
CAPÍTULO IX

Comercio exterior, acceso a la educación y cohesión social bajo el regionalismo abierto y el nuevo regionalismo

MARTIN TETAZ

Introducción

Desde el punto de vista teórico, en los modelos neoclásicos de comercio exterior a la Heckscher y Ohlin, se postula la idea de que como producto de la remoción de barreras arancelarias que implica un proceso de integración de tipo comercialista, se generará un proceso de creación de comercio, donde el patrón de los nuevos intercambios estará determinado por las dotaciones factoriales relativas de los países que se integran.

A su vez, se sostiene que si ese esquema permite la libertad de circulación de los factores productivos (mercado común), pues la región que se integra debería modificar sus patrones de comercio hacia terceros, en tanto y en cuanto comienza a ser relevante la dotación factorial del conjunto y pasa a un segundo plano la composición de factores de cada país.

Mirando entonces lo que sucede con las dotaciones factoriales en la región, si bien a nivel MERCOSUR, Argentina presenta comparativamente una mayor abundancia del factor tierra, al tiempo que en Brasil abunda la mano de obra (Tetaz, 2007), las conclusiones cambian si se considera que ambos países exportan a terceros productos intensivos en tierra y que por lo tanto el comercio entre ellos depende de la composición relativa de los otros factores.

Considerando por separado al trabajo calificado y no calificado, como bien señalan Cruces, Domenech y Gasparini (2012), Argentina tiene una fuerza laboral con 11 años de educación promedio,

mientras que Brasil solo llega a 7,7 de modo que lo que abunda en el primero es el trabajo calificado al tiempo que en el segundo sobra más mano de obra no calificada.

Entonces si Argentina y Brasil llevarán adelante un proceso de integración, en una primera etapa, teorema de Stolper y Samuelson (1941) mediante, debería existir un incremento del diferencial salarial, o premio por diploma, en Argentina y una disminución de ese diferencial en Brasil, que es exactamente el resultado que encontraron empíricamente Gasparini, Galiani, Cruces y Acosta (2011).

Los autores llegaron a la conclusión de que durante los '90, en parte como consecuencia del MERCOSUR, el premio salarial por mayores estudios en Argentina subió un 1,4% mientras que en Brasil cayó un 1,7%.

Se comprueba entonces que el mayor comercio producto del esquema surgido bajo el paradigma del regionalismo abierto (MERCOSUR) condujo a un empeoramiento en la distribución de los ingresos en Argentina, erosionando la cohesión social y poniendo así en riesgo la gobernabilidad, no solo hacia dentro de ese país sino la del propio bloque, en tanto y en cuanto el país perjudicado tendrá incentivos para trasladar hacia afuera las presiones internas, trabando el proceso de integración y justificando medidas proteccionistas.

Es interesante tener en cuenta que la preocupación por los impactos del proceso de integración en la cohesión social, no es autóctona sino que incluso el Consejo de Europa ha conceptualizado el término al expresar que *“la cohesión social consiste en la capacidad de una sociedad para asegurar el bienestar de todos sus miembros, minimizando las disparidades y evitando la polarización”* (Council of Europe, 2005).

Obviamente, como sostiene Tironi (2008) *“altos niveles de desigualdad, no implican necesariamente una crisis de cohesión social, si existe un proceso significativo de movilidad social (o al menos la expectativa de ese proceso)”*.

Por esta razón es importante dar un paso más allá de la visión neoclásica de equilibrio estático, analizando no solo los cambios en la distribución del ingreso en un momento dado, sino también los cambios en materia de calificación de la mano de obra que han surgido como respuesta a los nuevos diferenciales salariales emergentes del proceso de integración regional.

Más aún, dado que con el cambio de milenio se produce un giro desde los paradigmas neoclásicos del regionalismo abierto (focali-

zados en el aspecto más comercialista) hacia nuevas formas de regionalismo que consideran como variables relevantes, la cohesión social y la gobernabilidad, resulta interesante preguntarse si ha existido en los últimos diez años un conjunto de políticas de inclusión educativa que de manera homogénea hayan contribuido a aumentar las oportunidades reduciendo la polarización e incrementando las chances de movilidad social.

La pregunta resulta pertinente, en tanto y en cuanto, la heterogeneidad en las oportunidades de acceso a los recursos educativos, al impactar negativamente en la cohesión social, compromete seriamente las chances de éxito de los procesos de integración al complicar su gobernabilidad a partir de las fuentes de conflictos que introducen.

A los efectos de responder a las preguntas que motivan este trabajo, la próxima sección presenta un modelo teórico de determinación de la cantidad de años de estudios que la mano de obra adquiere en cada momento del tiempo y su relación con el comercio internacional. A continuación se analizan algunos datos empíricos que buscan contrastar los resultados esperados que surgen del modelo. La anteúltima sección elabora una discusión de los resultados en el marco de los nuevos paradigmas de integración. Finalmente se presentan las conclusiones.

1. El Modelo

En la misma sintonía del modelo de Tetaz (2012), empezamos suponiendo la existencia de dos períodos, que llamaremos –los '90 y los 2000– y de retornos a la educación que se determinan en cada momento a partir del equilibrio entre la oferta y la demanda relativa de trabajadores que se desenvuelven en sectores intensivos en trabajo calificado y no calificado.

Así en t_0 se cumple en el mercado de trabajo que

$$O_r (W_r; \alpha_r, \epsilon_r) = D_r (W_r, PMGr, Pr) + U_r (\alpha, \mu) \quad (1)$$

Donde W_r es el salario relativo, α_r son las preferencias relativas de los individuos calificados y no calificados por uno u otro empleo, para un mismo salario, ϵ_r es el nivel educativo relativo en cada uno de los sectores (en t_0 está dado), mientras que $PMGr$ es la productividad marginal relativa en uno u otro empleo, y Pr es el precio relativo de los bienes producidos con participación más intensiva de trabajadores calificados y no calificados. U_r es por su

parte, el desempleo relativo entre sectores -que depende de la velocidad de ajuste de los parámetros “ θ ” y de factores institucionales “ μ ”, y que garantiza que cualquier porción de un shock que no sea absorbida por los salarios termine ajustando por cantidades.

El desempleo, supondremos que depende del nivel de actividad (Y) que está exógenamente determinado (desempleo coyuntural), de factores institucionales “ β ” (sindicatos, leyes laborales, etc.) y de desacoples “D” entre las calificaciones de la oferta de trabajo y los requerimientos técnicos que exige la demanda (desempleo estructural), siendo en su mayor parte estas diferencias generadas por shocks de cambio tecnológico y/o apertura comercial.

$$Ur = f(Y; \beta; D) \quad (2)$$

De la ecuación (1) y (2) suponemos entonces que surge un salario relativo de equilibrio Wr_e , junto con un desempleo relativo determinado Ur_e

$$Wr_e = w(\alpha; \epsilon; r) \text{ PMGr, Pr, Ur} \quad (3)$$

$$Ur_e = u(Y; \beta; D) \quad (4)$$

Pero dado que ese salario de equilibrio puede darse con desempleo, los trabajadores no mirarán el salario solo, sino el salario esperado que es:

$$E(Wr) = (1-Ur_e) * Wr_e \quad (5)$$

Ese salario entonces puede sufrir modificaciones por un shock en cualquiera de los parámetros de (3) y (4), como por ejemplo un proceso de apertura que cambie Pr o D; un avance tecnológico que aumente PMGr, pero también por un cambio en la probabilidad de quedar desempleado que puede ocurrir por una caída en el nivel de actividad económica, un endurecimiento de las leyes laborales o simplemente por un shock de avance tecnológico sesgado.

La clave del modelo es que viendo esos datos, los individuos que se sumarán en el futuro al mercado de trabajo, deben decidir en el presente, si les conviene adquirir mayores niveles de educación.

Siguiendo a Gasparini y Tetaz (2007) supondremos que la demanda de educación depende de los costos actuales y beneficios esperados de educarse. Los beneficios son:

$$B = b(\Delta dWe; \Delta dAT; \Delta SS; Asp; FC) \quad (6)$$

Donde, B son los beneficios esperados de completar el nivel educativo; ΔdWe es la diferencia en la distribución esperada de salarios atribuible a ese completamiento; ΔdAT es la diferencia en la distribución esperada de amenidades laborales atribuible a com-

pletar el nivel educativo; ΔSS es la diferencia en el *status* social (incluye *status* familiar, amigos y *mating*) atribuible a completar el nivel; ΔSp es el componente aspiracional (que puede depender de la educación de los padres, por ejemplo) y, finalmente, ΔFC es el factor consumo.

Por el lado de los costos que enfrenta el estudiante, éstos se pueden aproximar por la siguiente expresión.

$$C = c(WP; DUE) \quad (7)$$

Donde, C son los costos de completar el nivel educativo; WP es el salario perdido, o costo de oportunidad del tiempo que le llevará completar el nivel educativo; y DUE es el diferencial de utilidad entre estudiar y trabajar, por el tiempo que le llevará completar el nivel educativo

De manera que sin ningún tipo de restricciones y perfecta autonomía, en el presente el joven decide estudiar toda vez que (6) sea más grande que (7) y elige no hacerlo en caso contrario.

En el presente, entonces, suponemos que el salario relativo está equilibrado, que genera una determinada distribución de ingresos y que de no mediar cambios, en el período siguiente se reproducirá socialmente la misma estructura educativa del presente; esto es: la misma distribución de capacidades.

Y aquí es donde comienza la parte que nos interesa.

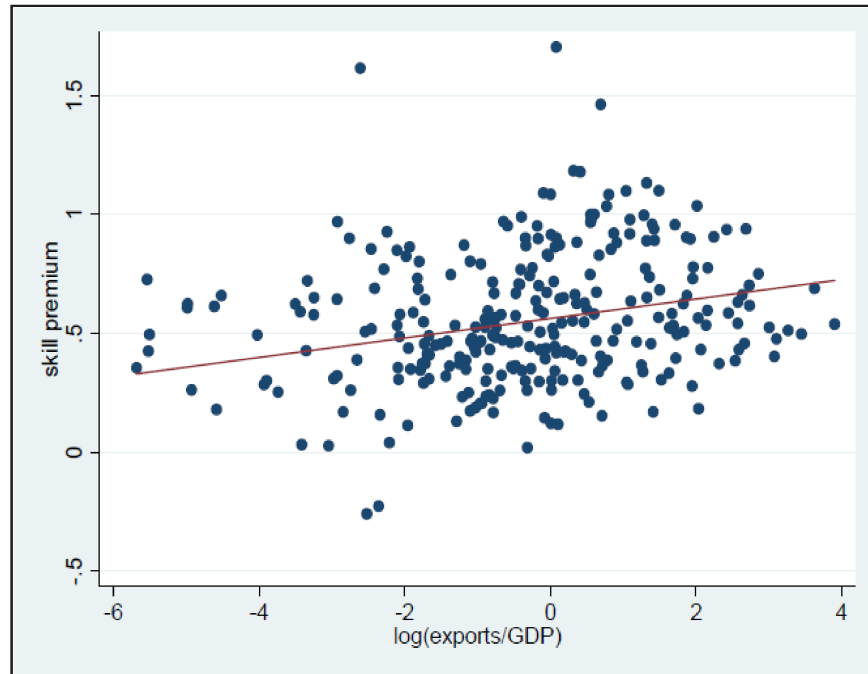
¿Qué cambios ocurren a partir de un proceso de integración que incrementa los flujos comerciales?

En nuestro modelo estos cambios pueden entrar básicamente en la demanda relativa de trabajadores calificados versus no calificados, si es que la apertura genera una (mayor o menor) demanda relativa de este tipo de empleo.

El shock de demanda, luego, ajustará o bien el salario relativo o bien se traducirá en cambios en el desempleo.

Brambilla, Carneiro, Lederman y Porto (2010), por ejemplo, hacen un análisis microeconómico de siete millones de trabajadores en 16 países latinoamericanos y encuentran que sistemáticamente mayores niveles de exportaciones conducen a un incremento de los premios salariales en los distintos sectores industriales involucrados en el comercio.

Presentamos a continuación un gráfico con la relación entre salarios y exportaciones encontrada por esos autores.



Fuente: Brambilla, Carneiro, Lederman y Porto (2010).

La clave de sus resultados aparentemente reside en que las empresas exportadoras demandan más *skills* porque necesitan prestar servicios de exportación (marketing, web page, manejo de garantías, logística, etc), que por lo general son intensivos en mano de obra calificada. Una idea similar, pero que resalta la importancia de los cambios tecnológicos que favorecen la demanda de trabajadores calificados, puede encontrarse en el artículo de Goldberg y Pavcnik (2005).

Especialmente, en Tetaz (2012) el autor discrimina entre comercio intra y extra MERCOSUR, encontrando que en particular es el comercio intra-MERCOSUR (justamente el que tiene que ver con el acuerdo de integración) el que genera un aumento en los retornos mincerianos a la educación para los trabajadores masculinos (no hay efecto para las mujeres).

Pero además, el efecto nocivo de la apertura parece haber discriminado también en contra de los trabajadores no calificados en lo que hace al desempleo, puesto que (incluso cuando esto puede deberse a otros factores más allá del comercio) de acuerdo a las

estadísticas publicadas por el CEDLAS, en Argentina, el desempleo saltó del 5,8 al 13,6% en los trabajadores de bajo nivel educativo, entre 1992 y 1998, mientras que para los de más alta formación solo subió de 3,0 a 5,5%. En Brasil, por su parte, también ascendió el desempleo del 4,3 al 6,1% en ese lapso, siempre para los trabajadores de baja calificación, al tiempo que en el grupo de más alta formación subió del 2,5% al 3,6%. Los resultados son obviamente menores en el país carioca, porque la enorme asimetría hace que el mayor impacto del nuevo comercio se produzca en el mercado más chico (Argentina).

Gasparini, Galiani, Cruces y Acosta (2011) muestran que en los '90 se creó empleo para los trabajadores calificados, en la mayor parte de los países latinoamericanos, al tiempo que se destruyeron puestos de trabajo en el grupo de aquellos que no habían completado sus estudios secundarios.

**Cuadro N°1. Cambios en la tasa de empleo
(calificado vs. no calificado)**

Los '90			
	Trabajadores calificados	Secundario Completo	No calificados
Argentina	0,81	0,05	-0,86
Brasil	0,34	0,54	-0,88
Chile	0,8	0,62	-1,42
Costa Rica	0,65	-0,17	-0,48
El Salvador	1,01	0,67	-1,68
México	0,51	0,46	-0,97
Nicaragua	0,68	-0,05	-0,63
Panamá	0,27	-0,08	-0,19
Venezuela	0,71	0,27	-0,98
Promedio LATAM	0,64	0,26	-0,9

Fuente: Gasparini, Galiani, Cruces y Acosta (2011).

Entonces partiendo de la premisa de que efectivamente el mayor comercio producto del acuerdo favorece relativamente más a los

trabajadores calificados que a los no calificados, aumentará (*coeterisparibus*) la diferencia entre la ecuación 6 y la 7, haciendo que más gente se decida a completar los estudios en el presente.

Obviamente, para que ello genere una mejora en la cohesión social de la población, necesitamos que la mayor demanda por educación, o bien no dependa positivamente del ingreso de los hogares, o bien que en caso de que sea ortogonal en los ingresos, o sesgada positivamente más hacia los hogares más pobres, no se vea bloqueada por limitaciones de acceso diferentes para cada sector socioeconómico.

En nuestro modelo, al menos, hay bastantes elementos para pensar que en efecto la mejora en el premio por educarse (ya sea por mayores salarios o por menos desempleo) tendrá un impacto mayor en la demanda por educación de los hogares que poseen un bajo nivel educativo, que para aquellos en los que los padres u otros familiares ya tienen acceso.

Por un lado, en los hogares de altos ingresos, la sensibilidad de la demanda de educación a los cambios en el premio salarial puede que sea más baja, porque el componente aspiracional pesa más y hace que aún con un premio no tan alto, se busque acceder a mayor educación para igualar al menos el nivel alcanzado por los padres.

Por otro lado, en materia de costos (ecuación 7) los hogares de más altos ingresos tienen acceso a empleos de buena calidad relativa, incluso cuando no completen su educación, de modo que deben resignar salarios mayores para volcarse al estudio. Al partir de un piso más alto, a igual tasa de retorno de los estudios, una mejora de ese porcentaje de incremento salarial esperado, pesará menos en alguien que tiene un salario más alto (basta suponer utilidad marginal decreciente del ingreso).

En la práctica, Cruces, Domenech y Gasparini (2012) encuentran que efectivamente el índice de Gini de la cantidad de años de educación, mejoró en promedio 7,3 puntos para 16 países latinoamericanos analizados, siendo el cambio más notable el experimentado por Brasil, que en los últimos 20 años mejoró 12,7 puntos ese indicador (Argentina mejoró solo 2,6 puntos, pero parte de un nivel bajo, comparativamente).

2. Discusión

La cohesión social, como ha dicho Halperín (2011) “*pretende reflejar un grado mínimo de estabilidad o equilibrio dentro de la estructura social*” y en ese sentido el acceso a la educación resulta

crucial, no solo por su impacto ecualizador en materia de ingresos, sino porque como sostenía Tironi (op.cit.), resulta más tolerable un determinado nivel de inequidad en los ingresos, en tanto y en cuanto las puertas para cerrar esa brecha se encuentran abiertas y existe en los individuos una percepción de posibilidad de movilidad social.

La idea nos recuerda al primer principio de justicia distributiva planteado por John Rawls (1974), en su *Theory of Justice*, que indicaba que un determinado nivel de desigualdad era moralmente aceptable si se había generado a partir de oportunidades iguales para todos. Algo parecido a lo que tenía en mente Paul Romer (1998) quien entendía que solo las diferencias basadas en resultados de esfuerzos diferentes, eran tolerables y que no se podía permitir que existieran desigualdades que tuvieran su explicación en factores que estuvieran fuera del control de los individuos.

Por esta razón resulta crucial determinar si los procesos de integración y, en particular, los que emergen a partir del nuevo regionalismo tienen algún impacto en materia de distribución de capacidades, o puesto en otras palabras, si influyen en la igualación del acceso a la educación de los distintos estratos sociales, contribuyendo así a una mayor cohesión social, lo que redundaría en última instancia en un mayor nivel de gobernabilidad no solo hacia dentro de los países que participan del proceso, sino en el seno de los espacios que gobiernan cada uno de los esquemas de integración.

Los resultados de nuestro modelo contrastados empíricamente con las distintas fuentes presentadas, muestran que en efecto el proceso de mayor integración de los '90 generó un incremento del premio salarial por completar estudios secundarios y superiores.

También se verificó (y continúa aún) un proceso de mayor acceso a la educación en toda Latinoamérica, con el agregado de que los crecimientos en las tasas de acceso fueron más significativos en los niveles socioeconómicos bajos, lo que hizo, como se mostró más arriba que cayeran los índices del Gini educativo, que mide la desigualdad de la distribución de años de escolarización de la población.

Este crecimiento de los años de educación promedio de los distintos estratos socioeconómicos en cada uno de los países latinoamericanos, coincide con los resultados postulados por nuestro modelo teórico, en tanto y en cuanto el aumento de los diferenciales salariales entre calificados y no calificados empuja positivamente la decisión de educarse, dado que sube de manera significativa el beneficio de cursar más estudios formales (captado por la ecuación 6 del modelo).

Ahora bien, es importante notar que el premio salarial por mayores niveles educativos no creció de manera monótona en los últimos 20 años, sino que por el contrario aumentó significativamente en los '90 (en la mayoría de los países latinoamericanos) pero bajo en la década del 2000, tal y como surge del siguiente cuadro que reportan Gasparini y otros (op.cit.).

Cuadro N° 2. Evolución del Premio Salarial

	Cambios en el premio salarial	
	1990	2000
Argentina	3,5	-2,4
Bolivia	7,9	-4,6
Brasil	-0,4	-3,2
Chile	0,5	-1,9
Colombia	2,5	-2
Costa Rica	0,4	-0,2
Ecuador		-3,2
El Salvador	1,7	-0,1
Honduras	0	-1,9
México	1,8	-2,8
Nicaragua	3,5	-6,9
Panamá	0,3	-2,3
Paraguay	0,8	-5,6
Perú	0,6	-2,8
Uruguay	2,3	-0,9
Venezuela	1,1	-4,8
Promedio LATAM	1,8	-2,8

Fuente: Gasparini, Galiani, Cruces, Acosta (2011).

El lector podría sospechar que de acuerdo a nuestro modelo, la caída en el diferencial salarial atribuible a mayores estudios que operó

en los últimos años podría haber impactado negativamente en la decisión de educarse de este último período, con consecuencias en materia de cohesión social que serán visibles recién en los próximos 10 años.

Sin embargo recordemos que habíamos supuesto que la sensibilidad de la demanda de educación a los diferenciales salariales era más baja en los grupos provenientes de hogares de más alto nivel educativo, porque influía de manera muy importante el factor aspiracional.

En esta década los hogares ya parten con un nivel de capital humano más alto por hogar (sobre todo en los hogares que hace 10 años atrás ostentaban niveles bajos en materia educativa), por lo que aspiracionalmente apuntan a llegar a un nivel de escolarización más alto, e influye menos la caída en el diferencial de salarios.

Adicionalmente, la demanda de educación como bien de consumo (aspecto captado por la variable FC en la ecuación 6) presuntamente crece con el ingreso por tratarse de un bien normal y no es descabellado pensar que crezca incluso más que proporcionalmente tal y como lo sugiere la Ley de Engel.

Finalmente, durante los últimos diez años además de haber caído los retornos mincerianos a la educación, también se ha reducido la probabilidad relativa de quedar desempleado de los no calificados, versus los calificados, pasando por ejemplo en Argentina (siembre según datos del SEDLAC) de ser un 101% mayor a principios de la década a un 72,9% al final de la misma. En Brasil, por su parte, cayó de un 73,1% a un 37,8% en la década. Este es sin duda un aspecto que puede ser atribuido a la mayor preocupación por los aspectos sociales, que se desprende de las nuevas formas de regionalismo, pero que desincentivan la demanda por educación.

Por estas razones, aunque un aumento en el premio salarial induce una mayor demanda de educación y (*coeterisparibus*) una caída en ese diferencial reduce el atractivo de continuar estudios, lo cierto es que al levantar el supuesto de que lo único que cambia son los retornos a la educación, relativiza y torna ambiguo ese resultado, siendo compatible el modelo con la mayor demanda por educación observada también en esta última década y que contribuye a profundizar la cohesión social de la región, siendo todavía posible atribuir esa mayor demanda al paradigma del nuevo regionalismo.

Más aún, aunque no pueda necesariamente atribuírsele al nuevo regionalismo el mayor nivel de gasto público en educación observado en toda la región, como tampoco la implementación de numerosos programas sociales de transferencias condicionales como el PROGRESA en México, el BOLSA en Brasil o la AUH en Argentina,

es plausible pensar que la similitud y coincidencia de esos programas en la mayoría de los países latinoamericanos en los últimos diez años, sin distinciones ideológicas, tuvo que ver con el convencimiento (construido colectivamente en los espacios de integración regional, entre otros) de que debía cambiar el paradigma liberal de los '90, con un mayor foco de la acción del Estado hacia la inclusión social.

En este sentido, resulta interesante comentar que Ham (2010) analizando el impacto que tuvieron tres programas de transferencias condicionadas en México (PROGRESA), Honduras (PRAF II) y Nicaragua (RPS) encuentra que aunque los mismos aumentaron en promedio las tasas de matriculación un 2,4% un 3,3% y un 1,4%, no mejoraron en mayor medida y de manera significativa las chances de los que estaban peor; esto es: no contribuyeron a la igualdad de oportunidades.

Aunque no hay todavía datos para Argentina, una reciente investigación de Vazquez (2012) analizando datos de los programas internacionales de evaluación de calidad educativa, conocidos por la sigla PISA, indica que los países latinoamericanos se cuentan entre los que tienen los sistemas educativos más segregados del mundo.

El autor construye un “índice de disimilitud” que computa el porcentaje de los alumnos que se tendrían que cambiar de colegios, para que las escuelas acaben con una composición socioeconómica similar de sus estudiantes.

En Perú (el país más segregado), por ejemplo, más de la mitad de los alumnos se tendrían que cambiar de colegio para que el sistema realmente iguale oportunidades, mientras que para Argentina ese indicador sobrepasa el 45% y para Brasil trepa a más del 40%.

Obviamente, semejantes niveles de segregación son una amenaza latente a la cohesión social de los países de la región, aunque en el mismo trabajo el autor encuentra que Argentina y Brasil están entre los 5 países del mundo donde más cayó esa segregación en la última década, elemento que nuevamente refuerza la idea de un cambio en la tendencia en la región, incluso cuando esa mejora no pueda ser directamente atribuible a un cambio de paradigma en materia de integración.

Curiosamente esa menor segregación se dio en un contexto de mayor estratificación público privada. Esta aparente paradoja tiene que ver con que por ejemplo en Argentina solo el 25% de la segregación se da por culpa de la diferencia entre escuelas públicas y privadas, siendo el 75% restante causado por estratificaciones hacia dentro del sistema privado y del público. En Brasil también la mayor parte de la estratificación se da hacia dentro de cada uno de los subsistemas (65%).

En materia de gasto público en educación, por último, como muestran Cruces, Domenech y Gasparini (op. cit.), hubo un notable incremento en toda la región durante los '90, que continúa, aunque a un ritmo menor, en la última década.

No obstante la desaceleración en el crecimiento del gasto como porcentaje del producto, lo cierto es que como durante los 2000 el PBI de todos los países de la región creció sostenidamente, en términos absolutos el gasto público por alumno continuó creciendo prácticamente casi al mismo ritmo.

Cuadro N°3. Gasto público en educación (como % PBI)

	1990	1995	2000	2010
Argentina	3,6	4,2	5,1	5,3
Bolivia		5,5	5,8	6,3
Brasil	3,4	5,1	5	5,6
Chile	2,3	2,6	3,9	4,1
Colombia	2,4	3	3,3	3
Costa Rica	3,9	4,2	5,1	5,9
República Dominicana	0,9	1,6	2,5	2,3
Ecuador	2,8	2,6	2,1	2,6
El Salvador	1,9	2	3,4	3,1
Guatemala	1,8	1,9	2,9	3
Honduras	4,3	3,7	6,2	7,6
México	2,6	3,9	3,9	4,1
Nicaragua	2,6	2,8	3,7	5,5
Panamá	3,6	3,5	4,2	4
Paraguay	1,3	3,6	4,3	4,1
Perú	1,6	2,7	2,8	2,6
Uruguay	2,5	2,5	3	4,3
Venezuela	3,5	3,8	5,1	5,5
Promedio LATAM	2,8	3,3	4	4,4

Fuente: Cruces Domenech y Gasparini (2012).

Sumando todos estos factores, evidentemente tanto los procesos de integración basados en el paradigma del regionalismo abierto de los '90 como los que se enmarcan en el nuevo regionalismo de los 2000 han contribuido por distintas vías a impulsar la demanda (y el acceso) a mayores niveles educativos, favoreciendo en mayor medida a los sectores de niveles socioeconómicos bajos, lo que coadyuva a una reducción de las tensiones sociales incrementando la cohesión y contribuyendo por esa vía a una mayor gobernabilidad

Los canales fueron no obstante diferentes; durante los '90 el motor de la mayor demanda por formación fueron los diferenciales salariales surgidos (entre otras razones) por una mayor apertura ocasionada en la evolución de los procesos de integración, siendo esto particularmente cierto para el caso del mayor comercio creado por el MERCOSUR.

En los 2000, ese efecto desapareció y las mejoras en el acceso a la educación estuvieron motorizadas por el mayor gasto público en educación, los programas de transferencias condicionadas y los aspectos aspiracionales y de bien de consumo de la demanda por educación.

Conclusiones

El trabajo parte de la hipótesis de que los procesos de integración tienen impactos económicos que modifican la conveniencia de acceder a estudios que aumenten la calificación de la mano de obra, generando así cambios en la cohesión social que, a su turno, influyen en los mayores o menores niveles de gobernabilidad, tanto al interior de los países que participan del proceso, como a nivel del propio esquema.

Obviamente, el impacto depende del tipo de proceso que cualitativamente hablando, se ponga en marcha.

Así, cuando el modelo que motoriza la integración es de tipo comercialista-liberal, como el que aparece implícito en el regionalismo abierto, pues el canal de transmisión es básicamente comercial, vía la modificación en las tasas de retorno (y en la probabilidad de desempleo), pero cuando el paradigma es el del nuevo regionalismo, que manifiesta una mayor preocupación por lo social, la polea que genera la conexión entre la mayor integración y los cambios en la demanda de educación, opera no solo vía diferenciales salariales, sino también a partir de medidas coordinadas (implícita o explícitamente) que buscan evitar deliberadamente las consecuencias

indeseables en materia de distribución no ya de la educación sino de los ingresos, como por ejemplo los programas sociales de transferencias condicionadas (cuyo requisito es la presentación de certificados de estudios, entre otros), o los aumentos del presupuesto educativo.

Este trabajo presentó un modelo teórico que ordenó esa discusión conectando el funcionamiento de los mercados de trabajo, con la apertura económica y las decisiones de educación de los individuos.

Entre los resultados del modelo, se señala que los cambios en los diferenciales salariales generados por la apertura comercial, ocasionan modificaciones en el valor de la función de beneficios de acceder a un nivel mayor de estudios, afectando así las decisiones de adquirir más (o menos) educación.

Adicionalmente, esa decisión de demandar educación también se ve afectada por la búsqueda del reconocimiento social (status), la aspiración a alcanzar (o superar) el nivel educativo de los padres y la intención de adquirir educación como un bien de consumo, lo que explica por qué la demanda de educación creció en los 2000, incluso cuando los diferenciales salariales cayeron, porque los ingresos eran más altos ocasionando una mayor demanda de educación como bien de consumo y porque la generación anterior ya había mejorado su nivel educativo, presionando al alza la demanda con motivo aspiracional.

Los niveles educativos crecieron además en mayor medida (en toda la región), en los grupos socioeconómicos más bajos, aumentando la cohesión social y mejorando así la gobernabilidad, aunque es preciso mencionar que en niveles absolutos, Latinoamérica presenta los porcentajes más altos de segregación del sistema educativo de todo el mundo, por lo que desde el punto de vista de la cohesión social, el panorama estructural es de alta inestabilidad, habida cuenta de que la educación es vista como uno de los canales más importantes de movilidad social y que cuando la desigualdad de ingresos crece, es justamente la apertura de ese canal la que funciona como una válvula de escape del descontento social, toda vez que la población más desfavorecida percibe que la situación no es permanente sino que hay posibilidades de mejorar las oportunidades de las futuras generaciones (típicamente los hijos) vía el acceso a la escuela.

La deuda pendiente de Latinoamérica es entonces reducir drásticamente esa desigualdad de oportunidades que genera la segregación escolar.

Una tarea para la cual el nuevo regionalismo no está preparado y que quizás requiera pensar en nuevas estrategias y/o políticas de integración que apunten directamente (con políticas concretas) a la reducción de las brechas en materia educativa.

Bibliografía

- BRAMBILLA Irene, DIX CARNEIRO Rafael, LEDERMAN Daniel y PORTO Guido (2011). “Skills, Exports, and the Wages of Seven Million Latin American Workers”, CEDLAS, *Documento de Trabajo 119*, La Plata, Argentina, en: <http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/esp/>
- COUNCIL OF EUROPE (2005). *Concerted development of social cohesion indicators. Methodological guide*, edited by Council of Europe Publishing, agosto, en: <http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDEen.pdf>
- CRUCES Guillermo, GARCIA DOMENECH Carolinay GASPARINI Leonardo (2012). “Inequality in Education: Evidence for Latin America”. CEDLAS, *Documento de Trabajo 135*, La Plata, Argentina, en: <http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/esp/>
- GASPARINI Leonardo, GALIANI Sebastián, CRUCES Guillermo y ACOSTA Pablo (2011). “Educational Upgrading and Return to Skills in Latin America. Evidence from a Supply-Demand Framework, 1990-2010”, CEDLAS, *Documento de Trabajo 127*, La Plata, Argentina, en: <http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/esp/>
- GOLDBERG Pinelopi y PAVCNİK Nina (2005). “Trade, Wages, and the Political Economy of Trade Protection: Evidence from the Colombian Trade Reforms”, *Journal of International Economics*.
- HALPERÍN Marcelo (2011). “¿Qué es la Dimensión Social de la Integración?”, *América latina: Indicadores del futuro*, setiembre, en: http://www.marcelohalperin.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=60:i-que-es-la-dimension-social-de-la-integracion&catid=6:situacion-social
- HAM Andrés (2010). “The Effect of Conditional Cash Transfer on Educational Opportunities: Experimental Evidence from Latin America”, CEDLAS, *Documento de Trabajo 109*, La Plata, Argentina, en: <http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/esp/>
- LEAMER Edward (1995). *The Heckscher-Ohlin Model in Theory and Practice*, Princeton Studies in International Economics.
- RAWLS John (1974). *A Theory of Justice*, Harvard University Press.
- ROEMER John (1998). *Equality of Opportunity*, Harvard University Press.

- SEDLAC (2012). “Socio-economic database for Latin American and the Caribbean”, en: www.depeco.econo.unlp.edu.ar/cedlas
- STOLPER Wolfgang, SAMUELSON Paul (1941). “Protection and real wages”, en: *Review of Economic Studies*, n° 9.
- TETAZ Martín (2007). “Comunidad Sudamericana de Naciones; Análisis de algunos indicadores básicos”, en: *Anales*, Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, Edit. La Ley, Año 4, n° 37, Marzo 2007, Argentina.
- (2013). “Impacto del comercio exterior en la cohesión social de los países del MERCOSUR”, en: Mellado Noemí B. –Coordinadora y Editora–, *Problemáticas del Regionalismo Latinoamericano en los inicios del siglo XXI*, Editorial Delgado, Universidad Dr. José Matías Delgado, El Salvador.