

EDUCACION Y DESARROLLO SOCIO-ECONOMICO Y POLITICO

M. BERGSTRÖM LOURENÇO FILHO (*Río de Janeiro*)

La asociación entre hechos y situaciones educativas y hechos y situaciones de otras categorías sociales, inclusive la económica, se ha convertido en tema frecuente de estudio. Este es el resultado de dos movimientos paralelos, determinados, sin embargo, por impulsos diferentes: *a*) la introducción de métodos cada vez más objetivos de descripción en el análisis de las realidades sociales; y *b*) la difusión de amplias doctrinas o ideologías relativas a la organización política.

El primero se expresa más a menudo con la idea de "educación y desenvolvimiento" como problema. El segundo se vale reiteradamente de expresiones tales como "educación para el desarrollo" o "educación para el cambio social", como programa. Pero en realidad, cuando nos servimos de una o de otra de esas expresiones estamos hablando de dos cosas diferentes. En primer lugar, que el "cambio social", o que el desarrollo con el sentido particular que nos lleva a definirlo, es cosa deseable, razón por la cual al mismo debemos agregar nuestras ideas, propósitos e intenciones; y, en segundo término, que entre los hechos y situaciones educativas y los hechos y situaciones sociales en general, existen relaciones funcionales pasibles, por lo menos en buena parte, de descripción y explicación, en forma tal que cuando operemos en aquéllas estaremos también influyendo sobre éstas.

Es evidente que los conceptos allí involucrados pertenecen a dos categorías diversas. En un caso, empleamos creencias o valores que nos mueven a la *acción prospectiva*, a programas de acción. En el otro, pretendemos definir meros conceptos de realidad apoyados en la observación de los hechos sociales.

Pero, ¿hasta qué punto serán legítimos en esos hechos los conceptos de realidad? Pensadores modernos, entre los cuales —y en muchos de sus tra-

bajos— Gunnar Myrdal, insisten en que “no hay otro modo de estudiar las realidades sociales fuera del punto de vista de los ideales humanos”, los que, “por motivos lógicos no pueden existir de otra forma”¹. En otros términos: no hay acción, y sobre todo *acción social*, sin que nos apoyemos en presupuestos o en un conjunto de valores que integren personas, grupos e instituciones. El riesgo no está en que dichos presupuestos existan, aun cuando parezcan irreductibles, sino en que desconozcamos su existencia o su influencia sobre la marcha de nuestra propia acción y nuestro propio pensamiento.

Ante un problema concreto, recientemente discutido en Brasil —el estudio de la legislación relativa a los “objetivos y bases de la educación nacional”— y en esa forma presente en la Carta Política del país, los dos elementos ya referidos aparecen explícitamente. “Objetivos” significa rumbos, direcciones para alcanzar fines que consideramos útiles, justos o necesarios; y “bases”, una instrumentación adecuada a la consecución de tales objetivos, y, en la medida de lo posible, fundada en datos empíricos obtenidos por investigaciones de muchas y variadas especies. Las orientaciones y los supuestos generales de una acción política en materia educativa, como las de cualquier otra actividad política, proceden de las costumbres y de las leyes, pudiendo estar contenidos en los pactos constitucionales. Es lo que sucede en la Constitución de Brasil, en la cual las orientaciones están apenas indicadas en el capítulo específico “De la educación y la cultura”, pero sólo lo están en todo el sistema que esa Carta adopta y, de modo más claro, en las partes que establecen los derechos y garantías constitucionales, la ciudadanía o el orden económico y social.

Todo ese material constituye un cuerpo de presupuestos en el cual se cimentan ideales y aspiraciones impregnados de valores. Aceptándolos, como no podemos dejar de hacerlo, es que se deberá pensar en la legislación ordinaria. Esta tendrá que confrontarlos con las realidades presentes optando, en posesión de datos reales que se describan convenientemente y posiblemente lleguen a explicarlas, entre la gama de posibilidades de acción política, para que los valores “declarados”, o apenas enunciados, adquieran practicidad, funcionando como efectivas motivaciones de la vida nacional.

La legislación sobre orientaciones y bases (obsérvese que la Constitución no determina que exista una sola y única ley a regular en la materia) deberá

¹ MYRDAL, GUNNAR: “Teoria Econômica e regiões subdesenvolvidas”. Trad. de *Economic Theory and Under-developed Regions*, 1957, Ed. de ISEB, Río de Janeiro, 1960.

tener, pues, un carácter "problemático" en el sentido de que ante aquel cuerpo de presupuestos y del esbozo de normas generales de acción, se deben examinar las realidades existentes y trazar los medios por cuyo intermedio y con mayores posibilidades de éxito, se asegure la conquista de nuevos niveles de vida social que los aproxime a las concepciones ideales enunciadas en el pacto político.

Desde este punto de vista los medios que se proyecten considera un sistema ascendente con relación a un mayor equilibrio de las relaciones humanas —políticas, económicas, sociales en general— resultado al que, de modo amplio, puede caber el nombre de "desarrollo". Los conceptos que el término contiene no son sencillos ni pasibles de simples enumeraciones. En su seno tenemos que admitir la sociedad nacional, las instituciones que la componen y también los grupos y los individuos. El sistema general deberá comprender todos esos elementos, partes y sub-partes mutuamente relacionados. Todo el sistema se solidariza en la acción, esto es en la interacción de las partes con el conjunto y del conjunto con las partes, para producir un efecto común. Sin ese criterio, en el cual las ideas de "estructura" o de "función" aparecen como fundamentales, ni siquiera se logrará incorporar la sociedad y el individuo como objetos de estudio.

Así, lo que podemos llamar "desarrollo", en su más amplio sentido, es un proceso multicausal, acumulativo y circular. Implica realidades de infraestructura —el territorio, la distribución demográfica, las formas de trabajo o de organización económica— como también las expresiones de naturaleza política y social, o de cultura simbólica.

La comprensión —en ese más amplio sentido— puede ser ejemplificada con el programa recientemente adoptado por la UNESCO para la "Conferencia Interamericana sobre Educación y Desarrollo Social y Económico" a realizarse en noviembre del corriente año². Organizada por un grupo de especialistas de todos los organismos técnicos de las Naciones Unidas, que funcionó en Río de Janeiro bajo la presidencia del autor de este artículo, prevé el estudio de numerosos aspectos de la vida social, tales como: la estructura demográfica y sus perspectivas; la estructura económica general y, en particular, la estructura agraria; los efectos de los procesos de urbanización e industrializa-

² El autor escribió este artículo en el año 1961 y teniendo en cuenta la Conferencia que menciona. Si bien la misma estaba programada para noviembre de ese año, se realizó recién en marzo de 1962 (5 a 19 de marzo, en Santiago de Chile). (N. de la D.)

ción teniendo en cuenta la importancia de las migraciones internas; la estratificación y la movilidad sociales; los valores políticos formales y los valores reales; el problema del financiamiento de la educación según las posibilidades de ampliación de la enseñanza consideradas de acuerdo a la inversión *per capita* en cada uno de los países; y, todo ello, en relación con los sistemas educativos ya existentes en cada una de las Repúblicas latinoamericanas³.

Con tales estudios ese órgano técnico de las Naciones Unidas pretende contribuir al esclarecimiento de los presupuestos tanto como de los métodos a emplearse en la organización y administración de los *sistemas educativos*, mediante una acción política bien fundada. A la vez, esto implica la convicción general de que, en los complejos hechos y situaciones sociales, semejantes análisis podrán revelar los puntos en los cuales la política educativa puede intervenir con mayor eficacia. Implícitamente afirma la falta de validez de las reformas educativas que no se apoyen en investigaciones, tan completas como posibles, de las realidades sociales. Tal es el sentido general del concepto de desarrollo y de sus relaciones con las realidades educativas.

Sin embargo, antes de ese movimiento, hoy centralizado en la UNESCO pero ya desenvuelto en muchas otras instituciones, investigadores y cultivadores de las ciencias sociales, elaboraron y defendieron una comprensión más restringida del tema. Es la que se refiere, particularmente, a los defectos de las variaciones sociales que se pueden atribuir en forma directa a los cambios de *estructuras profesionales* en cada país, y a la necesidad de que las instituciones docentes, o sus sistemas, las tomen en especial consideración. El presupuesto esencial de esa manera de ver se basa en la idea de que el desarrollo depende del ordenado funcionamiento de un sistema económico y que, fundamentalmente, dicha ordenación requiere una distribución equilibrada de los trabajadores en los distintos grupos profesionales. En consecuencia, una de las funciones capitales de cada sistema será atender a esa distribución.

Cuando las investigaciones se desenvuelven con sensatez a partir de ese esquema restringido, se termina por comprobar que no hay mayor choque entre los resultados que se obtienen en una o en otra forma. De hecho, y admitida una amplia *filosofía del desarrollo*, el análisis de los hechos de producción económica y sus condiciones, lleva, por sucesivas implicaciones, a los pro-

³ "Reunião Preparatória da Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico", en *Educação e Ciências Sociais*, Año IV, Vol. 6, nº 12, noviembre de 1959, Río de Janeiro.

blemas de la existencia social en la forma más general, y a los de repercusión política. De este modo, las demás variables, consideradas en estudios de más amplia escala, acaban por imponerse y fusionarse. Lo que en verdad existe es una diferenciación de métodos. Los que se aplican a la concepción más amplia sugieren, desde luego, la construcción de modelos o criterios de mayor complejidad.

Aquí intentaremos tratar de la "educación para el desarrollo" junto con el examen de los problemas de la educación ante las exigencias de la estructura profesional y de las variaciones que en ella ha introducido el progreso técnico.

Educación y progreso técnico

Las relaciones entre la educación del pueblo y el progreso técnico han sido observadas desde hace mucho tiempo por los pensadores sociales, filósofos, sociólogos y educadores⁴. Pero sólo recientemente dejaron de tener la forma de vagas proposiciones para concretarse en datos objetivos e índices numéricos. De este modo, se desenvuelve la idea de que el funcionamiento regular de la economía de un país, y sobre todo en aquéllos que manifiestan una tendencia ascendente de renta *per capita*, reclama una satisfactoria preparación de trabajadores tanto en cantidad como en calidad. Así, y cualquiera sea la opinión o la doctrina educativa de los autores, la preparación profesional adecuada, con relación a los contingentes de población activa, se presenta como una de las tareas que socialmente se deberá atribuir a un determinado sistema nacional de enseñanza. Para que esto pueda realizarse se hace necesario no sólo tender a encuadrar esos grupos de población en las oportunidades existentes en cada momento, sino también que se tengan en cuenta las transformaciones de la estructura profesional y las condiciones del progreso técnico en cada país. Como se anota en una publicación reciente de UNESCO, durante mucho tiempo se ha creído que progreso técnico lleva a una constante simplificación del trabajo, de modo tal que, para un mayor número de trabajado-

⁴ Una visión histórica de orden general, y particularmente aplicada al caso brasileiro en el último cuarto del siglo pasado, en *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instituição pública* de RUY BARBOSA (*Obras completas*, Vol. X, 1883, Tomo I y siguientes).

res, bastaría un mínimo de instrucción y un breve período de aprendizaje directo.

“En los últimos años, sin embargo, se reconoce que esa hipótesis ya no responde a la realidad. Si bien en la fase actual del desarrollo una elevada proporción de trabajadores todavía ejerce actividades que no reclaman capacidades especiales, esa proporción va disminuyendo rápidamente. En la fase que se avecina, de mayor progreso técnico y cuyas características ya se presentan en todos los sectores de actividades, aumentarán considerablemente los requisitos educativos de *fuerza de trabajo* destinada a la producción. Los servicios que exigen fuerza y habilidad manual están en declinación, dándose, por el contrario, una creciente demanda de personal con habilidades especiales y más avanzada formación. La “automación” significará nuevas transformaciones en la estructura del personal. Algunos trabajos desaparecerán, abriendo camino a otros, de categoría más elevada. Consiguientemente, las cualidades del trabajador deberán cambiar, aumentando también considerablemente el sentido de su responsabilidad individual”⁵.

La observación en países de rápido desarrollo, en los últimos tiempos, es muy ilustrativa al respecto, no sólo en lo que se refiere a los aspectos de división y especialización del trabajo, sino también a los de transformación de la estructura profesional de toda la población.

Los datos referentes a los Estados Unidos de América del Norte son particularmente expresivos de esa transformación. Sintéticamente la misma ha consistido en la transferencia de los grupos de población económicamente activa de las ocupaciones *primarias* (agricultura, ganadería, industrias extractivas, caza y pesca) hacia las actividades *secundarias* (industrias manufactureras, construcción) y *terciarias* (comercio, transporte, comunicaciones y servicios de todas clases, incluso en la salud, la educación y la investigación científica). Desde 1840 a 1950, la cuota de población dedicada a las actividades primarias bajó de un 78 % a un 12 %. Por el contrario, el contingente ocupado en actividades secundarias se duplicó, pasando de un 17 % a un 34 %, mientras que la población dedicada a las actividades terciarias presenta un enorme crecimiento que va desde un 5 % a un 54 %.

Según estudios de la “Comisión Económica para América Latina” (CEPAL), el mismo proceso puede observarse en general en América Latina, en

⁵ *La situación educativa en América Latina*, UNESCO, París, 1960.

el período que comprende los años 1925 y 1950. En 1925 más del 62 % de la población activa se ocupaba en la agricultura, la ganadería y la minería, reduciéndose ese índice a un 53 % en 1950. En sentido inverso, las actividades no primarias que antes ocupaban el 38 %, pasan a representar el 47 % ⁶.

En el Brasil esa transferencia ha sido mayor que el promedio indicado, con variaciones regionales, por cierto, muy considerables. En los Estados del sur, por ejemplo, la renta *per capita*, en los últimos años, ha sido de 600 dólares, mientras que en los del nordeste apenas si alcanza a los 60 dólares anuales. De este modo en gran parte del país disminuye la importancia relativa de las oportunidades ocupacionales que no exigen sino poca o ninguna formación escolar, aumentando las que, en un sentido general, requieren el dominio de las técnicas de asimilación escrita, o bien las que tienen un sentido de semi-calificación y de calificación profesionales.

Ahora bien, esto reclama la expansión de las instituciones educativas, sobre todo debido a la mayor demanda del propio pueblo, pero también en función de las necesidades de las empresas. La opinión pública comienza a tomar conciencia del problema, aunque más no sea en términos imprecisos. La actitud general de los candidatos en el último pleito presidencial, demuestra claramente esa preocupación al admitir aquéllos la discusión de los temas relativos a la educación pública durante el proceso de la propaganda electoral.

¿Cuáles son los intereses centrales que explican esa preocupación? En su conocido estudio sobre el desarrollo económico, Colin Clark observa que existiendo porcentajes elevados de población activa dedicados a las actividades primarias, hay también renta nacional *per capita* más baja. Una media elevada de esa renta requiere una considerable proporción de la población entregada a las actividades secundarias y terciarias. Aún en países que suponemos predominantemente agrícolas, como Australia, Nueva Zelandia y Argentina, se observa el fenómeno. En cada uno de esos países solamente el 25 % de la población activa se dedica a las actividades primarias ⁷.

Pero las exigencias que la economía moderna presenta con respecto a los problemas de preparación del personal, se refieren, más que a su "grado" o "categoría", también a la gran "diversificación" de tareas. En su afán por ex-

⁶ *Idem, ibíd.*

⁷ CLARK, COLIN: *The conditions of economic progress*, Londres, 1941.

plicar el desarrollo económico, T. W. Schultz considera que el mismo está condicionado por los siguientes cinco factores: *a*) superficie de tierra en exploración; *b*) volumen de la fuerza de trabajo empleada; *c*) volumen del capital invertido en bienes productivos, como máquinas agrícolas, equipamiento industrial y medios de transporte; *d*) calidad o capacidad de fuerza de trabajo; *e*) calidad y eficacia de las técnicas de producción. Según este profesor de la Universidad de Chicago el desarrollo depende conjuntamente de los cinco factores indicados, siempre y cuando no se presente un hecho nuevo e imprevisto en la forma de exploración de los recursos naturales, antes desconocidos, como es el caso del petróleo en Venezuela. A los dos últimos factores —calidad de la mano de obra y calidad de las técnicas de producción— Schultz llama “variables olvidadas”, entendiéndolo además que, en la mayoría de los países que se caracterizan por un rápido desarrollo económico, el mismo se produce en virtud del perfeccionamiento de esos dos factores. A ese perfeccionamiento se debe atribuir, por lo menos en un cincuenta por ciento, el aumento de la productividad que dichos países han logrado en los últimos tiempos⁸.

Tanto como Colin Clark, Schultz procura poner en evidencia las relaciones entre *estructura profesional, productividad y renta*, por una parte, y los *recursos educacionales*, por la otra. Esas relaciones, como ya se ha hecho notar, no son de apreciación simple y directa ni se ofrecen de manera tal que los recursos puedan ser considerados como una variable independiente en el sistema. Del mismo modo que las oportunidades de educación influyen en la estructura profesional y, por tanto, en la estructura social, también ésta reacciona sobre aquélla, según se presente más o menos *estratificada*. Así el sistema socio-económico y el educativo mantienen interrelaciones o ejercen mutuas influencias de efectos acumulativos y circulares. Esta es la razón por la cual el problema de la “educación para el desarrollo” se asocia con tanta frecuencia al del “cambio social”, en toda su extensión.

No obstante, estudios relativos a aspectos parciales o a dimensiones particulares del proceso social —como los de la simple estructura demográfica, por ejemplo— siempre destacan la importancia de la educación como variable relevante. Es lo que en obra reciente hace T. Lynn Smith al observar que los mayores índices de analfabetismo constantemente se vinculan a los de enfer-

⁸ SCHULTZ, T. W.: *Education and the economic development of the population*.

medad, vida breve y subdesarrollo, pudiéndose, felizmente, en sentido contrario, admitir la proposición inversa⁹.

Una mención menos incompleta, en cuanto a sus implicaciones de orden político, se hará sobre ese punto, cuya importancia no se puede disimular cuando se pretenda comprender el proceso del desarrollo en toda su complejidad. Ciertamente es, sin embargo, que entre las dificultades que el proceso encuentra están sin duda las del *nivel y diversificación educativa* para el trabajo y, a través de ellas, para el comportamiento social en general.

Un esclarecimiento, aunque indirecto, sobre ese aspecto, se brinda en la clasificación que hacen Jaffe y Stewart de todas las actividades profesionales hoy corrientes:

1. — *Profesiones modernas*: Son las que comprenden, principalmente, tecnologías recientes y cierto conocimiento científico, o las que se refieren al manejo de un tipo moderno de empresa económica, como por ejemplo investigadores de laboratorio, mecánicos especializados en la fabricación de herramientas o máquinas, jefes de personal, etc.

2. — *Profesiones tradicionales*: Son aquellas que no comprenden recursos tecnológicos modernos, tales como las de tejido a mano, cestería o trenzado de paja, conductores de vehículos a tracción animal, vendedores ambulantes.

3. — *Profesiones clásicas*: Las que no se relacionan con la producción y distribución y que no comprenden, necesariamente, técnicas modernas, como, por ejemplo, las de ciertos oficinistas, funcionarios públicos y actividades de agentes de policía.

Cuando se comparan entre sí las ocupaciones de los dos primeros grupos, se ve que las del primero requieren entrenamiento tecnológico o científico, lo que no ocurre con las del segundo para las cuales es suficiente un aprendizaje práctico. Igualmente, en las del primer grupo se emplean máquinas modernas y un pequeño esfuerzo físico, lo cual no sucede con las del segundo. Por otra parte, en aquéllas se da una gran división del trabajo, además de que directa o indirectamente tienden a amplios mercados, regionales, nacionales o internacionales. Por último, la productividad alcanza siempre en ellas niveles mucho más elevados¹⁰.

⁹ SMITH, T. LYNN: *Fundamental of population study*, Chicago, 1960.

¹⁰ JAFFE, A. J. y STEWART, D. C.: *Manpower resources and utilisation*, New York, 1951.

A la vez, estudiando la variedad de funciones necesarias para el mantenimiento de los sistemas económicos modernos y atendiendo al grado de importancia para un rápido progreso económico en América Latina, la CEPAL las enumera de la siguiente forma:

1. — Formación de una clase de administradores de empresas en las principales ramas de las actividades económicas modernas;

2. — Formación de un conjunto de profesionales de acuerdo con las exigencias de esas ramas y que, de modo general, siguen en importancia a los trabajos de directores y gerentes;

3. — Formación de una gran variedad de técnicos y especialistas de nivel intermedio, indispensables para las actividades de todas las empresas —contramaestres, mecánicos, montadores, etc.— juntamente con la de contadores y personal con especialización de categoría media para actividades de administración y de laboratorios industriales;

4. — Por último, en el plano del trabajo manual, operarios calificados, sobre todo en ciertos procesos técnicos y en el manejo de máquinas especiales.

Al presentar esas funciones, que destaca como las de mayor necesidad para los países latinoamericanos, la misma CEPAL advierte que “la deficiencia numérica de personal debidamente habilitado, en algunos de esos países, en este momento y en un futuro muy próximo, podrá constituir uno de los principales puntos de estrangulamiento para un conveniente desarrollo industrial, rápido y equilibrado”. Observa también la CEPAL que por falta de escuelas casi todo el incremento de mano de obra, tanto en la actualidad como en los próximos años, se hará en un alto porcentaje con mano de obra no calificada. Sin embargo, concluye, el problema de la cantidad no resuelve el de la calidad¹¹.

Educación, cambio social y democracia

Una hipótesis general se insinúa en todos los hechos y confrontaciones arriba presentados. Esta hipótesis no es otra que la de que el desarrollo, relacionándose con las variaciones de la estructura profesional y, de ese modo, con la de la estructura demográfica por efectos de la industrialización y la urbanización contiene en sí la idea de “cambio social” en el sentido de una *progresiva organización democrática* como de la *estabilidad institucional* que la ca-

¹¹ ‘Tres aspectos sociológicos del desarrollo económico’, en *Revista de la Comisión Económica para la América Latina*, Naciones Unidas, agosto, 1955.

racteriza. En la realidad tales instituciones suponen movilidad social en sentido vertical, o un sistema abierto de clases; suponen el bienestar económico y un sistema de valores igualitarios en lo que se refiere al ejercicio de los derechos; supone, finalmente, una activa participación de todos los ciudadanos en la dirección de los asuntos públicos por un sistema representativo de gobierno; y, también, el principio de que al Estado le competen las grandes decisiones, en interés de todos y admitida la libre participación individual en las organizaciones voluntarias.

Todas esas cuestiones son colaterales a una filosofía social del desarrollo, aun en el estricto sentido económico. Además, en el caso brasilero —dicho sea de paso— este aspecto de las relaciones entre educación y desarrollo no puede ser dejado al margen dados los presupuestos político-sociales, de la Constitución del país.

Si bien el problema exige para su examen un extenso tratamiento, no puede dejar de proponerse aquí, por lo menos en términos genéricos, pues los sistemas políticos y otros aspectos de la vida social relacionan siempre “vida democrática” y estado de “desarrollo económico”.

Como observa Seymour Martin Lipset —en un estudio recientemente publicado— esa relación significa que cuanto mayor sea el bienestar económico de una nación, mayor será la posibilidad de mantener instituciones de tipo democrático. Desde Aristóteles se admite que solamente una sociedad en la cual haya relativamente pocos ciudadanos en estado de pobreza, existirán condiciones para que la gran masa de población pueda participar inteligentemente en las cosas políticas, negándose a responder al llamado de demagogos irresponsables. Una sociedad dividida entre una masa empobrecida y una élite privilegiada marchará siempre hacia la oligarquía o hacia la tiranía.

Como justificación de esa idea aquel profesor de la Universidad de California compara varios índices de desarrollo —riqueza, industrialización, urbanización y educación— por medias computadas en cuatro grupos de naciones, a saber: un primer grupo de naciones con democracia estable (norte de Europa, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Estados Unidos); un segundo grupo, con países de democracia inestable de Europa; un tercero, con siete países latinoamericanos que oscilan entre la democracia y la dictadura, entre los cuales está el Brasil; y, finalmente, el último, con las restantes naciones latinoamericanas en las cuales ha prevalecido un sentido dictatorial en los años del cuarto de siglo que vivimos.

CUADRO 1.— *Clasificación de cuarenta y ocho naciones por el grado de vida democrática y su estabilidad (según Lipset)¹²*

<i>Naciones europeas y otras Naciones latinoamericanas</i>			
<i>Democracias estables</i>	<i>Democracias inestables</i>	<i>Democracias o dictaduras inestables</i>	<i>Dictaduras estables</i>
Australia	Austria	Argentina	Bolivia
Bélgica	Bulgaria	Brasil	Cuba
Canadá	Checoslovaquia	Chile	R. Dominicana
Dinamarca	Finlandia	Colombia	Ecuador
Irlanda	Francia	Costa Rica	El Salvador
Luxemburgo	Alemania Occidental	Méjico	Guatemala
Holanda	Grecia	Uruguay	Haití
N. Zelandia	Hungría		Honduras
Noruega	Islandia		Nicaragua
Suecia	Italia		Panamá
Suiza	Polonia		Paraguay
Reino Unido	Portugal		Perú
EE.UU.	Rumanía		Venezuela
	España		
	Yugoslavia		

CUADRO 2.— *Comparación entre países de los cuatro grupos considerados por índices de riqueza, industrialización, educación y urbanización*

<i>A. — Índices de riquezas</i>						
<i>Valores medios</i>	<i>Renta per capita</i>	<i>Médico por mil personas</i>	<i>Personas por vehículo motorizado</i>	<i>Teléfonos por mil personas</i>	<i>Rádios por mil personas</i>	<i>Ejemplares de diarios por mil personas</i>
Grupo 1:	695	0,86	17	205	350	341
Grupo 2:	308	1,4	143	58	160	167
Grupo 3:	171	2,1	99	25	85	102
Grupo 4:	119	4,4	274	10	43	43
<i>Oscila- ción de los valores</i>						
	420	0,7	3	43	160	242
Grupo 1:	1453	1,2	36	400	995	570
	128	0,6	10	7	47	46
Grupo 2:	482	4	538	196	307	390
	112	0,8	31	12	38	51
Grupo 3:	346	3,3	174	58	148	233
	40	1,0	38	1	4	4
Grupo 4:	331	10,8	428	24	154	111

¹² Estos cuadros han sido tomados del trabajo de S. M. LIPSET: "Some Social Requisites of Democracy Economic Development and Political Legitimacy", publicado en *The American Political Science Review* (Vol. LIII, nº 1, March 1959).

B.—*Indices de industrialización*

<i>Valores medios</i>	<i>% de hombres en la agricultura</i>	<i>Energía consumida per capita</i>
Grupo 1:	21	3,6
Grupo 2:	41	1,4
Grupo 3:	52	0,6
Grupo 4:	67	0,25

Oscilación de los valores:

	<u>6</u>	<u>1,4</u>
Grupo 1:	46	7,8
	<u>16</u>	<u>0,27</u>
Grupo 2:	60	3,2
	<u>30</u>	<u>0,30</u>
Grupo 3:	63	0,9
	<u>46</u>	<u>0,02</u>
Grupo 4:	87	1,27

C.—*Indices de educación*

<i>Valores medios</i>	<i>% de alfabetización</i>	<i>Matrícula primaria por cada mil personas</i>	<i>Idem en la enseñanza post-primaria</i>	<i>Idem en la enseñanza superior</i>
Grupo 1:	96	134	44	4,2
Grupo 2:	85	121	22	3,5
Grupo 3:	74	101	13	2,0
Grupo 4:	46	72	8	—

Oscilación de los valores

	<u>95</u>	<u>96</u>	<u>19</u>	<u>1,7</u>
Grupo 1:	100	179	83	17,83
	<u>55</u>	<u>61</u>	<u>8</u>	<u>1,6</u>
Grupo 2:	58	165	37	6,1
	<u>48</u>	<u>75</u>	<u>7</u>	<u>0,7</u>
Grupo 3:	87	137	27	4,6
	<u>11</u>	<u>11</u>	<u>3</u>	<u>0,2</u>
Grupo 4:	76	149	24	3,1

D. — *Índices de urbanización*

<i>Valores medios</i>	<i>% en ciudades de más de 20.000 habitantes</i>	<i>% en ciudades de más de 100.000 habitantes</i>	<i>% en áreas metropolitanas</i>
Grupo 1:	43	28	38
Grupo 2:	24	16	23
Grupo 3:	28	22	26
Grupo 4:	17	12	15
<i>Oscilación de valores:</i>			
	28	17	22
Grupo 1:	<u>54</u>	<u>51</u>	<u>56</u>
	12	6	7
Grupo 2:	<u>44</u>	<u>33</u>	<u>49</u>
	11	13	17
Grupo 3:	<u>48</u>	<u>37</u>	<u>44</u>
	5	4	7
Grupo 4:	<u>36</u>	<u>22</u>	<u>26</u>

Los índices principales de lo que Lipset llama “riqueza” son los de renta *per capita*, número de personas por médico y por vehículo motorizado, y número de receptores de radio, teléfonos y ejemplares de diarios por cada mil personas. Las diferencias son muy expresivas, como se puede ver en los cuadros reproducidos precedentemente. En las naciones europeas de mayor vida democrática, hay un promedio de 17 personas por vehículo motorizado contra 143 en las menos democráticas; en las de América Latina 99 contra 274. La renta *per capita* alcanza una media de 695 dólares en el primer grupo y 308 en el segundo. La diferencia correspondiente en los dos grupos restantes, relativos a países latinoamericanos, se expresan en la comparación de los índices 171 y 119. Lo mismo puede observarse en cuanto a los índices de industrialización y urbanización, resumidos en el porcentaje de hombres dedicados a la agricultura y en la cantidad media de energía consumida *per capita* en unidades equivalentes a toneladas métricas de carbón.

Los datos referentes a educación —de interés más directo en este artículo— también presentan la misma correlación, y son más extensamente analizados por el autor dado que, para repetir una vieja frase de Bryce, “si la educación no hace de los hombres ciudadanos más perfectos, por lo menos los hace más susceptibles para serlo”; o, según la propia expresión de Lipset, “Amplía los horizontes de cada uno, haciendo a todos más capaces de entender

la necesidad de normas de tolerancia y restringiendo así la facilidad para adherir a doctrinas extremistas”.

Citando en apoyo de esa idea numerosas investigaciones realizadas en países de varios continentes, Lipset insiste en que podrá negarse que “si se quiere tomar un único factor diferencial que explique respuestas democráticas, ese factor es el de la *educación popular*. También se refiere a una investigación realizada en 1950-51, en seis países de Medio Oriente, bajo la dirección del Centro de Investigaciones de Sociología Aplicada de la Universidad de Columbia (New York), que examina diversas variables por medio del análisis factorial, y cuyos resultados no se distinguen de otra, divulgada por Daniel Lorner en una obra de 1958, y basada en datos estadísticos recogidos en 54 países por organismos técnicos de las Naciones Unidas. Las correlaciones obtenidas en este último trabajo fueron las siguientes: urbanización, 0,61; índices de instrucción popular, 0,91; participación en las fuentes de información, 0,84; participación política directa por medio de sufragio, 0,82¹³.

Escapa a los límites de nuestro ensayo la discusión de los métodos técnicos empleados. De cualquier forma todas esas investigaciones ponen en evidencia la importancia de las variables interdependientes del desarrollo lo cual es suficiente para su consideración en el proceso de desarrollo económico en sí mismas y en sus múltiples implicaciones de naturaleza social y política. Lipset resume ese punto de vista afirmando que: “El aumento de la riqueza no está solamente relacionado con el desarrollo de la democracia por alterar las condiciones sociales de los trabajadores; en la realidad también alcanza la forma de la estructura social, que deja de ser representada por un triángulo alargado para transformarse en un rombo con una clase media siempre creciente. La renta nacional (y, agreguemos, su distribución) está en permanente relación con los valores políticos y el estilo de vida de la clase dominante. Cuanto más pobre sea una nación, y más bajos los niveles de vida de las clases inferiores, mayor será la presión de los estratos superiores sobre ellas, en tanto se la considera como despreciables, inferiores, en forma de una casta carente de valor. Las acentuadas diferencias en el estilo de vida entre las clases de arriba y las de abajo se presentan como psicológicamente necesarias. Consecuentemente los estratos más altos tienden a mirar los derechos políticos de los de abajo, particularmente el de interferir en el poder, como una cosa esencialmente absurda e inmoral”. Y termina por sostener que esa re-

¹³ *op. cit.*

sistencia al proceso democrático es el que provoca la intensificación de las reacciones extremistas por parte de las clases menos favorecidas ¹⁴.

No niega el autor que algunas características histórico-culturales influyan también en la concepción de la "legitimidad" del poder, a propósito de quienes discuten en particular el caso de Alemania. Pero también entiende que la "afectividad" del sistema democrático se apoya en el desarrollo económico, entre otras razones, porque permite la ampliación y el progreso constantes de las instituciones educativas.

La educación se convierte en factor de relieve por estar asociada al trabajo, a la estructura y la movilidad sociales, como el examen de los cuadros que hemos reproducido parece realmente admitir. De este modo, el progreso económico y el desarrollo social y político, en las condiciones de la vida moderna, termina por solidarizarse a través de una acción educativa bien planeada, organizada y ejecutada.

(Traducción de R. N.)

¹⁴ *Idem, ibid.*