Economic Review*, 84, p. 359-68.

North, D. C. (1981). *Structure and change in Economic History*, Nueva York, Norton.

Pareto, W. (1900). "Sunto di alcuni capitoli di nuovo trattato di economia pura" *Giornale degli Economisti*. Números de Marzo y Junio.

Perdices Blas, L. (1992). El Florecimiento de la economía aplicada en España: arbitristas y proyectistas (siglos XVI, XVII y XVIII) *Documentos de trabajo*, núm. 4. Facultad de CC. Económicas y Empresariales, Universidad Complutense.

Perdices Blas, L. (1993). La restauración de la riqueza en España por la industria. Reflexiones sobre el industrialismo de los arbitristas del siglo XVII. *Documentos de trabajo*, núm. 8. Facultad de CC. Económicas y Empresariales, Universidad Complutense.

Perianes Carro, F. y Fornis, J. J. (1946). *Economía Política*. Madrid, Sindicato Español Universitario.

Petty, W. (1963) *The Economic Writings of Sir William Petty*, 2. Vols. C. H. Hull (ed.). Nueva York, A. M. Kelley.

Quintás, J. R. (1972). "La economía como disciplina en etapa de transición hacia su constitución como ciencia empírica". *Revista Española de Economía*. Número 1.

Quintás, J. R. (1972). *Concepto y método de la Teoría Económica*. Santiago de Compostela.

Ricardo, D. (1985). *Principios de economía política y tributación*, Barcelona, Orbis .

Rodriguez de Campomanes, P. (1975). *Discurso sobre el fomento de la industria popular y Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, edición de J. Reeder, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales.

Rothbard, M. N. (1976). New Light on the Prehistory of the Austrian School en *The Foundations of Modern Austrian Economics*, Kansas City, Shhed y Ward..

Schumpeter, J. A. (1954). *History of Economic Analysis*, Oxford University Press. Existe traducción al castellano de Sacristan, M. García Duran, J. A. y Serra, N. con el título *Historia del Análisis Económico*, Editorial Ariel. 1994.

Screpanti, E. y S. Zamagni (1997). *Panorama e historia del pensamiento económico*, Barcelona, Ariel.

Smith, A. (1979)). Una investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones, México, Fondo de Cultura Económica.

Spiegel, H. W. (1987). *El desarrollo del pensamiento económico*, Barcelona, Omega.

Walras, L. (1987). *Elementos de economía política pura*, Madrid, Alianza Universidad.

Young, A. (1912). "Jevon's Theory of Political Economy", *American Economic Review*, Vol. v.