

Molusine
IICA
PM.87

IICA zona norte



BORIS YOPO

**EDUCACION
Y DESARROLLO**

**CULTURAL
ECONOMICO
POLITICO
SOCIAL**

PUBLICACION MISCELANEA NO. 87

Digitized by Google



UICA
UNIVERSITY OF CALIFORNIA
INSTITUTIONAL INVESTMENT

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS
AGRICOLAS DE LA OEA
Dirección Regional para la Zona Norte
Guatemala, C. A.

BORIS YOPO*

EDUCACION Y DESARROLLO

CULTURAL
ECONOMICO
POLITICO
SOCIAL**

* Educador Asociado, IICA-Zona Norte,
Guatemala.

** Libro preparado como una contribución
especial para la Reunión Técnica Inter-
nacional sobre Educación y Desarrollo
realizado por la Dirección Regional
para la Zona Norte del IICA, en México,
del 25 al 30 de octubre de 1971.

~~001225~~

00000236

A MIS HIJOS:

BORIS
MLADEN
SANDOR (+)

CONTENIDO

	Página No.
INTRODUCCION	i
I. EDUCACION Y DESARROLLO CULTURAL	1
Qué es cultura	1
Antropología y cultura	4
Educación y Antropología	8
La educación en las sociedades primitivas y modernas	11
Educación y cambio cultural	16
Los conservadores	16
El progresivismo	18
El reconstruccionismo	22
Síntesis final	28
OTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO CULTURAL	30

II. EDUCACION Y DESARROLLO ECONOMICO	35
La educación como variable del desarrollo económico	35
El crecimiento económico y el individuo	41
Capital físico y capital humano	43
El problema del desarrollo de los recursos humanos	46
La formación de capital humano	47
Formación de los recursos humanos en el propio país	49
Técnicas para medir la relación entre educación y desarrollo económico	55
Síntesis final	65
OTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO ECONOMICO	67

III.	EDUCACION Y DESARROLLO POLITICO	74
	La ciencia política	74
	La ciencia política en Ibero- américa	77
	Política y desarrollo	82
	La noción entre educación y desarrollo político	88
	El concepto de cultura política	95
	Educación y desarrollo político	97
	Algunas investigaciones valiosas	107
	Síntesis final	110
	OTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO POLITICO	112
IV.	EDUCACION Y DESARROLLO SOCIAL	118
	El concepto de desarrollo social	118

Enfoques educativos	125
El economicismo	126
El sociologismo	126
El fenómeno dialéctico	127
Educación y estratificación social	132
Educación, desarrollo de la comunidad e integración nacional	146
Educación y urbanización	150
Educación y cambios en la población	154
Síntesis final	155
OTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO SOCIAL	157

INTRODUCCION

Las diversas implicaciones que los sistemas educativos de los países tienen sobre los diferentes planos de una sociedad, comúnmente no se identifican con precisión científica, como tampoco la influencia recíproca, es decir, la actitud que tales planos ejercen sobre los sistemas citados.

Es bastante corriente observar que, en la mayoría de los casos, se considere a la educación como algo neutro, carente de una dinámica propia y de consecuencias positivas o negativas hacia los complejos problemas que condicionan el desarrollo. Pero las diversas investigaciones que hasta la fecha se han realizado, demuestran claramente que la educación, considerada tanto en sus aspectos cualitativos como cuantitativos, repercute claramente sobre una serie interminable de variables que determinan la vida de los países.

Más claramente hablando, los sistemas educativos mantienen relaciones de tipo muy específico con los aspectos culturales, económicos, políticos y sociales de toda sociedad. En muchas de estas sociedades la educación puede influenciar cada uno o todos los aspectos citados. En este caso ella estaría jugando un rol de infraestructura. A su vez la educación también puede desempeñar un papel de supraestructura cuando pasa a ser una variable dependiente de los cuatro sistemas señalados.

Por otro lado, es increíble la cantidad de investigación - como también la poca importancia que se le ha concedido - efectuada sobre la influencia de innumerables aspectos específicos que la educación tiene dentro de cada una de las áreas señaladas. Los resultados alcanzados estructuran, a no dudarlo, alternativas de procedimiento sobre él o los procesos de cambio y de desarrollo. No obstante, al mismo tiempo, tales investigaciones van dejando otras incógnitas que es necesario descubrir a través de la aplicación del método científico, pues ellas, paulatinamente, van demostrando la variada gama de efectos y relaciones concomitantes entre los tipos de educación y las características que enmarcan el compás de progreso de una sociedad.

En el presente libro, se procura señalar algunas de las relaciones y efectos más importantes que la educación tiene sobre los

aspectos culturales, económicos, políticos y sociales. Además, al final de cada capítulo se enumera una bibliografía ampliada sobre alguno de aquellos trabajos que el autor ha considerado como de mayor relevancia para aquellos que deseen aumentar su información en dicho sentido.

Boris Yopo
Guatemala, octubre-1971.

I. EDUCACION Y DESARROLLO CULTURAL

Qué es Cultura

Tal vez la primera pregunta que surja aquí, es... Qué es Cultura? El significado no aparece tan claro como en el caso de la economía, la política, lo social, o cualquier otro tipo de ciencia, al menos para la mayor parte de la gente.

Para Kneller (1), cultura significa la - o las - maneras de vida que el hombre ha sido capaz de desarrollar. Ahora, en términos ya más específicos, por una cultura particular se entiende los modos de vida que son compartidos por un grupo determinado de personas, los que son expresados, por ejemplo, en la religión, el lenguaje, las artes y las costumbres, como también por los productos físicos o materiales, tales como las casas-habitaciones, las ropas y las herramientas.

(1) George F. Kneller, Educational Anthropology, New York: John Wiley & Sons, Inc. 1965, p.

Desde otra perspectiva, se puede considerar a la cultura como el comportamiento aprendido y compartido (pensamientos, actos y sentimientos) de cierto grupo de personas conjuntamente con sus artefactos. Se le denomina aprendido en el sentido de que aquel comportamiento se transmite socialmente antes que genéticamente, y compartido pues es practicado ya sea por toda la población o por una parte de ella.

Muchos suelen preguntarse cuál es la diferencia entre la cultura y la sociedad. De acuerdo al mismo Kneller (2) una sociedad es una población establecida que coopera conjuntamente durante un período de tiempo para cumplir ciertos objetivos. Ahora la cultura es el modo de vida de esta sociedad, o la manera como ellos piensan, sienten y hacen.

Pelto (3) postula que la cultura es algo que perdura durante la mayor parte de la vida de una persona, y no sólo un conjunto superficial de costumbres. Prosigue explicando que la cultura, en gran proporción determina como el hombre siente, se comporta y percibe los hechos a medida que se adapta al mundo.

(2) Ibid..

(3) Pertti J. Pelto, The Study of Anthropology, Ohio-Columbus: Charles E. Merrill Books, Inc., 1966 (2a. ed.), p. 68.

Según Linton (4), la cultura puede adquirir tres formas: universal, de especialidad y de alternativas. Universal cuando los pensamientos, actitudes, sentimientos y materiales físicos son comunes a todos los adultos en una sociedad. De especialidad cuando los fenómenos o aquellas acciones son compartidos sólo por miembros de ciertos grupos sociales. De alternativas cuando todas estas variables expresadas son compartidas apenas por un limitado número de individuos, tales como sacerdotes, pintores o filósofos.

La cultura además puede adquirir otras características, como por ejemplo ser orgánica y supraorgánica. Orgánica pues está enclavada últimamente en el organismo humano, ya que sin personas que actúen, piensen, sientan o trabajen no podría existir una cultura. Es supraorgánica en el sentido que perdura más allá de una o dos y más generaciones y porque su contenido es más un producto de la sociedad humana que de la biología humana. Nadie tal vez ha presentado este punto de vista en forma más concreta que Durkheim (5). Según este cientista, la cultura consiste de "hechos sociales" y de "representaciones colectivas", que a su vez no son otra cosa que maneras de pensar, actuar y sentir independientes y completamente externas al individuo.

(4) Ralph Linton, The Study of Man, New York: Appleton-Century, 1936, p. 272-287

(5) Emile Durkheim, Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Study of Education. New York: Free Press of Glencoe, 1961, p. 65.

Además la cultura puede ser abierta o cerrada. Abierta debido a que existen acciones y cosas, como las casas, ropas y maneras de expresarse, las cuales pueden ser observadas directamente; y cerrada por cuanto hay aspectos y actitudes hacia la naturaleza que pueden ser sólo inferidos de acuerdo a lo que los miembros de una sociedad dicen y hacen.

También la cultura puede ser explícita e implícita, ideal o manifiesta, y estable o cambiante.

Antropología y Cultura

Tal vez la antropología sea la ciencia social que más se ha preocupado de analizar la cultura, el estudio del hombre y sus maneras de vida.

Como es sabido, la antropología puede ser dividida en física y cultural. La física traza la evolución del organismo humano y su adaptación a diferentes ambientes. La antropología cultural, a su vez estudia tanto las culturas vivas como muertas; incluye la lingüística (el estudio de las formas de hablar), la arqueología (el estudio de las culturas muertas), y la etnología es decir el estudio de las culturas vivas o de aquellas que pueden ser observadas directamente.

De acuerdo a Leñero y Trueba (6), las teorías antropológicas del desarrollo son muy importantes. Es así como se han planteado diversas teorías del cambio de las civilizaciones (difusionistas, funcionalistas y de áreas culturales). Del mismo modo, se han elaborado teorías concretas sobre el contacto y fusión de las culturas, que en sí explican ciertos aspectos del desarrollo, como son la aculturación, la transculturación, la enculturación y el préstamo cultural.

Ahora, dentro de la antropología aplicada se ha formulado toda una gama de teorías del desarrollo comunitario, como es el desarrollo de las localidades rurales en base a la participación y organización de los propios afectados como una forma o modalidad de autoayuda.

Es así como los antropólogos analizan toda una serie de hechos tales como los obstáculos culturales al desarrollo cuando una sociedad arcaica, tradicional o conservadora va alterándose hacia lo que se denomina modernización.

De lo expresado ya se puede colegir que la educación puede influenciar el cambio cultural, como también perpetuarlo, ya sea por la construcción de su sistema como por el contenido de ella y la manera como se imparte.

(6) Luis Leñero y José Trueba, Desarrollo Social, México: Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A. C., 1970, p. 29-30.

Asimismo, también es importante tomar conciencia que la estructura de una cultura puede afectar cualquier intento de cambio que se pretenda efectuar. Es así como existen experiencias claras sobre los obstáculos con que tropieza el cambio cualitativo y la reforma educacional en las sociedades latinoamericanas tradicionales, debido muchas veces precisamente a aquellos aspectos fundamentales que conforman una cultura. De acuerdo a Paulston (7), estos obstáculos, esencialmente socioculturales, han sido muy bien documentados por Seymour M. Lipset y Aldo Solari, Juan Illich, John Gillin, Richard Adams y otros. El mismo Paulston expone que los autores recién citados hacen hincapié en el hecho de que los valores sociales que destacan en términos de función de poder son los de la clase alta, y grandes segmentos de los sectores medios tienden a identificarse - aunque sólo sea en cuanto a aspiración social - con la clase alta y, por tanto, a aceptar y defender los valores de dicha clase.

Paulston (8) señala asimismo a este respecto que "cualquiera que se la opinión que se tenga de Cuba y su revolución, lo conseguido cuantitativamente por la educación cubana durante la última década resulta de veras impresionante... Si se la compara con los

(7) Rolland G. Paulston, "Estratificación Social, Poder y Organización Educacional", París: APORTES, Abril-1970, p. 91-111.

(8) Rolland G. Paulston, "Cambios en la Educación Cubana", París: APORTES, julio-1971, p. 60-82.

objetivos de la Alianza para el Progreso para su programa de reforma educacional en América Latina, es decir, erradicación del analfabetismo, reducción de los abandonos de estudios, extensión de la educación técnica, administración eficiente y mejor educación científica rural, es evidente que Cuba está entre los primeros países latinoamericanos en cuanto a la puesta en práctica con éxito de estas reformas necesarias. Pero al mismo tiempo señala que uno de los obstáculos más evidentes a los programas educacionales revolucionarios está en la amplia resistencia al cambio cultural. Paulston - citando a Fagen - observa que una de las lecciones de desarrollo que a los cubanos les ha costado más aprender es que los sistemas culturales tienen una gran inercia y se resisten tenazmente al cambio.

Lo expresado determina que cuando los cambios que se impulsan están en casi completa ruptura con los modos de saber y sistemas de valores tradicionales, visión del mundo y organización cultural, la persistencia de viejos valores y formas de conducta se convierte en un problema grave y no del todo comprendido. Esto al mismo tiempo implica el esfuerzo extraordinario que los sistemas educacionales deberían ejercer si es que ellos en verdad pretenden colaborar con el cambio estructural de las sociedades subdesarrolladas.

Educación y Antropología

En el más amplio sentido, la educación incluye cualquier proceso que ayuda a formar la mente de una persona, el carácter o aún su capacidad física. De acuerdo a Malinowski (9) el proceso educativo dura toda una vida, por cuanto es necesario aprender nuevas maneras de pensar y de acción de acuerdo a los cambios que se vayan suscitando durante el transcurso de la vida, cosa que está ocurriendo constantemente y a veces con una celeridad exponencial, esto es, como algo demasiado acusado.

Expresado de otra forma, la educación es la inculcación en cada generación de cierto conocimiento, habilidades y actitudes por medio de instituciones, tales como las escuelas y las universidades, que deliberadamente se crean para estos objetivos.

Según Bunker (10), la educación comprende mucho más que la enseñanza o la instrucción, ya que por ella se entiende un conjunto de procesos mediante los cuales cada persona desarrolla las actitudes, las habilidades o destrezas, los hábitos, gustos, intereses y otros

(9) Bronislaw Malinowski, Freedom and Civilization, London: Allen and Unwin, 1947, p. 141.

(10) Harris F. Bunker, Principios Fundamentales de Evaluación para Educadores, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 1966, p. 9.

modos de conducta que la sociedad considera de positivo valor. La educación no es algo que se da o que se recibe, como la enseñanza; es algo que cada persona desarrolla en sí misma como resultado de todas sus experiencias, dentro y fuera de la escuela.

La educación pertenece al proceso general que se conoce con el nombre de enculturación, por medio del cual los individuos en la etapa del crecimiento son iniciados en las maneras de vivir de su sociedad. Lo anterior puede ocurrir tanto en la escuela, como una agencia enculturizante, o bien en la familia, la iglesia, los grupos de amistad o de presión o por influencia de los medios masivos de comunicación. Así, aún cuando el profesor desea cultivar ciertas cualidades en el niño, tales como un pensamiento claro y un juicio independiente, él se encuentra limitado en su intención y habilidad por el hecho de que aquellas otras agencias pueden estar moldeando al niño de un modo distinto (11).

Ya que una de las tareas primordiales de la educación es perpetuar ciertos logros que la cultura va adquiriendo, ella es eminentemente conservadora. Pero al mismo tiempo, desde el momento en que prepara a la juventud para que se adapte a posibles sucesos y cambios,

(11) Margaret Mead, "The Educative Environment", The News Letter, Columbus: Ohio State University, Edgar Dale and Hazel Gibbony, eds., XXVI, No. 8, May 1961, p. 2.

tanto dentro de su propia cultura como otra de afuera, ella indudablemente que influye en el cambio cultural. Lo importante es ver entonces si la educación es no sólo capaz de adaptar a una generación, sino que ver hasta qué punto puede influir e iniciar cambios específicos en una determinada cultura... La antropología es una ciencia social que en mucho puede cooperar a dilucidar este aspecto, sobre todo en las áreas menos desarrolladas, en donde el grupo de valores es menos permeable al cambio, a la innovación y difusión de conceptos más en concordancia con la dinámica social.

Por otro lado, la antropología también puede ejercer una clara influencia, y de esta manera contribuir, sobre la educación, al estudiar los métodos educativos de otras culturas, sean estas primitivas o modernas. Un estudio "cross-cultural" de la educación sin lugar a dudas que le permite al educador aprender una serie de aspectos y experiencias de otras culturas, examinando su propio ambiente educacional de una manera mucho más objetiva. Spindler (12) opina que aún cuando es muy difícil establecer un sistema categorial que pueda ser aplicado a los sistemas educacionales de todas las culturas, un esfuerzo serio habría que hacer en este sentido.

(12) George D. Spindler, "The Character Structure of Anthropology", in George D. Spindler (ed), Education and Culture: Anthropological Approaches. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963, pp. 12-14.

Debido a lo expresado anteriormente, los educadores deben de proceder de manera muy cuidadosa en este aspecto, porque las culturas, siendo únicas, son muy difíciles de comparar. Por el momento, los estudiosos de este tema se encuentran trabajando en una serie de "estudios de casos" ("case-studies") sobre los factores culturales que influyen decididamente en una serie de situaciones educativas distintas.

Podría tal vez adelantarse, como una hipótesis más, que la mejor contribución que la antropología puede ejercer sobre la educación es establecer y verificar un cuerpo de conocimientos empíricos producto de un análisis de diferentes aspectos del o los procesos educativos en su propio medio sociocultural (13)

La Educación en las Sociedades Primitivas y Modernas

Aunque sea en forma muy breve, tal vez sea conveniente analizar algunos aspectos que conciernen directamente a las características que la educación adquiere en las sociedades modernas y en las primitivas. Lo anterior, debido a que precisamente de dicho conocimiento puede generarse una interpretación validera de lo que puede ser el cambio sociocultural y de la manera como se puede encauzar o promoverlo en un sentido más racional,

(13) George D. Spindler, op. cit.

y no de una manera como ha venido ocurriendo hasta el momento, es decir, desordenadamente y sin un fin lógico hacia lo que debería ser una sociedad humanizada.

Como ya se dijo, el sistema educativo, tanto por su contenido como por su forma, puede - y en el hecho lo es -, ser utilizado para preservar, revivir o modificar parcial o radicalmente una cultura.

Desde luego no hay duda de que prácticamente todas las culturas usan las recompensas y el castigo como una manera de promover el aprendizaje o de corregir comportamientos estimados como errados. No obstante el gran peligro de esta práctica es ver el dualismo o el aspecto diacrónico entre la conformidad y la no-conformidad (14)... A este respecto tal vez una pregunta que puede tener gran validez para nuestros días es el por qué aumenta la disconformidad entre ciertos grupos sociales, especialmente en la juventud y cuanto de ello le corresponde a los sistemas educativos. Desgraciadamente, esto ya nos aleja en cierta manera del núcleo central de esta sección. Se ha presentado para dejar una inquietud en aquellas personas que puedan leer este libro y por la importancia que adquiere la constante revisión y evaluación de la educación como un medio de renovar a las

(14) Jules Henry, "A Cross-Cultural Outline of Education", Current Anthropology, I, No. 4, July 1960, p. 304.

sociedades atrasadas o aquellas sociedades unilateralmente desarrolladas, como las denominadas post-industriales por Schreiber (15), o tecnocrónicas, en donde los sistemas educativos se ven anarquizados para mantener los valores competitivos que la tecnoestructura lleva en sí implícito, sin considerar la solidaridad social ni la importancia que aquel tiene para crear y re-interpretar valores otros que los meramente económicos.

La concepción clásica de una sociedad primitiva ha sido dada por el punto de vista de Redfield (16) cuando éste analiza lo que es una "folk society", es decir, sociedades no urbanas y varias de ellas rurales, incluyendo a los esquimales y campesinos mexicanos. De acuerdo a Redfield esta sociedad es pequeña, aislada, analfabeta o semi-analfabeta, homogénea, altamente integrada, con un gran sentido de solidaridad y una división del trabajo muy sencilla, como también tradicional y estática.

A su vez, las sociedades modernas industriales son muy complejas, especializadas, con una división del trabajo bastante marcada, con una familia extendida en vez de nuclear, altamente urbanizadas y bastante anónimas en su sentido de ser y de existir. En estas sociedades resalta la acumulación abrumadora de

(15) Jean J. Servan Schreiber, El Desafío Americano, Santiago: Ed. Zig-Zag, 1968.

(16) Robert Redfield. "The Folk Society", American Journal of Sociology, LII, No. 4, 1947, p. 293-308

conocimientos, lo cual hace que muchas personas sean completamente ignorantes con respecto a cierto tipo de conocimientos. Como Henry (17) muy bien lo expresa... "a medida que el conocimiento aumenta en cualquier cultura, la ignorancia tiende a aumentarse en los individuos, pues estos llegan a saber menos y menos, en proporción a la información total".

Otro aspecto muy interesante de las llamadas culturas modernas es su complejidad, lo cual tiende a hacerlas menos sensitivas a los impactos emocionales de las grandes masas en relación a la reacción de las comunidades primitivas (18). De aquí posiblemente se deriva el hecho ya tantas veces señalado por numerosos científicos sociales de que el hombre moderno - o contemporáneo - está más aislado. Esto se debe a que con el crecimiento del urbanismo, lo cual promueve la movilidad y la especialización, debilitando los lazos familiares, el hombre promedio permanece en contacto real apenas con una fracción de los grupos que componen su sociedad. Lo anterior significa que tal hombre sólo alcanza a tener un entendimiento parcial de las actividades básicas de su propia cultura.

Ahora en cuanto a los aspectos educativos, en las culturas primitivas los agentes formales de la educación incluyen a la familia, el grupo y las iniciaciones ceremoniales. Los muchachos

(17) Jules Henry, op. cit., p. 296.

(18) George F. Kneller, op. cit., p. 70.

adquieren la herencia de su cultura observando e imitando a los adultos en actividades rituales, de caza y pesca, en festivales especiales, y en tareas como el cultivo y la cosecha. La escuela aparece comparativamente tarde en la historia de las culturas.

La escuela nace precisamente de acuerdo a Kneller (19), debido a varias condiciones que él enumera de la siguiente manera: 1) al desarrollo de la religión institucionalizada y a la consiguiente necesidad de entrenar sacerdotes, 2) al crecimiento interno y a los requerimientos de conquista en el exterior, lo cual requiere la preparación de administradores civiles y militares, 3) a la división del trabajo, lo que implica un entrenamiento especial en determinadas técnicas y, en las sociedades industriales, necesidades de una alfabetización básica como prerequisite esencial para adquirir ciertas habilidades vocacionales; y 4) a los conflictos que se van generando, los que amenazan los valores y creencias tradicionales, utilizándose ante esta situación el uso de la educación para reforzar la aceptación de los valores heredados.

Otra característica de la educación moderna es que ella tiende a separar a los hijos de sus padres, aspecto que no ocurre en las sociedades primitivas.

(19) George F. Kneller, op. cit., p. 74.

Además los sistemas educacionales de hoy en día, se dedican, de acuerdo a Mead (20), a elevar las expectativas de la juventud por sobre la que sus padres poseen, consiguiendo muchas veces de esta manera que los hijos de simples empleados puedan llegar a recibirse de doctores, abogados o en otra profesión.

Educación y Cambio Cultural

Ya se expresó que la educación es una condición necesaria para la continuidad cultural, pero al mismo tiempo es un medio muy importante para cooperar inteligentemente con el cambio cultural. Lo más importante, quizás, sea en este último aspecto ver si la educación posee una gama de recursos necesarios como para influenciar o controlar dicho cambio.

Los científicos educacionales contemporáneos han dado respuesta a la interrogante recién planteada de tres maneras o corrientes filosóficas.

Los Conservadores. De acuerdo a este tipo de educadores, el sistema educativo no puede forzar el cambio social, sin pervertir su propia y más auténtica función, que es la de entrenar al intelecto. Tanto la escuela como

(20) Margaret Mead, "Our Educational Emphases in Primitive Perspective", in George D. Spindler (ed.), Education and Culture: Anthropological Approaches, op. cit., p. 316.

la universidad no serían, de este modo, un cuerpo reformador, sino que más bien instituciones de aprendizaje. Hutchins (21) estima que considerando que es el individuo quien transforma a la sociedad, antes que vice-versa, la verdadera manera de mejorar la sociedad es mejorando a los individuos dentro de ella.

En este sentido, el sistema educativo es responsable de inculcarle a los alumnos lo que se considera de valor en la herencia cultural y de ajustarlos a la manera como la sociedad es.

A esta corriente filosófica pertenecen los educadores denominados perennialistas y esencialistas.

El perennialismo, según Kneller (22), afirma que los principios básicos de la educación son inmutables o perennes y que, basados en la filosofía del realismo clásico, también lo apoyan muchos idealistas. Los filósofos que esta corriente cita con más frecuencia son Aristóteles y Tomás de Aquino, y sus principales exponentes son Robert M. Hutchins y Mortimer J. Adler. Lo absurdo de esta tendencia es que a pesar de la continua transformación que las sociedades van experimentando, con todos sus conflictos socio-políticos y económicos que hoy se ven por doquier, afirma que

(21) Robert M. Hutchins, The Conflict in Education in a Democratic Society, New York: Harper, 1953, p. 69.

(22) George F. Kneller, Introducción a la Filosofía de la Educación, Colombia: Editorial Norma, 1967, p. 143.

a última instancia la estabilidad es más real que el cambio. Expresan los seguidores de esta filosofía que la educación no es una réplica de la vida sino que una preparación para la misma y que el único tipo de adaptación al que la educación debe conducir es la adaptación a la verdad, que es universal e inmutable.

De acuerdo al mismo Kneller (23), el esencialismo, a diferencia del perennialismo, no se opone al progresismo en conjunto - corriente filosófica esta que luego se analizará -, sino solamente a algunas doctrinas progresistas específicas. Mantienen ellos que hay ciertas cosas esenciales que todos los hombres educados deben de saber. De esta manera los esencialistas dedican su principal esfuerzo a examinar de nuevo todo cuanto atañe al plan de estudios, distinguiendo en los programas lo esencial de lo que no lo es, pero siempre restableciendo la autoridad del maestro en el aula y, por consiguiente, en el proceso de aprendizaje mismo (24).

El Progresivismo. Posiblemente sea ésta la primera teoría educativa que llamó ampliamente la atención, por cuanto exigía reemplazar las prácticas tradicionales por un nuevo tipo de educación basado en los hallazgos de las ciencias que se ocupan del comportamiento.

(23) George F. Kneller, op. cit., p. 151.

(24) William W. Brickman, "El Espíritu Esencialista en la Educación", School and Society, LXXXVI, No. 2138, 1958, p. 364.

En lo que posee de filosofía, el progresismo consiste, sustancialmente, en la aplicación del pragmatismo a la educación.

Antes de que finalizara el siglo pasado, cierto número de filósofos-educadores, conocidos con este nombre, se rebelaron contra lo que denominaban el formalismo estático tradicional, el cual ponía énfasis en la disciplina cerrada, en el aprendizaje pasivo, en la relación vertical educador-educando y en los ejercicios sin objeto.

Podría considerarse que fue el filósofo-educador John Dewey quien por vez primera aunó la educación progresista y la filosofía pragmática.

El progresismo, utilizando precisamente el criterio pragmático de que el cambio es la esencia de toda realidad, admite - y hace como suyo -, que la educación siempre está en proceso de desarrollo. En este sentido, todos los educadores deben estar dispuestos a modificar sus métodos, procedimientos y sistemas según vaya apareciendo el nuevo conocimiento y los cambios en la sociedad. En otras palabras; el fin central del proceso educativo no es la adaptación a la sociedad que es o al mundo externo, como tampoco a normas y valores tradicionales, sino que una continua reconstrucción de la experiencia.

Tal como Dewey lo manifiesta... "Así alcanzamos una definición técnica de la educación: es la reconstrucción o reorganización de la experiencia que contribuye al significado de ésta y aumenta la capacidad para orientar el curso de la experiencia subsecuente" (25).

En otra dimensión, todo vivir inteligente es aprendizaje y educación, por cuanto ello incluye la interpretación y reconstrucción de la experiencia. De aquí que todo sistema educacional debe de ser un medio donde el niño, el ser juvenil o el hombre, aprenda a vivir, crítica e inteligentemente, fomentando la solidaridad social y la cooperación antes que la competencia.

En este sentido se podría decir que el progresismo rechaza el criterio social darwinista, desarrollado por Herbert Spencer, de que la sociedad debería imitar a la naturaleza y alentar la competencia, de modo que las recompensas del éxito sean obtenidas por los más aptos.

Sin embargo, la crítica principal que se le puede formular a esta escuela, es que considera que los cambios educacionales son absolutamente dependientes de los cambios sociales, no obstante cuando el sistema educacional puede reformarse asimismo - intrínseca o subjetivamente -, y a la sociedad, pero sin la colaboración indispensable de las fuerzas sociales en juego.

(25) John Dewey, Democracy and Education, Nueva York: The Macmillan Co., 1916, p. 89.

Lo anterior prácticamente admite que el sistema educacional no puede, o está incapacitado, para determinar la dirección del cambio social, pues no posee una capacidad suficiente como para equiparar e influenciar a las fuerzas y valores culturales. Puede, no obstante, eso sí, desarrollar en los estudiantes una mentalidad lo suficientemente hábil como para relacionarse y no alienarse cuando tales cambios ocurran. Es decir, se le puede enseñar a los estudiantes a reaccionar inteligentemente hacia el cambio producido, poniendo a su disposición cierta capacidad intelectual y emocional, como también técnicas específicas para interactuar adecuadamente con la dinámica del cambio.

De esta manera el profesor que tiene esta filosofía no propone a los estudiantes sus soluciones personales, a objeto de que un determinado tipo de cambio ocurra, sino que por el contrario, permite que ellos alcancen sus propias conclusiones de acuerdo a como perciben la realidad y a los valores propios que poseen, adquiridos éstos ya sea en la casa, la iglesia, en los grupos que frecuentan y aún dentro del mismo sistema educacional.

Así este tipo de escuela rechaza cualquier esquema de usar el sistema educacional como un propulsor de programas de reformas sociales, manteniendo como "prima facie", que tal inductinación altera el libre juego de la inteligencia del estudiante, limitando su crecimiento y madurez.

Considera la filosofía en discusión que este es el tipo de educación más democrático, aduciendo que la sociedad progresa por evolución propia y que no se puede planificar de antemano su transformación.

Se observa aún entonces que la relación educación - cambio estructural no se gesta dentro de este marco disciplinario. Persiste la idea de la educación como variable dependiente de los otros sistemas vigentes.

A pesar de lo expresado, antropólogos como Wallace (26), piensan que el sistema educacional debe promover en los estudiantes cierta mentalidad de acuerdo a la noción de que el cambio es un "continuum" indefinido e infinito. Además considera que un tipo de cambio rápido no es necesariamente dañino psicológicamente, sino que produce diferentes tipos de personalidades, las que podrían ser útiles para proyectar el cambio bajo diferentes alternativas.

El Reconstruccionismo. Tal vez podría afirmarse que el reconstruccionismo es la etapa siguiente - o superior - al progresismo. Su esquema básico de proposiciones descansa en el hecho de que el fin principal de la educación es el de reconstruir la sociedad para solucionar la crisis cultural y social de la época actual. De aquí que todo el sistema educativo deba de reinterpretar los valores esenciales de la civilización, de acuerdo a los nuevos conocimientos científicos de que se disponga v a

(26) Anthony F. C. Wallace, Culture and Personality, New York: Randon House, 1961, p. 49.

las nuevas realidades sociales que van conjungando el panorama de las sociedades contemporáneas.

Su objetivo primordial es que el sistema educacional debe cambiar los patrones que sustentan una sociedad en crisis enseñándole o inculcándole al estudiante un programa de reformas sociales amplias, alterando en gran parte el conjunto de valores heredados; de esta manera pretende ampliar el intelecto del estudiante hacia un proceso crítico claro y realista, con el objeto de poder conceptualizar las causas principales que estructuran el atraso.

Ya en el año 1920 John Dewey sugirió el nombre de reconstruccionismo en el título de su libro "Reconstruction in Philosophy". No obstante puede estimarse con bastante certeza que fue Theodore Brameld, a comienzo de la década de los cincuenta, quien echó los cimientos del reconstruccionismo social mediante la educación (27).

Brameld (28) formula severas críticas al progresismo, expresando que no se compromete, que es dilatorio e ineficaz para formular, proponer e implementar cambios.

De acuerdo a Kneller (29), el reconstruccionismo tiene seis principios básicos.

(27) George F. Kneller, Introducción a la Filosofía de la Educación, op. cit., p. 159.

(28) Theodore Brameld, Patterns of Educational Philosophy, Nueva York: World Book, 1950. p. 204.

(29) George F. Kneller op. cit.

1. El propósito principal de la educación es fomentar un programa de reforma social bien meditado.
2. Los educadores han de empezar esta labor sin demora.
3. El nuevo orden social será genuinamente democrático.
4. El maestro persuadirá democráticamente a sus alumnos de la validez y urgencia del criterio reconstruccionista.
5. Los medios y fines de la educación deben rehacerse de acuerdo con los hallazgos de las ciencias que tratan del comportamiento.
6. El niño, la escuela y la educación misma están conformados en gran parte por fuerzas sociales y culturales.

Esta escuela pretende reformar tres puntos básicos negativos de la Escuela Progresiva: la falta de objetivos, un exagerado énfasis en el individualismo, y una subestimación de los obstáculos culturales que existen para el cambio social.

Theodore Brameld expresa que el progresivismo no determina un postulado fijo para

una acción social determinada, parcialmente debido a que está más interesado en el proceso que en los fines de la dinámica educativa (30). Expresa además que el sistema educacional sólo se preocupa de cultivar la inteligencia individual y no la del grupo como un todo homogéneo para influenciar el cambio social, con lo cual le concede mucha importancia al cambio no planificado y al progreso como algo inevitable (31).

La Escuela Reconstruccionista postula cambios sociales profundos, racionalmente planeados y con bastante anticipación, utilizando todos los recursos físicos, materiales y humanos disponibles, y sobre todo al sistema educacional. Los alumnos deben ser capaces de examinar las evidencias de la sociedad tanto en el sentido positivo como negativo, con el objeto de poder presentar proposiciones alternativas para corregir los problemas pertinentes.

En cierto modo esta escuela respalda como principio básico la imposibilidad de una educación neutra, cualquiera que ella sea, porque es imposible el cambio del procedimiento técnico sin la repercusión en otras dimensiones

(30) Theodore Brameld, Education for the Emerging Age: Newer Ends and Stranger Means, New York: Harper, 1961, pp. 34.

(31) Theodore Brameld, Philosophies of Education in Cultural Perspective, New York: Dryden, 1955, pp. 183-189.

de la estructura en que está incerto el hombre (32). Bajo este considerando, el sistema educacional no puede reducir su quehacer a una neutralidad donde el aspecto tecnócrata impera netamente sobre los esquemas de trabajo, como si el estudiante estuviera desgarrado del universo más amplio en que se halla como hombre. Así es que, desde el momento en que el estudiante pasa a participar del sistema de relaciones hombre-naturaleza, su labor asume este aspecto amplio donde el conocimiento técnico y académico se encuentra solidarizando con dimensiones que van más allá de la estructura industrial-tecnológica de la sociedad.

En estas condiciones no se pueden aplicar a la transformación estructura de la sociedad solo soluciones tecnicistas o mecánicas, desconociendo lo humano propiamente tal. Como muy bien dice Octavio Paz "no son las técnicas, sino la conjugación de hombres e instrumentos los que cambian una sociedad" (33). Aquí es precisamente donde el sistema educacional y su contenido cualitativo, adquieren toda su proyección.

(32) Paulo Freire, Acción Cultural y Cambio, Santiago de Chile: ICIRA, 1969, pp. 45.

(33) Octavio Paz, Claude Lévi-Strauss o el Nuevo Festín de Esopo, México: Editorial Joaquín Mortiz, 1a. Edición, 1967, pp. 97.

De acuerdo a Ashley Montagu, el sistema educacional debe inculcar el arte de las relaciones humanas, enseñándole al alumno a evaluar el mundo humana y críticamente y cesar de inculcar los valores de una sociedad industrial, tales como la competencia y el éxito material (34).

Paulo Freire concuerda plenamente con este esquema filosófico al exponer que: "al parecer hoy, la amenaza mayor en la dicotomía humanista-tecnicista, se encuentra en el tecnicismo, en una especie de mesianismo de la técnica, en que ésta aparece como una salvadora infalible. Este mesianismo casi siempre termina por encausarse hacia esquemas "irracionalistas", en que el hombre queda disminuido" (35).

La Escuela Reconstruccionista ha ganado mucha atención, pero no mucho soporte en la práctica, ya que ha sido criticada como demasiado ambiciosa y poco realista. Esta aseveración se genera precisamente en que ningún gobierno - o sistema político - permitirá que el sistema educacional sea promotor de esquemas de desarrollo distintos al que él sustenta.

(34) Ashley Montagu, Education and Human Relations, New York: Grove Press, 1958, pp. 22.

(35) Paulo Freire, op. cit.

Otra crítica sería que se le formula, es que comete el mismo error que la Escuela Progresiva, al subestimar el sistema cultural y no considerar a la manera como los valores de éste moldean las maneras como la gente concibe e implementa el cambio (36).

Síntesis Final

La conclusión más lógica, después de lo señalado hasta aquí, es que un sistema educacional puede promover el cambio cultural, pero también puede perpetuarlo manteniendo el "statu-quo".

Evidentemente, una auténtica transformación social requiere del desarrollo de un nuevo sistema de educación que coopere, eficientemente, a construir una nueva sociedad.

Lo anterior concuerda, en una gran dimensión, con la observación de Comitas (37) de que.... "en cualquier sistema social las instituciones de educación tienen dos funciones principales: mantener y facilitar el orden social existente y, más raramente, promover y asegurar la reestructuración de determinada sociedad

(36) George D. Spindler's review of Theodore Brameld, "The Remaking of a Culture", in Harvard Educational Review, XXXI, No. 3.

(37) Lambros Comitas, "Education and Social Stratification in Contemporary Bolivia", Transactions of the New York Academy of Sciences, 2a. serie 29 No. 7, Mayo-1967, p. 935-948.

mediante la introducción deliberada de un tipo de educación sustancialmente diferente del ofrecido a la generación anterior"

Empero tal aseveración lleva implícito un grado intenso de cambio cultural, lo cual, en gran medida, sólo puede ser realizado por un sistema educacional que promueva su acción central a partir de un profundo análisis de la sociedad en que se inserta particularmente, como también, de las características históricas que han cimentado un orden socio-cultural, político y económico de claro vigentes.

OTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE
EDUCACION Y DESARROLLO CULTURAL

1. BEALS, RALPH, and HUMPHREY, NORMAN D. No Frontier to Learning: The Mexican Student in the United States: University of Minnesota Press, 1957.
2. BENEDICT, RUTH. "Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning", en W. Martin and C. Stendler, eds., Readings in Child Development, New York: Harcourt, Brace, 1954.
3. BRAMELD, THEODORE, Cultural Foundations of Education, New York: Harper, 1957.
4. BREMBECK, C. S. Social Foundations of Education: A Cross Cultural Approach, New York: John Wiley and Sons, 1966.
5. BURNS, H. W. (ed.). Education and the Development of Nations, Syracuse: Syracuse University Press, 1963.
6. DURKHEIM, EMILE Education and Society, New York: The Free Press of Glencoe, New York, 1961.
7. FOSTER, PHILIP J. "Status, Power, and Education in a Traditional Community", The School Review (Summer, 1964). pp. 158-182.

8. FRANK, LAWRENCE K. The School as Agent for Cultural Renewal, Harvard: University Press, 1959.
9. GRUBER, FREDERICK C. (ed.). Anthropology and Education, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1961.
10. HENRY, JULES. "A Cross-Cultural Outline of Education", Current Anthropology, I, No. 4, July 1960, 267-305.
11. HERMAN, SIMON N., and SCHILD, ERLING O. "The Stranger-Group in a Cross-Cultural Situation", Sociometry, 24:165-176, June 1961.
12. HODGKINSON, HAROLD L. Education in Social and Cultural Perspectives, N. J., Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1962.
13. KIELL, NORMAN. "Attitudes of Foreign Students", Journal of Higher Education, 22:188-194, April, 1951.
14. KNELLER, GEORGE F. Educational Anthropology, An Introduction, New York: John Wiley & Sons, Inc., 1965.
15. _____ . Introducción a la Filosofía de la Educación, Cali (Colombia): Editorial Norma, 1967.

16. MEAD, MARGARET. "The Educative Environment", The News Letter, Columbus (Ohio): Ohio State University, (Edgar Dale and Hazel Gibbony, eds., XXVI, No. 8 (May 1961).
17. _____ . "Why Is Education Obsolescent", in Ronald Gross, (ed.), The Teacher and the Taught: Education in Theory and Practice from Plato to James B. Conant, New York: Dell, 1963.
18. MOLNAR, THOMAS. The Future of Education, New York: Fleet, 1961.
19. OTTAWAY, A. K. C. Education and Society, London: Routledge and Kegan Paul, 1962.
20. PAULSTON, ROLLAND G. "Education and Community Development in Perú: Problems at the Cultural Interface", Council on Anthropology and Education Newsletter, Vol. 2, No. 2, May 1971.
21. PUTMAN, IVAN, Jr. "The Academic Performance of Foreign Students", Annales of the American Academy of Political and Social Science, 335: 42-53, May 1961.

22. Selltiz, Claire and et. al. Attitudes and Social Relations of Foreign Students in the United States, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963.
23. SIMMONS, OZZIE G. "El Uso de los conceptos de Aculturación y Asimilación en el Estudio del Cambio Cultural en el Perú", en Perú Indígena, No. 2, 1952, p. 40-45.
24. SMITH, M. BREWSTER (ed.). "Attitudes and Ajustment in Cross-Cultural Contact: Recent Studies of Foreign Students", Journal of Social Issues, 12: 1-70, No. 1, 1956.
25. SPENCER, RICHARD E. The Academic Perfomance of Foreign Students in American Colleges and Universities: Comments on the Literature 1960-67, with Bibliography Research Report No. 259. Champaign: Measurement and Research Division, University of Illinois, 1967.
26. SPINDLER, GEORGE D. (ed.). The Transmission of American Culture, Harvard: Harvard University Press, 1959.

27. SPINDLER, GEORGE D. (ed.). Education and Culture: Anthropological Approaches, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
28. WALTON, BARBARA. Foreign Student Research and Its Implications, (mimeo), Washington D. C.: Office of External Research, U. S. Department of State, 1967.
29. WATSON, DOROTHY, JEANNE, and LIPPITT, RONALD. Learning Across Cultures: A study of Germans visiting America, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1955.
30. WITHING, BEATRICE B., (ed.). Six Cultures: Studies of Child Reating, New York: Wiley & Sons, 1963.
31. WEINBERG, MEYER, compiler. The Education of the Minority Child: A Comprehensive Bibliography of 10.000 Selected Entries. Chicago: Integrated Education Associates, 1971.
32. WOLCOTT, HARRY F. "An Ethnographic Approach to the Study of School Administrators", Human Organization 29: 115-122, 1970.

II. EDUCACION Y DESARROLLO ECONOMICO

La Educación como Variable del Desarrollo Económico

La mayor parte de los autores prácticamente coinciden en señalar que hace sólo muy pocos años que se empezó a considerar la educación como una variable que contribuye al crecimiento económico. A este respecto hay que recordar que la clásica teoría económica medía el crecimiento económico o la producción, sólo en términos de la disponibilidad de labor y capital. Muchos economistas se resistían a ver la educación como una inversión en seres humanos, los que podrían aumentar su productividad al disponer de un mayor conocimiento y habilidades.

Sin embargo, cuando dichos economistas empezaron a trabajar sobre las maneras como se acumulaba el capital físico, no fueron capaces de encontrar una razón que justificara cierta parte considerable del crecimiento económico.

Pero ahora han encontrado dos factores importantes que podrían explicar este fenómeno: la educación y la investigación (1).

En términos generales, de acuerdo a lo expresado por varios de los autores citados, la preocupación por el capital humano y el rol de la educación en su formación llegó a ser una realidad consciente sólo a mediados de la década del cincuenta.

Hasta el momento no existe un modelo preciso para señalar la cantidad adecuada que debe ser invertida en educación versus investigación o versus capital físico. Sin embargo hay una evidencia que sugiere que los retornos para inversiones marginales serían más elevadas para la educación (2).

En términos más concretos por ejemplo Becker (3) encontró que la educación tiene un retorno del 11% sobre su inversión, incluyendo las pérdidas de las posibles ganancias de la

-
- (1) Rowan A. Wakefield, Education and Economic Development, Washington D. C., Bureau of Educational and Cultural Affairs (mimeo), July-1963.
- (2) William J. Platt, The Economic Value of Education, University of California (Los Angeles), Summer Workshop: California Association of School Administrators, July 23, 1962.
- (3) Gary S. Becker, "Underinvestment in College Education", The American Economic Review, Vol. L (2), May, 1960.

persona que estudia; lo que Schultz (4) denomina "earnings foregone", con lo cual el retorno se reduce alrededor de un 60%. El porcentaje citado anteriormente excedía los retornos del capital físico.

Por otro lado Denison (5) ha demostrado que una gran parte del progreso económico de los Estados Unidos se ha debido a un incremento de la inversión en educación. A manera de ejemplo señala que si la fuerza de trabajo en 1960 hubiese tenido un nivel de educación sólo comparable a la que tenía la misma fuerza el año 1950, el Producto Nacional Bruto hubiese sido un diez por ciento inferior.

En este mismo contexto, y como una manera de reforzar lo anteriormente expuesto, se puede citar el ejemplo de que ya los Estados Unidos estaban invirtiendo anualmente, a principios de la década de los sesenta, alrededor de 22 billones de dólares en educación formal, 12 billones en investigación y desarrollo, y entre 40 y 70 billones en plantas y equipos (6).

(4) Theodore W. Schultz. The Economic Value of Education, New York: Columbia University Press, 1963, p. 5.

(5) Edward F. Denison, "The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us", Supplementary Paper No. 13, Committee for Economic Development, New York, 1962.

(6) William J. Platt, op. cit.

Lo anterior es evidente en todo país desarrollado, es decir que ellos tienden a invertir más en educación que los países sub-desarrollados, en relación al Producto Nacional Bruto, con el objeto de obtener un más acentuado crecimiento económico. Así en 1970, por ejemplo, Rusia debería estar invirtiendo alrededor de un 5% de su Producto Nacional Bruto en educación, Canadá y los Estados Unidos poco más del 4% y los países pertenecientes al OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de Europa), alrededor del 3% (7). En cambio, la mayor parte de los países de América Latina difícilmente sobrepasan una inversión de 3% del Producto Nacional Bruto en Educación (8). De acuerdo a cifras proporcionadas por las Naciones Unidas, el promedio era de un 2.2% para 1965; según cifras proporcionadas por el Banco Interamericano de Desarrollo, los rangos iban de 4.3% a un 0.9% del Producto Nacional Bruto (9). Aquí es necesario considerar que la mayor parte de los países no alcanzan el nivel de un 3%.

-
- (7) Ingvar Svennilson, "What Makes an Economy Grow?, The Role of Research and Education", The OECD Observer, No. 1, 15 de noviembre de 1962.
- (8) PAN AMERICAN UNION, "Note of the General Secretariat Transmitting Text of Final Report of the Special Commission for the Programming and Development of Education, Science and Culture in Latin America, "Washington D. C., 1963, p. 135.
- (9) BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, Progreso Socio-Económico en América Latina, Washington, D. C., 1970, p. 149.

Ultimamente se han realizado algunos esfuerzos para medir la tasa de retorno de los gastos efectuados en los distintos niveles educacionales. Aunque la diversidad de los métodos empleados dificulta la comparación, se ha estimado que la tasa de retorno de la educación supera generalmente a la del capital fijo y que existiría cierta correlación entre el ritmo de crecimiento económico y las tasas de retorno de la educación, especialmente en los niveles primario y superior (10).

En México, por ejemplo, durante 1963, la educación primaria rendía el 36.5 por ciento, la media el 17.4 por ciento, y la superior el 36.5 por ciento, en comparación con una tasa de retorno promedio del capital fijo para 1962 del 14 por ciento (11). Si estas cifras de retorno son en verdad reales, como aparentan serlo por lo serio de la investigación practicada, no habría duda entonces que una inversión en educación produce retornos de bastante consideración

A su vez Schultz ha señalado que la cantidad o disponibilidad de labor en los Estados Unidos se incrementó sólo en un 0.8 por ciento

(10) Martin Carnoy, Rates of Return to Schooling in Latin America and Earnings Schooling in Mexico, The Brookings Institution, Washington, D. C., 1967. Citado por el Banco Interamericano de Desarrollo, op. cit.

(11) Ibid.

anualmente desde 1900 a 1957, mientras que el "stock" de educación en esa fuerza de trabajo aumentó en un 3.3 por ciento anual para el mismo período (12).

Existen además muchos otros ejemplos claros que denotan la relación íntima de la educación con el desarrollo económico. En el caso de Europa Occidental, a pesar de que los países han tenido un crecimiento económico de importancia, se estima que él pudo haber sido mayor si ellos hubiesen tenido una mayor cantidad y calidad en los recursos humanos a todos los niveles. El diagnóstico de esta circunstancia ha sido que una inadecuada inversión en educación es la limitante más importante para expandir el crecimiento económico (13).

Todo este panorama de la relación entre la educación, el individuo y el desarrollo económico, conducen al análisis de los recursos humanos, es decir, el proceso por medio del cual se incrementan, concientemente y en forma planificada, el conocimiento, las habilidades y la capacidad de los componentes humanos de una sociedad. Además, y como es lógico de suponer, dicho análisis se correlaciona positivamente a los tipos de educación que deben primar en un país en vías de

(12) Theodore W. Schultz, citado por Rowan A. Wakefield, *op. cit.*, p. 2.

(13) William J. Platt, *op. cit.*, p. 6.

desarrollo, aspecto este muchas veces no lo suficientemente bien considerado en este tipo de países. Hasta hace muy poco tiempo en la mayor parte de los países Iberoamericanos, en lo que respecta a la universidad, el número de graduados en carreras de tipo tradicional (leyes y humanidades) estaba sobrepasando ligeramente a los graduados en carreras de tipo científico-técnico (14). Sin menospreciar a las primeras, es sabido que son las segundas muchas veces los puntos alidos para promover el desarrollo.

El Crecimiento Económico y el Individuo'

Con los antecedentes, muy sintéticos por supuesto que se han dado, se puede decir que el crecimiento económico de cualquier país, depende en gran medida de los cambios que el individuo experimenta en su comportamiento. El hombre es uno de los factores más importantes en el proceso de producción, principalmente a través del uso de: sus conocimientos, sus propias habilidades y la calidad del trabajo físico que puede aportar.

La manera más lógica, al parecer, para promover cambios en los individuos, es a través de un proceso de educación, el cual, como es sabido, puede involucrar varias etapas, modalidades y contenidos que ya han sido analizados en otros trabajos.

(14) Tomas A. Vasconi, Educación y Cambio Social, Santiago: CESO (Facultad de Ciencias Económicas), Universidad de Chile, 1967,

Es necesario insistir en que la educación y el proceso de aprendizaje importan en sí una alteración de la personalidad y actitud de los individuos, ya que el nuevo conocimiento que adquieren amplía su panorama, sus conceptos e ideas, como también las técnicas de trabajo a las que estaban acostumbrados por una tradición concreta.

En otras palabras, aumentar el nivel educacional y de entrenamiento, constituye un factor relevante para poder promover el desarrollo económico, si ellos han sido encausados en forma racional y planificada (15). Además no se trataría sólo de aumentar tales niveles, sino que también ampliar los márgenes de oportunidades educacionales para el mayor número posible de ciudadanos. Lo anterior, debido a que con una educación ampliada, diversificada y de calidad superior, se mejora uno de los insumos más importantes del sector económico, cual es el elemento humano.

Es posible entonces vislumbrar que el desarrollo económico y el desarrollo de los individuos (recursos humanos), son aspectos íntimamente ligados entre sí. Desgraciadamente, como ya se explicó, durante mucho tiempo se ha concedido una importancia exagerada al capital físico como fuente de crecimiento, en


(15) Clifton R Wharton, Jr., "Education and Agricultural Growth: The Role of Education in Early-Stage Agriculture", en C. Arnold Anderson and Mary Jean Bowman (ed.), Education and Economic Development, Chicago: Aldine Publishing Co., 1963, p. 202.

desmedro del capital humano, el cual en los países más avanzados ha pasado a constituir uno de los elementos más interesantes del desarrollo.

Capital Físico y Capital Humano

No es posible ni es lógico entonces que hoy se pueda hablar de un enfrentamiento entre el capital físico y el capital humano. Ambos son importantes y complementarios. Difícil es que uno pueda ser eficiente sin la ayuda del otro. Es también muy posible que exista un punto de fatiga o de rendimiento decreciente si la relación entre ambos es ilógica o demasiado amplia. En otras palabras, un desbalance entre el "stock" de capital humano y físico puede tener serias consecuencias tanto para el uno como para el otro (16). Esto quiere decir que el uso efectivo de capital físico depende fuertemente del número y calidad del capital humano, el cual, como ya se expresó, se puede conseguir a través de un proceso de educación racional o planificado, a fin de maximizar los recursos de que se dispone y que se invierten en el sistema educacional.

En muchos países en vías de desarrollo la capacidad para absorber capital físico ha sido muy baja, debido a la limitante de capital

(16) Simón Kuznets. Toward a Theory of Economic Growth, National Policy for Economic Welfare at Home and Abroad, New York: R. Leckaman (ed.), 1955, p. 39-40. 

humano, el cual no ha podido mantener un equilibrio armónico con el primero (17). Además esta circunstancia, anormal por supuesto, se ve agravada por otro grave problema que deben enfrentar los países subdesarrollados, el cual se refiere a la pérdida considerable de recursos humanos que sufren como un drenaje hacia los países más avanzados, y principalmente hacia los Estados Unidos.

Lo anterior se hace más claro aún en la última década, cuando una serie de estudios han demostrado la importancia creciente del capital humano y la clara prioridad que debe asignársele como una manera de mejorar uno de los insumos más importantes en los factores de producción (18). Estos estudios han revelado que el concepto común de formación de capital, no ha considerado uno de los ingredientes más importantes en el desarrollo económico, cual es la inversión en seres humanos como un agente productivo (19), (20), (21).

- (17) T. W. Schultz, "Reflections on Investment in Man", Journal of Political Economy, Supplement: October-1962, p. 2-3.
- (18) T. W. Schultz, "Investment in Human Capital", American Economic Review, March 1961, p. 6.
- (19) Moses Abramovitz, "Resources and Output trends in the United States since 1870", American Economic Review, Papers and Proceedings, May 1956, p. 5-23.
- (20) Edward F. Denison, "The Source of Economic Growth in the United States", Supplementary Paper No. 13, Committee for Economic Development, New York, 1963.
- (21) Edward F. Denison, "Education, Economic Growth and Gaps in Information", Journal of Political Economy, October 1962. p. 124-9.

Los gastos que se efectúan en educación y entrenamiento, en el mejoramiento de los niveles de salud y en investigación, contribuyen poderosamente a elevar la calidad del capital humano. Además, estos desembolsos o gastos retribuyen continuamente en el futuro, principalmente en los aspectos de producción y condiciones generales de vida, ya que se supone que los seres humanos pueden tener fácilmente un período de vida útil que varía entre los veinte y los cuarenta años, después que han obtenido un título académico o profesional.

Mientras las inversiones en seres humanos en los países más avanzados ha sido una fuente de crecimiento económico, en los países menos desarrollados la proporción invertida en ellos ha sido mínima, lo cual se ha limitado claramente la capacidad general para acelerar el desarrollo en conjunto (22). Por otro lado, aún cuando la industrialización y el desarrollo de la agricultura, en los países más avanzados, no requirió en principio de mucho conocimiento especializado, de habilidades y de salud de parte de los trabajadores, como es el caso típico de Europa, parece ser que ahora es necesario poseer todas aquellas cualidades, a fin de saber aprovechar las técnicas y equipo más complejos que existen (23). Esto sólo puede ser

(22) B. Horvat. "The Optimum Rate of Investment", Economic Journal, December 1958, p. 751-3.

(23) T. W. Schultz, "Investment in Human Capital in Poor Countries", in Foreign Trade and Human Capital, edited by P. D. Zook, Dallas, 1962, p. 3-4, 11-12.

concedido mediante un programa amplio de educación, el cual considere un avance cultural en general y las necesidades más urgentes de personal técnico de acuerdo a estimaciones de recursos humanos dadas por los planes de desarrollo y transformación estructural de los países. Pero lo expresado en el párrafo anterior, constituye otro de los problemas críticos de los países que hoy se consideran como netamente atrasados.

El problema del desarrollo de los recursos humanos

La mayor parte de las economías en vías de desarrollo o expansión, se ven confrontadas con dos problemas muy serios en el área de los recursos humanos. Ellos serían los siguientes (24):

- a) La escasez de personas con suficientes habilidades en el sector moderno.
- b) La abundancia o exceso de obra de mano no calificada tanto en el sector moderno como en el tradicional.

En estas condiciones, la estrategia del desarrollo de los recursos humanos está relacionado a dos aspectos fundamentales:

- a. El desarrollo de las habilidades (skills) en los diferentes sectores de trabajadores (industrial, agrícola, etc..).

(24) Frederick H. Harbison, "Human Resources Development for Planning in Modernising Economies", International Labour Review, Vol. LXXXV, No. 5, May-1962, p. 2-5, 7-8.

- b) Proveer de trabajo o empleo productivo a los recursos humanos que no se utilizan o que se ocupan ineficientemente

En gran parte, ambos factores están conectados a un proceso racional de educación y capacitación, el cual puede comprender diversos aspectos, como luego se verá.

La formación de capital humano

La construcción de capital humano es el proceso por medio del cual se adquiere e incrementa el número de personas con habilidades (skills), educación general y experiencia, las que son de fundamental importancia para el desarrollo cultural, económico, social y político de los países (25).

Este proceso incluye diversas inversiones, las que se podrían resumir en los siguientes puntos:

- a) La inversión que la sociedad hace en el proceso general de educación.
- b) La inversión que cada individuo hace en tiempo y dinero para su propio beneficio educacional.
- c) La inversión que cierto tipo de empresa efectúa, principalmente en educación y entrenamiento (capacitación), en el personal propio que ella posee.

(25) Gerald M. Meier, Leading Issues in Development Economics, New York: Oxford University Press, 1964, p. 273.

Tal vez sea conveniente aquí abrir un pequeño paréntesis y ver las diferencias que existen entre educación y entrenamiento (capacitación). De acuerdo a Johnson Jr. (26) "entrenamiento implica cierto tipo de aprendizaje para ser usado en una situación que se prevee o que es definida, y educación se refiere a un aprendizaje que se emplea en situaciones no predecibles". Para ellos entonces el desarrollo de un curriculum de entrenamiento empieza con un análisis en el que las tareas a ejecutar y el conocimiento, habilidades y actitudes requeridas son identificadas a "priori", de acuerdo a los fines que se pretendan.

Siguiendo con el análisis previo, es indispensable insistir en que uno de los problemas fundamentales que deben confrontar los países en vías de desarrollo, es el de acelerar la formación de capital humano para sus diversas actividades tecnológicas y de producción.

El capital humano puede formarse o acumularse de diversas maneras; sin embargo dos serían los medios fundamentales:

1. Importando elementos entrenados en otros países más avanzados, lo cual se puede hacer por medio de una asistencia técnica, contratando consultores,

(26) Mauritz Johnson, Jr , Definitions and Models in Curriculum Theory, Ithaca, N. Y. : Cornell University, School of Education, mimeo, 1965.

permitiendo la inmigración de gente especializada, etc. Considerando el enfoque del presente trabajo, este aspecto no se considerará por ser sólo importante en condiciones muy específicas y propias.

2. Formación del capital adecuado en los propios países interesados, lo cual parece mucho más aconsejable y racional para los países que requieren de un desarrollo acelerado. Estos países deben maximizar los esfuerzos económicos en la formación de personal a todos los niveles.

Formación de los recursos humanos en el propio país

La formación de los recursos humanos de un país puede hacerse de diversas maneras. Por ejemplo Anderson y Bowman (27) consideran dos tipos generales de educación:

A. Formal o Deliberada

- Primaria
- Secundaria (incluyendo la formación vocacional y técnica)

(27) C. Arnold Anderson and Mary Jean Bowman, Education and Economic Development, Chicago: Aldine Publishing Company, 1963, p. 204.

- Universitaria
- Educación de adultos (capacitación)
- Educación y Extensión, desarrollo de la comunidad, etc.

B. Informal o no-Deliberada

- Experiencia personal, contactos sociales, etc.

Desde luego la primera división es la que aparece más relevante para los propósitos explícitos del trabajo, por cuenta a través de ella deben canalizarse los mejores esfuerzos para obtener la cantidad y calidad de recursos humanos necesarios a los diversos sectores de la producción.

Harbison (28), efectúa otra clasificación, la cual es más amplia y fragmentada que la anterior, para proceder a cubrir las necesidades de personal profesional y técnico. Dicha clasificación es la que sigue:

1. Entrenamiento en el trabajo mismo.
2. Programas de entrenamiento formal en el servicio mismo.
3. Seminarios para el desarrollo del manejo (management)
4. Clases de educación "part-time" para adultos

(28) Frederick H. Harbison, op. cit. p. 20-24.

5. Educación en el empleo mismo a través de una mejor organización del trabajo, de la creación de actitudes e incentivos apropiados, y de un manejo más racional de las personas.
6. Educación formal en los colegios, centros de entrenamiento técnico, universidades y otras instituciones de educación superior.

Esta clasificación parece interesante, pero algo difusa. Tal vez una reagrupación en áreas más generales sería aconsejable, como por ejemplo, los puntos 1), 2), 3) y 4) podrían quedar comprendidos bajo una sola categoría.

Otra división que considera varios planos del sector educacional es la que ofrece Staley (29):

- Educación general (o formal)
- Educación general y Pre-ocupacional
- Entrenamiento para ingresar al trabajo, complementado con una educación formal.
- Entrenamiento continuo a través de la profesión, complementado con una educación formal más avanzada.

Como puede observarse, la división citada descansa y se proyecta fuertemente en el sentido

(29) Eugene Staley, Planning Occupational Education and Training for Development, Stanford (Calif.): Stanford University (SIDEC), 1967, p. 1-1.

de una "educación ocupacional y de entrenamiento", de carácter más práctico para los países en un movimiento desarrollista, pero considerando siempre una educación básica como requisito esencial para un subsecuente desarrollo intelectual y tecnológico en forma sostenida.

Se puede ver entonces que la formación de recursos humanos de un país puede establecerse a través de formas diversas en el plano general de la educación. La manera de cómo hacerlo dependerá fuertemente de tres factores, entre otros otros:

1. Condiciones propias de cada país (nivel general de educación, y de desarrollo económico, recursos disponibles, etc.).
2. De las necesidades más esenciales.
3. De la rapidez con que se necesiten cubrir los vacíos de personal especializado.

Estas mismas consideraciones nos llevan a explorar otra condición o pre-requisito que se debe tomar en cuenta antes de programar un plan de acción en este sentido. Tal condición se refiere a la necesidad primordial de efectuar estudios sistemáticos para conocer las existencias de personal capacitado y las necesidades futuras. Las necesidades de hacer un análisis periódico de recursos humanos, han pasado a constituir un elemento de gran

importancia en el desarrollo de los países (30). Esto se hace indispensable bajo dos aspectos:

1. Para localizar los puntos débiles de la estructura ocupacional y por ende, las necesidades de entrenamiento.
2. A fin de maximizar y utilizar convenientemente los recursos con que se cuenta para impulsar el desarrollo de los países en tal sentido.

En estas condiciones se podrían fijar los objetivos principales de un análisis de recursos humanos, los que serían:

1. La identificación de la escasez de recursos humanos en cada uno de los sectores de la economía y un análisis de las causas de tal escasez.
2. La identificación de una excesiva cantidad de recursos humanos ("surpluses"), tanto de alto nivel como de simples trabajadores, y los motivos de tal mayor cantidad.
3. El establecimiento de programas de desarrollo de recursos humanos basados en:
 - a. Las necesidades más urgentes.
 - b. Los recursos disponibles.
 - c. Las expectativas reales de crecimiento.

Una vez que los problemas principales en el área de los recursos humanos han sido identificados, una estrategia de acción debe formularse para poder corregirlos. Entre otros, los principales componentes de tal estrategia serían los siguientes (31):

1. La formación incentivos apropiados de acuerdo al desarrollo programado: becas, posibilidades de trabajo o empleo, salarios o sueldos adecuados, posibilidades de un mayor perfeccionamiento, etc.
2. El entrenamiento eficiente del personal requerido, el cual se puede hacer de diversas maneras como ya se ha visto.
3. El desarrollo racional de los sistemas de educación formal, a fin de utilizar sus recursos y esquemas de trabajo en concordancia con las necesidades del país.
4. Metas de formación de personal por sectores en la economía de los países, considerando toda la escala de valores, desde el más simple obrero hasta el profesional con grado universitario.

(31) Boris Yopo, La Educación y la Estimación de Recursos Humanos en el Sector Agrícola, (mimeo), Stanford (Calif.): Stanford University (School of Education), 1967, pp. 39-40.

5. Evaluación sistemática de cada programa de entrenamiento, a fin de corregir errores o para modificar la preparación de acuerdo a las nuevas fisonomías que el país vaya adquiriendo en su desarrollo.

Técnicas para medir la relación entre Educación y Desarrollo Económico

Desde luego que existen diversas técnicas que permiten medir, en forma bastante aproximada, la relación que existe entre educación y desarrollo económico*

Estas técnicas son fundamentalmente cuatro: la del residuo, la de los retornos sobre la inversión en educación, la de la correlación y la de los recursos humanos.

La técnica del residuo se basa en que los estudios e investigaciones que se han efectuado para medir el crecimiento del producto nacional bruto (PNB) solamente en relación al aumento del capital físico y al insumo de trabajo, han determinado que una gran proporción de dicho crecimiento no es explicado únicamente considerando el aumento de ambos insumos.

* Para una información más detallada de cada una de estas técnicas ve: Boris Yopo, El Desarrollo de los Recursos Humanos, Guatemala: IICA-Zona Norte, Publicación Miscelánea No. 84, 1971.

Debido a lo anterior, se tornó evidente enfocar el análisis hacia el mejoramiento de la calidad en la fuerza de trabajo producto de una mejor educación, entre otros factores, como una posible variable adicional que aclarara la porción residual del crecimiento no explicado (32).

En otras palabras, esta técnica procura aislar el impacto que la educación y el entrenamiento tienen sobre el crecimiento histórico del PNB (33). El procedimiento que se usa es indirecto, ya que la contribución que ejerce el mejoramiento de la calidad en la fuerza de trabajo se encuentra en base a un producto residual y no a una metodología de tipo directo.

Con respecto ahora a cuan grande puede ser este residuo, para propósitos ya pragmáticos, Kendrick (34) ha encontrado que alrededor de un 46 por ciento del promedio de crecimiento en la economía de los Estados Unidos; entre los años 1889 y 1957, se debe a factores o variables no relacionadas al aumento de capital físico y de labor.

(32) Robinson G. Hollister, Jr., "Manpower Projections, Educational Planning and Economic Growth", California: Stanford University (Doctoral Dissertation), Economic Department, 1964.

(33) Kenneth C. Kehrer, "Human Resources Development Planning", Washington, D. C., Department of State Agency for International Development, March-1967, p. 14.

(34) John W. Kendrick, "Productivity Trends in the United States", Princeton: Princeton University Press. 1961.

En esta misma base de estudios, Denison (35) ha procurado identificar insumos otros que el capital físico y la fuerza de trabajo. Para estos efectos él ha sustraído o restado el promedio de crecimiento, atribuible a todos los posibles insumos que se pueden identificar, del promedio total del crecimiento de la producción. El resultado residual él lo denomina el efecto del avance en el conocimiento. De esta manera para el período comprendido entre los años 1929 y 1957, Denison calculó que el promedio de crecimiento del P. N. B., debido a la educación de la fuerza de trabajo fue de un 0.68 por ciento. Considerando que el P. N. B. para los Estados Unidos creció a un promedio de un 2.93 por ciento anual en el mismo lapso, se puede concluir que la educación de la fuerza de trabajo determinó, prácticamente, poco más de un 25 por ciento de tal crecimiento.

Harberger y Selowsky (36), en una investigación realizada en Chile, encontraron un promedio de retorno para las inversiones efectuadas en educación de un 21.8 por ciento, considerando la educación primaria, secundaria y superior como conjunto de análisis. Ellos denominaron a este retorno la eficiencia marginal del capital educativo.

(35) Edward F. Denison, The Source of Economic Growth and the Alternatives Before Us, New York: Committee for Economic Development, 1962, p. 297.

(36) A. Harberger and M. Selowsky, Key Factors in the Economic Growth of Chile, New York (Ithaca), Cornell University, (A paper Presented to the Conference of the Next Decade of Latin American Economic Development), April 20-22, 1966.

Otro gran economista, muy preocupado por la relación entre la educación y el desarrollo económico, ha sido Schultz (37), quien encontró que el rápido mejoramiento, en cantidad y calidad de la fuerza de trabajo de los Estados Unidos, influyó o contribuyó en un 20 por ciento del crecimiento ocurrido entre los años 1929 y 1957.

En cuanto a la técnica de los retornos sobre la inversión en educación, por lo general se admite que a medida que más recursos se invierten en un factor particular de la producción, los retornos tienden a declinar; esta conclusión generalmente se aplica a mayores o crecientes inversiones en capital (38). Sin embargo, esta característica parece no ser muy consistente cuando es aplicable a las inversiones que se hacen en capital humano, esto es, en educación.

Se puede concebir, y a menudo es probable, que las actuales inversiones en recursos humanos pueden rendir mayores incrementos en el retorno antes que una disminución.

Así, considerando estos aspectos, los beneficios que la mayor inversión en educación trae, se pueden reflejar en la diferencia de sueldos o salarios que corresponden, por lo común, a diversos tipos o niveles de educación.

(37) Theodore W. Schultz. The Economic Value of Education, op. cit.

(38) Seymour E. Harris, Economic Aspects of Higher Education, Paris: OECD, 1964, p. 47.

A manera de ejemplo, las ganancias que se recibían de por vida con cuatro años de educación pre-universitaria o secundaria en los Estados Unidos en el año 1959 era de 238.000 dólares, en comparación de 392.000 para estudios universitarios (39).

De acuerdo a Blaug (40), quien ha estudiado bastante esta técnica-relacional, es indispensable partir con una tabulación cruzada de la fuerza de trabajo considerando la edad, el tipo de educación y las ganancias antes y después de ser afectadas por los impuestos. De aquí se construyen perfiles o escalas de sueldos por edades y por años de estudio. Esto significa, en otras palabras, utilizar datos seccionados cruzados para proyectar ganancias durante la vida de las personas asociadas con una educación mayor o adicional.

Una de las precauciones esenciales que hay que tomar en consideración para el uso de la metodología de esta técnica es que, cuando el problema se relaciona directamente a las inversiones que el individuo realiza en educación, hay que efectuar un descuento especial -dado por una fórmula o factor apropiado- de las futuras ganancias que ese individuo vaya a recibir como producto de su educación. Esta acción parece como muy razonable ya que un peso u otra unidad monetaria que será recibida en el futuro tendrá menos valor que la que posee a un momento presente.

(39) Ibid.

(40) M. Blaug, "Approaches to Educational Planning", The Economical Journal, June-1967.

Schultz (41) dice que. . . "en países donde hay una elevada renta per cápita el promedio de retorno para los costos de completar ocho años de educación elemental es mayor, en términos generales, que el promedio de retorno de tales costos para mayores grados de educación". Esto es fácilmente explicable, por cuanto, generalmente para la educación primaria no existen las posibles ganancias perdidas que el individuo deja de percibir por estar estudiando. En cambio esas posibles ganancias perdidas son mayores a medida que el estudiante es mayor pues, de seguro, está dejando de percibir una entrada al estar en condiciones de trabajar, lo cual no sucede con un alumno de educación elemental o primaria.

La tesis señalada por Schultz es soportada por Shoup y su grupo (42), quienes estimaron que el retorno del incremento para las inversiones efectuadas en la educación primaria en Venezuela es de entre un 82 y un 130 por ciento anual; para la educación secundaria, cuando las posibles ganancias perdidas constituyen la mayor parte de los costos, el promedio de retorno fue de un 17 por ciento, y para cuatro años de educación universitaria, el promedio fue de un 23 por ciento.

(41) Theodore W. Schultz, op. cit., p. 59.

(42) Carl Shoup, et. al., The Fiscal System of Venezuela, Baltimore: The John Hopkins Press, 1959.

Las técnicas del promedio de retorno se han aplicado bastante al planeamiento educacional, a objeto de permitir una comparación de inversiones efectuadas en investigación con inversiones en otras empresas de desarrollo, como por ejemplo incremento de plantas y equipo para la industria y provisiones necesarias para la infraestructura física, vale decir caminos, puertos energía, etc.

Con respecto a la tercera de las técnicas ella procura encontrar una correlación entre un índice compuesto de cierta actividad educacional con otro índice relacionado a cierta actividad económica (43).

Expresado de otra manera, la técnica de la correlación trata de localizar cierta relación sistemática entre los logros educacionales de una sociedad y el nivel alcanzado por el crecimiento del Producto Nacional Bruto (P. N. B.).

De esta manera una correlación positiva puede ser interpretada de dos maneras (44):

1. La circunstancia de invertir fondos en el sistema educacional, es una forma muy importante de elevar el P. N. B. de un país.

(43) Seymour E. Harris, op. cit.

(44) William G. Bowen, "Assessing the Economic Contribution of Education: An Appraisal of Alternative Approaches", in Seymour E. Harris, op. cit.

2. La educación es un importante bien de consumo, sobre la que los países deciden invertir más a medida que su P. N. B. crece o aumenta.

Tal cual se ha expresado, este método consiste en correlacionar un índice especial de cierta actividad educacional con el índice de un nivel de una actividad económica. Esta relación puede ser efectuada de dos maneras: una, la forma transversal o de sección cruzada, y la otra, sobre un período de tiempo (45).

Para lograr los objetivos señalados anteriormente es, desde luego, indispensable usar una metodología y un contenido de carácter estadístico, a fin de establecer de una mejor forma la fuerza o consistencia de tal relación.

Harbison y Myers (46), en un estudio muy interesante, encontraron una correlación positiva bastante alta (0.888) entre un índice compuesto de desarrollo de recursos humanos y el P.N. B. per cápita expresado en dólares. Al mismo tiempo encontraron una alta correlación negativa entre aquel índice compuesto y el porcentaje de la población activa ocupada en la agricultura. (-0.814).

(45) Kenneth C. Kehrer, op. cit., p. 21.

(46) Frederick Harbison and Charles A. Myers, Education, Manpower and Economic Growth, New York: McGraw-Hill Book Co., 1964, p. 40.

Este índice compuesto - que es la base para agrupar a setenta y cinco países en cuatro niveles de desarrollo - es sencillamente el total aritmético de (a) la matrícula de alumnos en el nivel secundario, como porcentaje de la edad entre 15 y 19 años, ajustado para el período de permanencia en este tipo de educación y (b) la matrícula alcanzada a nivel superior (universitario) como porcentaje de la edad del grupo respectivo (19-24 años), multiplicado por un coeficiente de 5.

En este mismo estudio Harbison y Myers también encontraron una correlación bastante alta entre el porcentaje de alumnos matriculados en la educación secundaria y el P. N. B. (0.817) y el porcentaje de personas ocupadas en la agricultura (-0.835). Con relación al porcentaje de alumnos matriculados en la educación superior, esta correlación fue de 0.735, y en el caso de la educación primaria de 0.668, en relación al P. N. B.. En el caso de la correlación existente entre el número de profesores y el P. N. B., aquella fue de 0.755; sobre la cantidad de médicos y dentistas y el P. N. B. de 0.700, y para la cantidad de ingenieros y dentistas, y el P. N. B. de 0.833.

No obstante hay aquí un problema básico y fundamental que aún no está bien resuelto... Cuál es la causa y cuál el efecto?... Cuál es la variable independiente y cuál la dependiente?... Educación o Crecimiento Económico?... Esta controversia es sustentada bajo dos puntos de vista:

- a) Puede demostrarse que los países que invierten relativamente más en educación son los que alcanzan mayores promedios de crecimiento económico.
- b) Sin embargo, también puede ser demostrado que aquellos países que poseen altos niveles o promedios de crecimiento económico, tienden a consumir más en educación.

Finalmente, la técnica de los recursos humanos pone su énfasis fundamental y básico en la naturaleza complementaria de la inversión en educación y otras inversiones de carácter económico.

El objetivo central de esta filosofía es el de coordinar el contenido de las habilidades o destrezas de la fuerza de trabajo, con el nivel y composición de la producción. En otras palabras se trata de lograr la preparación técnica adecuada para poder complementar eficientemente a la maquinaria, instalaciones correspondientes y otros insumos, con el objeto de obtener una determinada producción.

En estos términos se puede deducir que la producción económica deseada o proyectada estaría determinando los requerimientos y la preparación de la fuerza de trabajo, lo cual, a su vez significa que la estructura educacional estaría condicionada por esta situación (47).

(47) Robinson G. Hollister, Jr., op. cit.

Davis (48) opina que es costumbre analizar las técnicas de los recursos humanos y la de el promedio de retorno como diferentes y aún conflictivas, todo lo cual constituye en sí un error, por cuanto hay más similitud que diferencias.

En forma general, primero se proyecta una distribución sectorial del área económica, enseguida se calculan las necesidades educativas apropiadas para cada nivel, y posteriormente se determinan los requerimientos de las diversas habilidades o preparación a partir del punto anterior (49).

Síntesis final

Es indudable que entre los países más avanzados ha existido en las últimas dos décadas una estructura considerable de preocupación para buscar e identificar criterios normativos que posibiliten una distribución racional y adecuada de los recursos disponibles, tomando en cuenta por un lado la educación y por otro una serie de actividades económicas alternativas. Es decir, las posibilidades de un mayor y mejor desarrollo económico consideran, prioritariamente, el tipo de recursos humanos generados por los sistemas educativos.

- (48) Russell C. Davis, Planning Human Resource Development: Educational Models and Schemata, Chicago: Rand McNally & Company, 1966, p. 25.
- (49) John Vaizey, Education in the Modern World, New York: McGraw-Hill Book Company, 1967, p. 60.

Debido a los aspectos que se han señalado en el presente capítulo, como tantos otros, es posible verificar que si el sistema educativo desea proveer a las actividades económicas de los países con personal técnico especializado y recursos humanos de alto nivel, con el fin de acelerar el complejo proceso del desarrollo, el planeamiento de la educación se torna necesario e indispensable.

La educación, entonces, como factor clave del desarrollo económico, no puede ser menospreciada, sino que por el contrario, ella debe tener una consideración muy especial y detenida si es que en verdad se procura buscar esa complementación íntima y necesaria entre capital físico y humano.

OTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE
EDUCACION Y DESARROLLO ECONOMICO

1. ABRAMOVITZ, MOSES. "Resource and Output Trends in the United States Since 1870". National Bureau of Economic Research. Occasional Paper No. 52. New York: The Bureau, 1956.
2. _____ . "Economic Growth in the U. S. A.: A Review Article", American Economic Review, September-1962, p. 762-782.
3. ALEXANDER-FRUTSHI, MARIAN C., editor. Human Resource and Economic Growth: An International Annotated Bibliography on the Role of Education and Training in Economic and Social Development, California: Menlo Park, Stanford Research Institute, 1963.
4. BALDWIN, ROBERT. Desarrollo Económico, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1970.
5. BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Progreso Socio-Económico en América Latina, Washington, D. C., 1970.
6. BECKER, GARY S. Human Capital, New York: Columbia University Press, 1964.

7. BECKER, GARY S. "Underinvestment in College Education", The American Economic Review, Vol L (2), May 1960.
8. BENSON, CHARLES S. "Economics and Education", Review of Educational Research, 37: 96-102, February 1967.
9. BLAUG, MARK. "Literacy and Economic Development", School Review, 74:393-418; 1966.
10. BOWEN, WILLIAM G., "Assessing the Economic Contribution of Education: An Appraisal of Alternative Approaches", en Economic Aspects of Higher Education, (Editado por Seymour Harris), Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, Study Group in the Economics of Education, 1964, pp. 177-200.
11. BOWMAN, MARY JEAN, "Converging Concerns of Economists and Educators", Comparative Education Review, 6: 111-119, October 1962.
12. _____ and ANDERSON, C. ARNOLD. "Concerning the Role of Education in Development", ed. by Clifford Geertz, The Old Societies and New States. New York: Free Press of Glencoe, 1963, pp. 247-279.

13. BRUTON, HENRY J. Productividad en America Latina: sus Fuentes de Crecimiento, La Productividad de la Educación en Chile, Santiago (Chile): Universidad de Chile, Instituto de Economía y Planificación, 1968.
14. Carnoy, Martin, "Rates of Return to Schooling in Latin America", Journal of Human Resources, 2:359-374; Summer 1967.
15. COOMBS, PHILIP H. The World Educational Crisis: A System Analysis, New York: Oxford University Press, 1968, pp. 22, 74.
16. CORREA, HECTOR. The Economics of Human Resources, Amsterdam: North Holland Publishing Co., 1963.
17. CORREA, HECTOR. "Quality of Education and Socio-Economic Development", Comparative Education Review, 8:11-16, June 1964.
18. DENISON, EDWARD F. The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternative Before Us, New York: Committee for Economic Development, 1962.
19. ECKAUS, RICHARD S. "Education and Economic Growth", ed. by Selma J. Mushkin, Economics of Higher Education, Washington, D. C.: U. S. Office of Education Bulletin 1962, No. 5.

20. GOODE, RICHARD B. "Adding to the Stock of Physical and Human Capital", American Economic Review, 49:147-155, May 1959.
21. GRILICHES, ZUI. "Research Expenditures, Education and the Aggregate Agricultural Production Function", American Economic Review, 54:961-974, December 1964.
22. HARBISON, FREDERICK H., and MYERS, CHARLES A. Education, Manpower and Economic Growth, New York: McGraw Hill Book Co., 1964.
23. HARBISON, FREDERICK H. Educational Planning and Human Resource Development, Paris: UNESCO, international Institute for Educational Planning, 1967. 1967.
24. HALSEY, A. H., FLOUD J. and ANDERSON, A. C. (eds.). Education Economy and Society, New York: The Free Press of Glencoe, 1961.
25. KUZNETS, SIMON. Capital in the American Economy: Its Formation and Financing, Princeton: Princeton University Press, 1961.
26. LEWIS, ARTHUR, "Education and Economic Development", International Social Science Journal, Vol. XIV, No. 4, 1962.

27. MCCLELLAND, DAVID C. "Does Education Accelerate Economic Growth?", Economic Development and Cultural Change, 14:257-278, 1966.
28. OECD. Economic Aspects of Higher Education. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 1964 (various authors).
29. PARNES, HERBERT S. Forecasting Educational Needs for Economic and Social Development, Paris: OECD, 1962.
30. PEASLEE, ALEXANDER L. "Primary School Enrollments and Economic Growth", Comparative Education Review, 11:57-67, February 1967.
31. PLATT, WILLIAM J. "The Economic Value of Education" (mimeo), University of California (Los Angeles), Summer Workshop: California Association of School Administrators, July 23, 1962.
32. POIGNANT, R. The Relation of Educational Plans to Economic and Social Planning, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1967.
33. ROSTOW, W. W. The Process of Economic Growth, (second ed.), London: Oxford University Press, 1960.

34. SCHULTZ, THEODORE W. The Economic Value of Education, New York: Columbia University Press, 1963.
35. _____. "The Rate of Return in Allocating Investment Resources to Education", Journal of Human Resources, 3:293-309; Summer 1967.
36. SHAFFER, HARRY G. "Investment in Human Capital: Comment", American Economic Review, 51:1026-1035, December 1961.
37. TINBERGEN, JAN, and BOS, H. C. "A Planning Model for the Educational Requirements of Economic Development", The Residual Factor and Economic Growth, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 1964, pp. 147-169.
38. UNESCO. Readings in the Economics of Education, Paris, 1968.
39. TINBERGEN, JAN, and BOS, H. C., Econometric Model of Education, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 1965.
40. VAIZEY, JOHN. The Cost of Education, London: Geo. Allen and Unwin, 1958.

41. Vaizey, John, The Economics of Education, London: Faber and Faber, 1962.
42. _____, Education in the Modern World, New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.
43. _____, et al. Readings in the Economics of Education, Paris: UNESCO, 1968.
44. WAKEFIELD, ROWAN A. Education and Economic Development, Washington, D. C., Bureau of Educational and Cultural Affairs (mimeo), July-1963.
45. WHARTON, CLIFTON. "Education and Agricultural Growth", Education and Economic Development, ed. by C. Arnold Anderson and Mary Jean Bowman, Chicago: Aldine Publishing Co., 1965, pp. 202-228.

III. EDUCACION Y DESARROLLO POLITICO

La Ciencia Política

De acuerdo a Sorauf (1) los aspectos concernientes a la ciencia de la política han sido revividos vigorosamente después de la Segunda Guerra Mundial, por una corriente concreta que ha procurado llevar a esta disciplina hacia el desarrollo de proposiciones teóricas rigurosas, a través de la aplicación cuidadosa de una serie de técnicas y métodos.

Considerando que este movimiento procura relacionar de manera íntima a la ciencia política con otras ciencias del comportamiento, como lo son la sociología, la antropología y la psicología especialmente, también se le ha denominado de esta manera, por cuanto se sostiene que ella debe fundarse exclusivamente en la observación y el análisis de los actos humanos objetivamente observables.

(1) Francis J. Sorauf, Political Science, An Informal Overview, Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Books, Inc., 1966 (second ed.), p. 9.

No obstante lo expresado, es necesario aclarar que todo lo concerniente al análisis serio y estructurado de lo que es política, se inicia con Aristóteles y su famoso libro "Política", escrito alrededor del año 334 A. C. (2).

Aristóteles partía de la premisa que todo sistema político se encuentra caracterizado por una gama de relaciones políticas, y que esta asociación posee un aspecto esencial que es la existencia de una autoridad o un gobierno.

Desde entonces ha existido una noción, por lo general bastante compartida, que cualquier relación de tipo político envuelve en sí autoridad, gobierno o poder. Por ejemplo, uno de los más renombrados científicos sociales modernos ha sido el académico alemán Max Weber (1864-1920), quien publicó un famoso artículo titulado "La objetividad del conocimiento en las Ciencias y la Política Sociales" en la revista "Archiv für Sozialwissenschaft" el año 1904, en el cual consideraba la crítica del trabajo político-social de la praxis, incluyendo el de los órganos legislativos (3).

Es así como Weber argumentaba que una asociación debería llamarse política... "si el

-
- (2) Ernest Barker, The Politics of Aristotle, Oxford: Oxford University Press, 1948, p. 110.
- (3) Max Weber, Sobre la Teoría de las Ciencias Sociales, Barcelona (España): Ediciones Península, 1971.

cumplimiento de su orden se lleva a cabo en forma continua dentro de una determinada área territorial por medio de la aplicación y amenaza de la fuerza física por parte de la junta administrativa" (4).

Aunque Weber enfatizaba el aspecto territorial de la asociación política, al igual que Aristóteles también debaja explícito que la relación de autoridad y de gobierno era una característica sustancial de toda asociación política.

Ahora bien, uno de los científicos políticos contemporáneos más famosos, como lo es Lasswell (5), (6), define a la ciencia política como una disciplina empírica, como el estudio de la forma y la distribución del poder y como el acto político que cualquier persona realiza con perspectivas de poder.

O sea, que tanto Aristóteles como Weber y Lasswell coinciden en que el sistema político está compuesto por relaciones que comprenden autoridad, gobierno y poder.

(4) Max Weber, The Theory of Social and Economic Organization, traducido por A. M. Henderson and Talcott Parsons, New York: Oxford University Press, 1947.

(5) Harold D. Lasswell and Abraham Kaplan, Power and Society, New Haven: Yale University Press, 1950, p. xiv.

(6) Harold D. Lasswell, Power and Personality, New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1948.

Hay que comprender que esta es una introducción muy rudimentaria sobre lo que es ciencia política. Esto se hace sólo con el fin de poder ofrecer a este capítulo una mayor homogeneidad, por cuanto ella, como una ciencia social o del comportamiento, ofrece una amplia gama de facetas que de por sí son extremadamente importantes. No obstante, con el transcurrir de este capítulo muchas de ellas irán surgiendo paulatinamente, especialmente en aquellos aspectos que dicen relación con la educación.

La Ciencia Política en Iberoamérica

De acuerdo a Kaplan (7)... "la Ciencia Política, en sentido estricto y con categoría de disciplina científica, aparece sólo recientemente en América Latina, en gran parte como producto reflejo del desarrollo de esta rama en los Estados Unidos y en Europa donde, a su vez, aquélla tiene también un desarrollo relativamente tardío. Tanto en los centro de los países desarrollados como en los de América Latina, la Ciencia Política ha comenzado apenas a diferenciarse de las Ciencias Sociales en general, y de la Sociología en particular".

(7) Marcos Kaplan, "La Ciencia Política Latinoamericana en la Encrucijada", Paris: APORTES (Una Revista de Estudios Latinoamericanos), No. 16, Abril-1970, p. 125-166.

Es decir, parece ser que la Ciencia Política en Iberoamérica tiene hoy una existencia algo incierta en cuanto a diferenciación disciplinaria, inserción institucional y eficiencia. Esto se demuestra por el hecho de que en muchas universidades ni siquiera existe un Departamento o Unidad de Ciencias Políticas, y donde existe, son de un rudimentario desarrollo, a pesar de que la región ofrece aspectos interesantísimos en este campo, los cuales deberían ser analizados con el más amplio rigor científico.

Podría entonces hablarse de una ciencia social adolescente y de muy inciertas posibilidades hacia el futuro, no tanto por que no tenga un rol importante que desempeñar, sino que más bien por razones extraterritoriales a su radio de acción y por el desequilibrado desarrollo - hasta cierto punto de vista irracional - que las universidades han manifestado en sus estructuras internas, como también en las relaciones con la sociedad donde están inmersas.

Por otro lado hay que explicar el fenómeno de que los científicos políticos todavía constituyen en Iberoamérica un grupo pequeño y demasiado heterogéneo. De aquí que la Ciencia Política, entre otras razones, fluctúa entre la literatura política, el Derecho - Político, Constitucional, Administrativo -, la Sociología, la Psicología o la Antropología Social. Muchas veces ella se expresa más bien por medio del panfleto, el discurso general

ideológico o de tipo socio-cultural, el ensayo generalista o la formulación teórica, pero raras veces por una investigación de tipo científico acabado, que demuestre la interrelación específica entre variables.

De acuerdo a Kaplan (8)..., "La Ciencia Política latinoamericana ha sufrido fuertes influencias de corrientes intelectuales, ideológicas y científicas, provenientes de la Unión Soviética, de los Estados Unidos y de Europa Occidental, que han operado con caracteres y efectos de dependencia y enajenación. Tales influencias pueden ser clasificadas y analizadas - con los peligros inherentes a la esquematización - en dos grandes líneas: la que corresponde al marxismo oficializado y dogmático, y la que proviene básicamente de los Estados Unidos y, secundariamente, de Europa Occidental".

Esta aseveración, que desde pronto muy pocos se atreverían a poner en duda, agrava notoriamente la característica estructural misma que esta ciencia posee en la actualidad en Iberoamérica. Su polarización concreta la hace carecer de cierto sentido valorativo para las condiciones históricas, políticas, sociales, culturales y económicas que, a no dudarlo, la región posee fehacientemente. Y es aquí precisamente donde hay que coincidir con Kaplan, pues la dependencia cultural-educativa-académica de la mayoría de los científicos

(8) Ibid., p. 134.

sociales de la América Latina es ya toda una institución mental. Expresado de otra manera, la falta de originalidad corrompe las estructuras psicológicas aún de todo ese grupo denominado "intelectual", lo cual repercute extensamente en las pautas que el desarrollo general presenta en su estado más crítico.

Lo anterior es grave, ya que al poseer los científicos sociales - valga decir de manera más clara y nítida aún, economistas y científicos políticos - un entroncamiento referido a una u otra metrópoli polar no hay inserción comprometida hacia los valores históricos, ni a las realidades socio-económicas y culturales propias de la región. De común, por ejemplo, los economistas se agrupan bajo la tutela del capitalismo o del socialismo, y los científicos políticos bajo la de la democracia o del control del estado, por usar la terminología usada por Dahl (9).

Esto tiene a su vez repercusión participativa en la planificación propiamente dicha, lo cual no existe o se torna irracional. Como es sabido, la planificación constituye una intervención deliberada, basada en un conocimiento racional mínimo del proceso socio-económico-cultural y de algunas leyes colindantes que sustentan parte de ella. Lo expresado tiene mucho que ver con las decisiones de tipo político.

(9) Robert A. Dahl, Modern Political Analysis, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc., 1963, p. 7.

De esta manera Kaplan (10) expresa que... "en cualquiera de sus variantes, la planificación es una actividad compleja y continua, con diferentes funciones, tareas y etapas que se desarrollan en el tiempo. Es un conjunto de actos que configuran un proceso singular dentro de otro proceso más general, el de las decisiones del poder político. La actividad planificadora del Estado, su formulación y ejecución, suponen y exigen una decisión política permanente".

Puede presenciarse entonces que del estudio de una Ciencia Política atinada emergen una serie de aspectos que estimulan o tonifican el proceso de decisiones políticas, de las cuales depende, en gran medida, los ingredientes y fines del planeamiento.

Hasta aquí es posible vislumbrar que la ciencia política, como cualquier otra ciencia social, tiene mucho que ver con los aspectos del desarrollo o del subdesarrollo. O sea, que las causales del subdesarrollo no sólo se encuentran en los ángulos antropológicos, sociológicos, económicos o psicosociales, sino que hasta cierto punto de vista preferencial, en las alternativas conjugadas a las otras ciencias sociales que la política pueda representar como ciencia comprometida a las estructuras reales-verídicas del continente.

(10) Marcos Kaplan, Aspectos Políticos de la Planificación en América Latina, París: APORTES, (Una Revista de Estudios Latinoamericanos), No. 20, Abril-1971, p. 132-170.

Política y Desarrollo

Ya se había analizado que la conceptualización de "política" adquiere dimensiones difíciles de conceptualizar y que ello se hace aún más difícil y ambiguo cuando es el lenguaje corriente el que está presente.

De acuerdo a Leñero y Trueba (11), se entiende por política... "aquello que está relacionado directamente con dos realidades: una formal, que es el gobierno de la vida social (autoridad, plan, dirección) y la otra informal pero real, consistente en el poder o fuerza con que se cuenta para hacer que se respete y se lleve a cabo determinada acción colectiva".

En gran medida esta definición es coincidente con aquellas ofrecidas al principio de este capítulo y derivadas de científicos sociales-políticos como Aristóteles, Weber y Lasswell.

Importante es asimismo comprender que lo político no sólo se aplica al Estado, que sería la institución política por antonomasia, sino que también a cualquier grupo humano que posee un estatuto normativo para su organización, autoridades para su conducción y fuerzas sociales para su realización. En otras palabras se puede decir, con mucha legitimidad, que la dimensión política aparece en

(11) Luis Leñero O. y José Trueba D., Desarrollo Social, México: Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A. C., 1970, p. 132.

todos los grupos institucionalizados. De aquí que muy bien se puede hablar de política económica, política social, política cultural, política demográfica, política educativa, etc. Todas ellas se aprecian en las formas posibles de llevar a cabo realizaciones determinadas e impulsadas por alguien.

De acuerdo a Leñero y Trueba (12), lo político puede ser estudiado a tres diferentes niveles:

- a. El primero, al nivel de lo filosófico, que plantea el sentido que debe darse al gobierno y a las fuerzas de interés de la vida social de acuerdo a una determinada concepción valorativa e ideológica.
- b. El segundo nivel es el científico, el que consiste en el estudio de las formas y los elementos de gobierno y poder que de hecho se dan en un momento y lugar determinado. Esto es precisamente lo que se denomina Ciencia de la Política o Politología.
- c. El tercer nivel es el de la Técnica o arte de Gobierno, que estudia los medios formales y reales que se tienen que utilizar para alcanzar los fines propuestos por una filosofía política determinada.

(12) Ibid.

Así como se habla de subdesarrollo económico, social, cultural o religioso, también es válido hablar de subdesarrollo político; esto no implica otra cosa que el estancamiento en lo político, es decir, en el gobierno de las instituciones y en la forma de manifestarse el poder, tanto al nivel del Estado como al de las diversas organizaciones sociales, económicas, culturales o religiosas. Fácil es apreciar que el subdesarrollo político repercute en todo el accionar de un país. Comúnmente algunos autores se refieren a la falta de viabilidad política de un país, lo cual equivale al subdesarrollo político.

Entre los aspectos teóricos-pragmáticos del subdesarrollo político se pueden enumerar:

- a. La concentración y abuso de poder real en la autoridad formal, lo cual impide que la gran mayoría de los ciudadanos participen activamente en la toma de decisiones respecto a la vida común o institucional. Esto crea el dualismo estructural, al cual se refiere Hirschman (13), o separación entre gobernantes y gobernados, lo que a la larga crea grados diversos de desintegración en la vitalidad social.
- b. La ausencia de poder real en la autoridad formal, lo cual implica anarquía

(13) Albert O. Hirschman, The Strategy of Economic Development, Yale: Yale University Press, 1958.

y desintegración de la sociedad, ya que produce ineficacia del gobierno frente a los poderes y sectores de la sociedad que cuentan con la fuerza económica, cultural, religiosa y social.

- c. La incapacidad de coordinación de los poderes sociales existentes, con lo que se nulifica los efectos que se pretenden por medio del desarrollo.

No obstante también existen condiciones infra-estructurales del subdesarrollo político, las que se pueden sintetizar de la siguiente forma:

- a. La rigidez de la infraestructura geopolítica, religiosa, demográfica, económica y cultura, que en los países iberoamericanos suele adquirir características muy complejas. Así un país carente de viabilidad económica - escasez de recursos naturales, clima adverso o posición de aislamiento continental -, puede representar en la práctica la imposibilidad de un gobierno coordinado, un regionalismo intraterritorial exacerbado que a su vez determina una dificultad para efectuar una planeación integral y una excesiva concentración del poder en determinadas áreas.

De igual manera, una distribución inequitativa de la población dentro del

territorio de un país puede desequilibrar toda acción gubernamental o aún crear concentraciones exageradas de poder en ciertas zonas en desmedro de otras.

Asimismo, la infraestructura cultural y religiosa (analfabetismo; ignorancia; valores estancados, conservadores, tradicionales, arcaicos, animistas; una moral formalista e intransigencia ideológica), coloca una frontera opulenta al desarrollo integrado, pues impide y limita una participación adecuada y cierto grado de responsabilización de la gran mayoría de la población en la función gubernamental.

Ahora, una infraestructura económica-física (sistemas de irrigación, electrificación, obras de ingeniería en general, construcción de edificios, medios de comunicación, etc.), dificultan los planes de desarrollo de los gobiernos, lo que afecta la condición social general.

- b. La rigidez de la infraestructura jurídica-muchas veces heredada, copiada o importada sin selectividad alguna, afecta notoriamente a las situaciones ya explicadas. Es muy bien sabido que una inadecuada posición del sistema jurídico es la base para toda constitución institucional moderna. Desde otro ángulo, un

cuerpo de leyes jurídicas anárquicas, obsoletas y sin ninguna correlación a las necesidades más vitales de una sociedad en particular, ejercita un freno claro para el desarrollo de toda estructura política.

- c. Finalmente existe otra causa para el subdesarrollo político que no puede pasar desapercibido. Esta es la influencia o condicionamiento político internacional. La subordinación de las decisiones políticas de ciertos países a otros más desarrollados económicamente, crea una dependencia política muchas veces de resultados detrimentales para el gran grueso de las poblaciones autóctonas.

En el mundo contemporáneo tal vez es imposible desconocer la circunstancia de que cierto grado del desarrollo depende de las relaciones internacionales, las que comúnmente no son equitativas, ni menos de una reciprocidad moral y ética.

Esta condición de subordinación política genera en el interior de cualquier comunidad social una pobreza en la capacidad y en la habilidad directiva política, y por otro lado un elevado grado de desinterés de la gran mayoría de la población por los aspectos

políticos. El resumen-resultado de esta praxis implica inanición, "statu-Quo", pérdida y negatividad de toda actividad política interna. De aquí, entre otras tantas razones, se genera el subdesarrollo y la dependencia.

La noción entre Educación y Desarrollo Político

Hasta aquí sólo se han ofrecido esquemas generales y un mínimo de conceptos básicos sobre lo que es la política y la ciencia afin. No obstante a través de ello ha sido posible vislumbrar la reciprocidad de influencia que existe entre la educación y la política.

En verdad la relación entre la educación y la política no es nueva. Ella data de hace muchos años. Filósofos políticos tan famosos como Platón y Aristóteles enunciaron principios contenidos en frases como las que se transcriben a continuación.... "Como es el Estado, así es la Escuela",o.... "Lo que se quiere en el Estado, debe ser enseñado en la Escuela" (14)... Esto refleja la preocupación inmemorial de poder observar las relaciones existentes entre el contenido educacional y el comportamiento político del "Homo sapiens".

(14) James S. Coleman, Education and Political Development, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1965.

Desgraciadamente, hasta el momento, la mayor parte de los científicos políticos han prestado escasa atención al nexo que existe entre la educación y el sistema político... Y los educadores, ciertamente, menos aún, debido más que nada a que ellos han tenido una formación unilateral, preocupada preferentemente de analizar las relaciones intra-clase o aula, es decir, ciertos aspectos psicológicos básicos. Esto a su vez es una consecuencia cierta del carácter monolítico y conservador que las facultades, escuelas o departamentos de Educación de las universidades han sustentado durante muchas décadas. Con la filosofía que implica una organización de esta naturaleza, apenas se ha formado un profesor cuya función primordial es la de dar instrucción, traspasar conocimiento e inculcar los valores totales de generaciones pasadas. Han sido los antropólogos, los científicos políticos, los economistas, psicólogos y sociólogos, principalmente, quienes han emprendido el estudio y el análisis de las innumerables ramificaciones e influencias que la educación puede, y que de hecho es así, ejercer sobre innumerables aspectos que enmarcan al desarrollo, considerando éste como un complejo interdisciplinario donde cada aspecto o variable pasa a desempeñar un rol complementario e integrado.

Es de este modo como relativamente muy pocos estudios de carácter empírico se han efectuado para ver o comprobar las maneras específicas como el, o los sistemas educativos, afectan el funcionamiento de los sistemas

políticos, o vice-versa. Pero este defecto no es sólo de los científicos políticos. Sólo hace un breve tiempo que los educadores y otros científicos sociales se han preocupado de analizar analíticamente la relación que existe entre la educación por un lado, y la economía, la política, la sociedad y la cultura por el otro.

Pareciera que todas y cada una de estas actividades fuera una variable independiente con respecto a las otras, operando en un "vacuum per-se". Pero no es posible aceptar más este vacío casi congénito dentro de las ciencias sociales. Esto además significa una llamada de atención clara para los educadores y las facultades o escuelas de educación, quienes deben salir de su esquema rígido, conservador e importado, en la gran mayoría de los casos, sobre los que han sustentado todo su quehacer académico hasta el momento.

Es así como, procurando obtener una síntesis explicativa de lo acontecido, se puede expresar que la mayor parte de los estudios efectuados han sido de un mero carácter intra-educacional, es decir, ellos dedican su atención exclusivamente al análisis de datos y cifras educacionales, tratando a la educación como si ella se viera regida por aspectos cuantitativos, sin comprender que de su contenido intersubjetivo dependerán muchos de los factores que condicionarán, en parte, la calidad y riqueza de la sociedad misma.

Felizmente, también es honrado reconocer, que esta etapa de parroquialismo en los educadores y otros científicos que se relacionan con este campo, parece empezar a cambiar. Por ejemplo, la influencia de los sociólogos (especialmente sociólogos educacionales) y de los psicólogos, ha sensitivizado a los educadores y a los científicos políticos acerca de la relevancia del proceso de socialización, del sistema de estratificación y de la naturaleza de las organizaciones formales, de las que habla Etzioni (15):

Existe un creciente interés además de esta correlación educación-política en los aspectos relacionados con el rol de la educación en la formación de actitudes, valores y de la personalidad; en el reclutamiento de las élites, el comportamiento político de las personas y en los cambios sociopolíticos, aspectos todos que competen directamente al devenir diario del quehacer de las naciones.

De todos estos aspectos tal vez uno de gran importancia es el proceso de socialización. De acuerdo a Sorauf (16), por socialización se entiende todo aquello relacionado con la adquisición de metas, objetivos y percepciones por parte de las personas con respecto al sistema político. Este es un proceso mucho más complejo de lo que los científicos políticos

(15) Amitai Etzioni, Modern Organizations, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1964, p. 20, 31, 45-47.

(16) Francis J. Sorauf, op. cit., p. 40-41.

pensaban hasta hace poco. En primer término, aunque las personas pueden aprender directamente conceptos de política, algunos aspectos de la socialización referida pueden ser transferidos de situaciones no políticas. Así es como los hábitos de discusión y participación que se adquieren en la escuela, la iglesia, el hogar y los clubes diversos, pueden ser transferidos directamente al sistema político.

Lo expresado indica que el proceso de socialización empieza muy temprano en la vida. No obstante una serie de recientes estudios indican que los niños tienen ideas políticas bien formadas acerca de la autoridad política alrededor de los diez o doce años de edad. Así es como la socialización transcurre a través de toda la vida de los individuos. Durante este período se adquieren nuevos roles políticos, se ejerce una acción más fuerte o débil en el trabajo de los partidos políticos, como también la actitud en los procesos de votación se puede modificar sustancialmente.

De acuerdo a Hyman (17) las organizaciones políticas, tales como los partidos y los grupos de interés, tienen como uno de sus fines primordiales la resocialización parcial de sus miembros.

(17) Herbert Hyman, Political Socialization, New York: Free Press of Glencoe, Inc., 1958.

Tal vez sea importante aquí exponer lo que Lipset (18) expresa cuando dice que en todo sistema político la gente mejor educada o con un mayor grado de instrucción, y con un estatus socio-económico más elevado, son más activas en la organización política, más aptas o susceptibles de votar, y con una mayor predisposición para participar de variadas formas en el sistema político. A su vez, la inactividad política se encuentra asociada con un estatus socio-económico bajo, y por lo tanto con la existencia de un consecuente sentido de alienación de esta clase de la comunidad y cierto sentido de falta de poder en ellos.

Lo expresado por Lipset puede aparecer como aparentemente cierto, pero lo importante sería verificar con que grado mínimo de instrucción o de educación las personas empiezan a constituir su estructura de socialización política. Esto debido a que en muchos países se observa una gran inquietud y participación, bastante bien estructurada de la clase obrera industrial si así pudiera denominarse, pero no de la obrera rural, precisamente por el elevado estado de analfabetismo en que ella se encuentra sumida y, consecuentemente, por la marginación histórica de que ellas padecen.

Lo anterior lleva a establecer una circunstancia muy especial, que es la que todo

(18) Seymour M. Lipset, Political Man, New York: Doubleday & Company, Inc., 1959.

sistema político opera dentro de un medio ambiente, donde debe actuar de diversas maneras y formas. A su vez, también es necesario hacer notar que tal medio ambiente consiste de otros sistemas que ofrecen un panorama cosmovisional al todo social y cultural. Estos otros sistemas pueden ser el ecológico, por cuanto las poblaciones humanas, al igual que todas las demás poblaciones de organismos, forman parte de unidades mayores llamadas comunidades o ecosistemas bióticos, el social, el cultural, el económico, el demográfico, el internacional y el educacional, motivo central del presente análisis.

Así, de acuerdo a Easton (19), el sistema político se puede distinguir en su parte estructural por la naturaleza de los insumos que atrae, por la manera como procesa o transforma tales insumos, y por los efectos que tal conversión tiene sobre los demás sistemas, alguno de los cuales ya se han señalado anteriormente.

Tal vez hasta aquí es bastante poco lo que se ha podido establecer entre la relación de la educación a la ciencia política. Pero también no es menos cierto que con cierta acuciosidad de análisis e interpretación es ya posible establecer la concomitancia recíproca entre ambas áreas de actividad.

(19) David Easton, A Framework for Political Analysis, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1965.

El Concepto de Cultura Política

Imposible sería a estas alturas del presente capítulo, dejar de mencionar y conceptualizar uno de los aspectos más relevantes de la ciencia política - lo mismo que la socialización política -, y que se refiere a lo que muchos investigadores y académicos denominan "cultura política", originalmente desarrollado por Almond (20). Este enfoque ha sido de incalculables proporciones, por cuanto ha sido muy útil para emprender una serie de estudios comparativos acerca de los sistemas políticos, tales como los de Almond y Verba (21) y aquellos llevados a cabo por Pye (22).

Es así como de acuerdo a Verba (23)...
 "la cultura política de una sociedad consiste de un sistema de creencias empíricas, símbolos expresivos y valores que a su vez definen la

(20) Gabriel Almond, "Comparative Political Systems, Journal of Politics, 18:391-409, August 1956.

(21) Gabriel Almond and Sidney Verba, The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Second ed., Boston: Little, Brown and Co., 1965.

(22) Lucian W. Pye, Politics, Personality and Nation Building: Burma's Search for Identity, New Haven, Conn.: Yale University Press, 1962.

(23) Sidney Verba, "Comparative Political Culture", Political Culture and Political Development, Edited by Lucian W. Pye and Sidney Verba, Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1965, p. 513.

situación en la cual la acción política tiene lugar, aspecto que provee la orientación subjetiva hacia la política"... Lo expresado adquiere una sustancia bastante expresiva hacia los factores que estimulan el desarrollo global integrado, muchas veces sólo considerado primariamente en el desarrollo político y social de los países.

Puede verse de esta manera que la noción de cultura política es útil para relacionar los factores educacionales con la percepción y cambio de los sistemas políticos. Imposible sería descartar la noción entonces que la cultura política, de una u otra forma, es aprendida e interiorizada por las personas a través de una serie de aspectos institucionales o no, es decir, de tipo informal.

Sobre lo expresado, es importante mencionar el análisis de Merelman (24), quien discute ampliamente las relaciones que existen entre el aprendizaje - entendido éste sólo como una parte o segmento de la educación -, y la legitimación, aspecto éste muy considerado dentro del campo de la ciencia política. De acuerdo a Dahl (25) por legitimación se entiende cuando... "los líderes de un sistema político procuran asegurarse intrínsecamente cuando existe un conflicto que las decisiones

(24) Richard M. Merelman, "Learning and Legitimacy", American Political Science Review, 60:548-61, September-1966.

(25) Robert A. Dahl, op. cit., p. 19.

a las que se puede llegar son ampliamente aceptadas no sólo desde el punto de vista del temor a la violencia, castigo o coerción, sino que también considerando la creencia que ellas son moralmente las más correctas y propias de ejercitar". Esta situación tiene bastante que ver con el tipo y cantidad de educación que las personas han recibido de parte de los sistemas respectivos.

Educación y Desarrollo Político

El concepto de educación, en su ángulo institucional, es usado aquí principalmente en relación a los colegios y universidades. Hay que admitir que este es un concepto muy restringido, ya que los sistemas formales de educación son una de las tantas agencias y procesos envueltos en la formación de una cultura política, en el reclutamiento de élites políticas, en el inculcamiento de un sentido de identidad nacional, y en la performance de una gran variedad de otras funciones políticas relevantes.

Como se sabe, la educación, como proceso, se realiza en la familia, en la iglesia, en los grupos de interés, en el ejército y en ciertos grupos profesionales (26).

Ahora, en cuanto a la conceptualización de las élites, tal vez sea conveniente analizar en cierta dimensión dicha denominación. En

(26) James S. Coleman, op. cit.

efecto, el estudio del desarrollo político no puede dejar de hacer una referencia especial al problema de las élites. Teóricamente, de acuerdo a Leñero y Trueba (27), las élites vienen a ser los sujetos principales del trabajo de dirección y gobierno en cualquier grupo. Sin élites no existe el desarrollo, la iniciativa, la marcha y la vida política en su sentido más amplio. Tanto el poder real como fuerza de presión, cuanto el poder formal o autoridad jurídica, están movidos por las élites. Su existencia significa, por un lado, privilegio de situación y capacidades, y por el otro, responsabilidad y carga de trabajo frente a toda la sociedad o grupo.

En concordancia con lo anterior, a su vez, y para complementar los aspectos concernientes a las élites, la ideología significa una unidad lógica de ideas que orientan la acción humana. No existen élites sin ideologías. La ideología viene a dar sentido a la acción y a la responsabilidad de las élites. Leñero y Trueba (28) exponen que la ideología constituye la armazón no sólo intelectual y racional del hombre sino que asimismo la unidad de valores que motivan el actuar.

Pero esto que en el contexto de la teoría abstracta hace de la élite y de la ideología variables y factores claves de lo que muy bien

(27) Luis Leñero O. y José Trueba D., op. cit., p. 144.

(28) Ibid.

podría denominarse la dinámica política, tiene una influencia precisa en el subdesarrollo. De una manera u otra podría decirse que el subdesarrollo es un círculo vicioso, que funciona en forma dualista y sin integración. Esta situación, aplicada a las élites de un país subdesarrollado no cae en la excepción. La concentración del poder en una unidad estructural de nivel superior o inferior está gestada por una dinámica elitaria o elitisista cerrada también en un círculo vicioso.

Es así como Leñero y Trueba (29) distinguen ocho tipos de élites, que son:

- a. El primer caso es aquel en el cual la élite proviene del sector superior de la estratificación política, formalmente constituida. De común, este tipo de élite funciona con sentido de autosuficiencia en función de su propio nivel. Los privilegios elitarios son aprovechados para aumentarlos o para conservarlos de acuerdo a privilegios heredados. O sea que esta élite funciona en razón de su propio beneficio, ejerciendo el poder concentrado hacia abajo, a fin de no permitir el acceso a la fuerza de intereses provenientes de la base social.
- b. El segundo tipo de élites también se genera de los estratos superiores

(29) Luis Leñero O. y José Trueba D., op. cit., p. 144-5.

aunque carece de autoridad política y formal. Sin embargo, tiene poderes económicos, culturales y sociales, con lo que su situación se torna prácticamente semejante a la anterior, con la diferencia que ella pretende el poder real antes que el formal, sin que la autoridad jurídica posea la fuerza suficiente como para poder controlarla. Este tipo de élite puede, incluso, llegar a controlar en su propio beneficio, la estructura formal de la política, con lo cual su dinámica también es cerrada sobre sí misma.

- c. La tercera categoría de élites proviene asimismo de los sectores superiores, con la diferencia de que ella busca, a diferencia de las dos anteriores una dinámica tendiente al bien de la unidad social completa. Sus efectos, sin embargo, son parciales y secundarios, pues al no originarse en los sectores mayoritarios, que son por lo común las bases, no responde espontáneamente a las necesidades reales de éstas. Esto se traduce en que llega a imponer su criterio, estructurado sobre la base de una buena voluntad, con cierto sentido paternalista o dirigista, lo cual induce a que la función elitaria

de conducción se cierre en torno a sí, sin el resultado de beneficio y de participación de las mayorías en el poder y en la toma de decisiones.

- d. Con relación a los sectores intermedios de la sociedad, se pueden distinguir tres tipos posibles de élite. El primero de ellos, que en forma bastante común se da en los países en proceso de desarrollo. Es el que procura identificarse y asimilarse a las élites superiores, siguiendo sus patrones de conducta y de forma de ejercer el poder y la autoridad. Sería ésta la cuarta categoría en la tipología que nos preocupa. El quinto tipo de élite es el que se forma dentro de su mismo estrato, realizando su función elitaria, más o menos en términos de los intereses propios de su clase. En cuanto al sexto tipo de élite, formado también dentro de este mismo sector, se caracteriza por poseer una dinámica mucho menos cerrada, la cual le posibilita hasta cierto punto romper el dualismo estructural y enunciado anteriormente. Esto le es posible pues permanece en contacto permanente con las bases populares, conociendo e interpretando su problemática hacia un accionar común con ellas.

- e. También es posible considerar que en los sectores de base se generan dos tipos de élites, como consecuencia de una carencia del poder o un abuso del mismo. La primera - o séptima de esta tipología - es aquella nacida y generada en la masa misma, que puede ascender hasta algunas de las etapas más altas de la estratificación tanto sea por capacidad, como por habilidades o circunstancias favorables. Sin embargo corre el riesgo, y de hecho sucede, que puede entrar en el círculo vicioso de aquella élite clásica-tradicional, celosa del statu-quo y de mantener sus poderes heredados. El otro tipo de élite popular - y el último de esta categorización -, está encerrado en la quietud y marginación de la masa carente de poder y de autodecisión. Estas no pueden ejercer su potencial natural de liderazgo o quedan estranguladas por la dinámica demagógica de la anarquía política.

Como se puede deducir, depende del tipo de élite que predomine en una sociedad, las características que el sistema educacional adquiera, ya sea para mantener el "statu-quo" o para promover una amplia participación en todos aquellos aspectos concernientes a la situación política.

Ahora, en relación al desarrollo político propiamente tal, su "syndrome" principal puede al menos consistir de tres principios que se consideran como fundamentales:

- a. Diferenciación, entendida como una tendencia empírica dominante en la evolución histórica de la sociedad humana.
- b. Igualdad, entendida como un imperativo ético que impulsa los ideales operativos en todos los aspectos de la vida moderna.
- c. Capacidad, considerada no sólo como un imperativo lógico en la mantención del sistema, sino que también en la potencialidad adaptiva e innovativa que el hombre posee para el manejo de su medio ambiente, a través de una mayor racionalidad, de una mejor aplicación de la ciencia, y de una mejor organización de la tecnología. Es decir, todo esto en contraposición al concepto animista para interpretar las causales principales del atraso y del subdesarrollo, tan común en muchos países.

El proceso de desarrollo político puede ser visto, bajo estas condiciones, como un juego interminable entre los procesos de diferenciación, los imperativos de igualdad y la

capacidad de integración adaptiva del sistema político a los requerimientos socio-políticos, culturales y económicos de los países.

En otras palabras, y en relación a lo ya expresado, este tipo de desarrollo puede ser analizado como la adquisición, por el sistema político, de una búsqueda consciente de un buen grado de capacidad en lo político, que se manifiesta en una institucionalización exitosa de:

- a. Nuevas características de integración que regulan y contengan las tensiones, y conflictos producidos por un aumento en la diferenciación, y
- b. Nuevas características de participación y de distribución de los recursos adecuados a las demandas generadas por los imperativos de la igualdad y del mayor equilibrio social.

A primera vista, la educación parecería como de suma importancia en los aspectos concernientes al desarrollo político, de acuerdo a la definición que se ha dado de este término. Solamente un sistema moderno de educación - formal e institucionalizado - puede proveer de las habilidades especializadas y de los requisitos de entrenamiento indispensables para una adaptación efectiva al proceso de diferenciación estructural en todos los sectores de una sociedad moderna.

Un cierto nivel de educación formal, en la gran masa de la población, es indispensable para el desarrollo de un sistema moderno de comunicación, el cual es muy importante para resolver los dos problemas más fundamentales en la modernización política, principalmente el cambio de actitudes y la reducción de la distancia entre las élites dominantes y las grandes masas no modernizadas adecuadamente.

Pero no solamente se debe desarrollar el nivel de alfabetización, que hace posible mantener constante un sistema moderno de comunicación, sino que también debe ser desarrollado el componente racional-secular de las actitudes, lo cual es esencial para una adecuada participación individual en el proceso de modernización, del desarrollo y del cambio estructural cada vez más requerido por los países que pugnan por liberarse de las secuelas del sub-desarrollo.

La alfabetización, lo mismo que las actitudes congruentes con la modernización, son puntos cruciales para una penetración política efectiva de parte del gobierno. De esta misma forma, la educación es incuestionablemente una de las determinantes más importantes para la realización de la igualdad en una sociedad moderna, caracterizada por el esfuerzo propio y ciertas normas de tipo universal, que regulen adecuada y éticamente el comportamiento de una sociedad dominada cada vez más por los valores físicos de la gran tecnoestructura, en

donde el ser pierde toda individualidad para pasar a ser tan solo una cosa absolutamente anónima. Hay que hacer hincapié en que la tecnoestructura concibe al hombre como objeto e instrumento suyos y en función de ella misma. Es indispensable entonces revalorizar al hombre despreciado por una técnica desorbitada... Y quien podría dudar que el sistema educacional no debe de jugar un papel importantísimo ante esta circunstancia tan degradante?

Bajo los propósitos del presente capítulo al menos tres procesos o funciones del sistema político pueden ser identificados y que tienen una clara relación con la educación. Estos son:

- a. La socialización política.
- b. El reclutamiento político.
- c. La integración política.

Tal cual se expresó anteriormente, la socialización política puede ser entendida como el proceso por medio del cual las culturas políticas son mantenidas, alteradas o cambiadas, o también, de acuerdo a Coleman (30), como el proceso a través del que los individuos adquieren actitudes y sentimientos hacia el sistema. Esto, en otros términos, significa entender la contribución que la educación puede tener hacia el mantenimiento y adaptación de los sistemas políticos.

En lo que respecta al reclutamiento político, éste se refiere al modo como se generan los grupos de poder y las respectivas élites de la cual se hablaba. Y la integración política, como el grado de unidad alcanzado por el sistema socio-cultural en su operatividad y ejecución de decisiones políticas.

Algunas investigaciones valiosas

Una serie de estudios durante los años recientes han aportado una nueva y valiosa contribución al análisis del desarrollo político y su relación con el proceso educativo. En este contexto hay que mencionar como un buen ejemplo los trabajos de Eisenstadt (31) sobre la modernización y el desarrollo de los sistemas políticos, donde introduce ciertas consideraciones relevantes de tipo sociológico, enfatizando la dimensión organizativa y estructural del proceso de desarrollo. En esta área Eisenstadt (32) discute las implicaciones políticas de la educación en términos de la demanda por el producto y las recompensas de la educación, como asimismo, la diversificación y diferenciación en la oferta de servicios educacionales.

(31) S. N. Eisenstadt, Modernization: Protest and Change, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, 1966.

(32) S. N. Eisenstadt, "Education and Political Development", Post-Primary Education and Political and Economic Development, Edited by Don C. Piper and Taylor Cole, Durham, N. C. : Duke University Press, 1964, p. 25-47.

En un ensayo efectuado por LeVine (33), éste sugiere que la tradición étnica de los grupos influencia la orientación política de muchos jóvenes, sobre todo en los países en vías de desarrollo, lo cual no deja de tener importancia para los investigadores de este campo. Esto indicaría que el proceso de socialización estaría fuertemente condicionado y dirigido por esta variable, posiblemente en un grado bastante superior al de la educación formal, a no ser que ésta forme parte de la misma condición.

Entre los estudios que presentan información sobre socialización política, como parte de un amplio análisis de los sistemas políticos, hay que citar el trabajo practicado por Almond y Verba (34) en cinco países diferentes. De gran relevancia en este estudio son las conclusiones acerca de las relaciones entre varias clases de participación social - familia, escuela, trabajo -, como un factor de socialización, y la competencia cívica, es decir, la percepción individual de la propia habilidad política.

También en el campo de la socialización política, es de interés traer a mención el trabajo de Greenstein (35), realizado en los

- (33) Robert LeVine, "Political Socialization and Culture Change", Old Societies and New States, Edited by Clifford Geertz, New York: Free Press of Glencoe, 1963, p. 280-303.
- (34) Gabriel Almond y Sidney Verba, The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations, (Second edition), Boston: Little, Brown and Co., 1965.
- (35) Fred I. Greenstein, Children and Politics, New Haven, Conn.: Yale University Press, 1965.

Estados Unidos, en donde los alumnos toman posiciones y actitudes diversas con respecto a la imagen política de su propio país, de acuerdo a una serie de aspectos personales.

Otros estudios de gran importancia son los llevados a cabo por Lipset (36) y, Lipset y Solari (37), acerca de las actitudes políticas de los estudiantes en la América Latina, las que en gran parte o medida estaban íntimamente asociadas con el tipo de ambiente educacional.

También es importante recabar aquí el trabajo de Fagen (38), acerca del contenido de los textos en la educación de adultos practicada en Cuba, ya que según él, tales materiales de enseñanza conllevan en sí un mensaje político, aspecto que muy bien puede ocurrir en la gran mayoría de los países.

Scanlon (39) a su vez ha procurado buscar qué tipo de correlación puede existir entre la iglesia, el estado y el sistema educativo, en un estudio practicado en varios países de Africa, lo que en verdad parece ser de una evidencia concreta.

(36) Martin Seymour Lipset, "University Students and Politics in Underdeveloped Countries", Comparative Education Review, 10:132-62, June 1966.

(37) Martin Seymour Lipset and Aldo Solari, editors, Elites in Latin America, New York: Oxford University Press, 1967.

(38) Richard R. Fagen, Cuba: The Political Content of Adult Education, Stanford, Calif: Hoover Institution, 1964.

(39) David G. Scanlon, editor, Church, State and Education in Africa, New York: Teachers College Press, 1966.

Síntesis final

Como punto de partida esquemático, se ha intentado hacer un esfuerzo lo más estructurado posible, a objeto de comprender tanto la importancia que tiene hoy la ciencia política, como la vasta complejidad que representa cuando se reflexiona científicamente acerca de cómo iniciar un análisis sustancioso de ella.

Dado que, como se dijo - especialmente en el caso de Iberoamérica -, la ciencia política apenas ha comenzado a desprenderse del magma de las otras ciencias sociales, también recientes y en plena evolución, mucho de lo que sucede en éstas debe enmarcarse dentro de la actividad de la ciencia política, a quien le corresponde el análisis metodológico y científico de una serie de fenómenos que dicen relación a la política y al desarrollo.

Se ha querido, del mismo modo, ejercitar la discusión y la elaboración de un análisis, incompleto por cierto, que no dejara duda alguna con respecto a la íntima relación que el desarrollo político tiene con la estructuración de los sistemas educacionales, como también, con el contenido y orientación sobre los que éstos puedan evolucionar o permanecer, a fin de soportar un sistema político determinado, cimentado por una ideología y élite particular.

A no dudarlo, que para lo anterior pueda ocurrir, está el proceso de socialización política, que es, como se planteó, un proceso por

medio del cual las culturas políticas son mantenidas, alteradas o cambiadas, principalmente a través de las actitudes y sentimientos que los individuos adquieren hacia el sistema político y el rol que ellos pueden jugar en tal sistema. La influencia de la educación en todo este accionar se presume como jerarquizada, polarizada, rígida o amplia.

Las investigaciones incipientes, y por tal recientes, que en esta relación se han iniciado, están abriendo un camino sorprendente acerca de la íntima relación e influencia que puede establecerse entre el ejercicio de una determinada ideología política y la elasticidad o inelasticidad de parte o todo el sistema educacional de un país.

OTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE
EDUCACION Y DESARROLLO POLITICO

1. ABERNETHY, DAVID, and COOMBE, TREVOR, "Education and Politics in Developing Countries", Harvard Educational Review, 35:287-302; Summer 1965.
2. ALMOND, GABRIEL A. "Comparative Political Systems", Journal of Politics, 18:391-409, August 1956.
3. _____ . "Introduction: A Functional Approach to Comparative Politics". The Politics of Developing Areas. (Edited by Gabriel A. Almond and James S. Coleman), Princeton, N. J. : Princeton University Press, 1960.
4. _____ , and VERBA, SIDNEY, The Civic Culture: Political: Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Boston: Little, Brown and Co., 1965.
5. APTER, DAVID E. The Politics of Modernization, Chicago: University of Chicago Press, 1965.
6. COLEMAN, JAMES S., (editor). Education and Political Development, Princeton, N. J. : Princeton University Press, 1965.

7. EASTON, DAVID. "The Function of Formal Education in a Political System", School Review, 65:304-316, Autumn 1957.
8. _____, and DENNIS, JACK, "The Child's Image of Government", Annals of the American Academy of Political and Social Science, 361:40-57, September 1965.
9. EISENSTADT, S. N. "Education and Political Development", Post-Primary Education and Political and Economic Development, (Edited by Don C. Piper and Taylor Cole), Durham, N. C.: Duke University Press, 1964.
10. _____. Modernization: Protest and Change, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1966.
11. FAGEN, RICHARD R. Cuba: The Political Content of Adult Education, Stanford, Calif.: Hoover Institution on War, Revolution, and Peace, 1964.
12. GOLDRICH, DANIEL, and SCOTT, EDWARD W. "Developing Political Orientations of Panamanian Students", Journal of Politics, 23:84-107, February 1961.

13. GREENSTEIN, FRED I. "The Benevolent Leader: Children's Images of Political Authority", American Political Science Review, 54:934-43, December 1960.
14. _____ . Children and Politics, New Haven, Conn. Yale University Press, 1965.
15. HANNA, WILLIAM JOHN, "Students", Political Parties and National Integration in Tropical Africa, (Edited by James S. Coleman and Carl G. Rosberg, Jr.), Berkeley: University of California Press, 1964. pp. 413-443.
16. HESS, ROBERT D., and TORNEY, JUDITH V. The Development of Political Attitudes in Children. Chicago: Aldine Publishing Co., 1967.
17. HYMAN, HERBERT H. Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior, Glencoe, Ill.: Free Press, 1959.
18. KOFF, DAVID and VON DER MUHLL, GEORGE. "Political Socialization in Kenya and Tanzania, A comparative Analysis", Journal of Modern African Studies 5:13-51; No. 1, 1967.

19. LANGTON, KENNETH P. "Peer Group and School and the Political Socialization Process", American Political Science Review, 61:751-58, September 1967.
20. LEVINE, ROBERT, "Political Socialization and Culture Change", Old Societies and New States, Edited by Clifford Geertz, New York: Free Press of Glencoe, 1963.
21. LERNER, DANIEL. The Passing of Traditional Society: Modernizing Middle East, New York: Glencoe, The Free Press, 1958.
22. LEWIS, L. J. Education and Political Independence in Africa, Edinburgh: T. Nelson and Sons, 1962.
23. LIPSET SEYMOUR MARTIN, editor. "Special Issue on Student Politics", Comparative Education Review, 10:129-376, June 1966 (a).
24. _____ . "University Students and Politics in Underdeveloped Countries", Comparative Education Review, 10:132-62, June 1966.
25. _____ , and SOLARI, ALDO, editors, Elites in Latin America, New York: Oxford University Press, 1967.

26. McCULLY, BRUCE TIEBOUT. English Education and the Origins of Indian Nationalism, New York: Oxford University Press, 1940.
27. MARVICK, DWAIN. "African University Students: A Presumptive Elite", Education and Political Development, edited by James S. Coleman, Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1965.
28. MERRIAM, CHARLES E., Civic Education in the United States, New York: Charles Scribner's Sons, 1934.
29. MYERS, C. N. Education and National Development in Mexico, Princeton, Princeton University, Industrial Relations Section, 1965.
30. OGUNSHEYE, AYO. "Nigeria", Education and Political Development, edited by James S. Coleman, Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1965.
31. PATRICK, JOHN J. Political Socialization of American Youth: A Review of Research with Implications for Secondary School Social Studies, (mimeo). Bloomington: High School Curriculum Center in Government, Indiana University, December 1967.

32. PYE, LUCIAN W. Aspects of Political Development, Boston: Little Brown and Co., 1966.
33. _____, and VERBA, SIDNEY, (ed.), Political Culture and Political Development, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965.
34. SCANLON, DAVID G. (ed.). Church, State, and Education in Africa, New York: Teachers College Press, 1966.
35. SCHUMPETER, J. Capitalisme, Socialisme et Democratie, Paris: Editorial P. B. Payot, 1963.
36. WEILER, HANS N., (ed.). Education and Politics in Nigeria, Freiburg: Rombach, 1964.

IV. EDUCACION Y DESARROLLO SOCIAL

El concepto de Desarrollo Social

Generalmente la propia definición de desarrollo social envuelve problemas serios, ya que es difícil conceptualizar cuando una institución o actividad representa un juego económico y uno social.

El Instituto de Investigación para el Desarrollo Social de las Naciones Unidas (1), ha definido el término social como "todo aquello que se refiere directamente a las condiciones en la cual la gente vive y opera". Esta definición es en sí algo vaga y muy difícil de ser usada para propósitos analíticos y aún de trabajos experimentales.

- (1) United Nations, Research Institute for Social Development, "Social and Economic Factors in Development," Report No. 3 (Preparado por Jan Drewnowski), February-1966, p. 46.

Adams y Hoselitz (2) consideran que desarrollo social es "aquel tipo de cambio social generado por un énfasis marcado en los mecanismos del planeamiento, con el objeto de lograr tipos deseados de complejidad". Es también posible apreciar que esta definición es algo confusa y poco clara en sus términos más esenciales.

El desarrollo social es interpretado por Aron y Hoselitz (3) como "el mejoramiento o incremento de la moral en el comportamiento y pensamiento humano". Esta conceptualización aparece como muy limitada para ser aplicada a una metodología de trabajo científico adecuada, lo que impide considerar una amplia gama de variables.

Se puede ver entonces que hablar específicamente de desarrollo social, buscando una definición estructural, no es fácil del todo. Tal vez ésta pueda ir apareciendo con el transcurrir del análisis que se hace en el capítulo presente.

Desarrollo, o cambio, en sentido general, implica movimiento, que induce a la modificación de elementos de un sistema, de modo que

(2) Don Adams and Joseph P. Farrell, (ed.), Education and Social Development, N. Y., Syracuse: Center for Development Education (Syracuse University), 1966, p. 401.

(3) Raymond Aron et Bert F. Hoselitz, ed., Social Development Congress et Colloques VII, Paris: Mouton and UNESCO, 1965, p. 349.

el arreglo estructural del mismo aparezca diferente. Hay que admitir que ningún grupo social es estático. Todos están en constante proceso de cambio. El cambio es una condición inherente a la sociedad, la cual se encuentra afectada por un constante flujo de concepciones e ideas, las que modifican el mismo equilibrio y el "statu-quo" de la vida diaria.

Todas las cosas en el universo, expresaba Heraclitus, el filósofo griego que vivió un siglo antes que Sócrates, se encuentra en un flujo incesante, y así, sólo el movimiento y el cambio son la esencia de la realidad (4).

Lo anterior no quiere decir que el cambio se realice con igual intensidad y rapidez en todos los grupos sociales o en todas las partes de un grupo determinado.

Sea como fuere, son los individuos del grupo social quienes aceptan o rechazan las modificaciones que se hagan a su estructura o a sus elementos culturales.

Sin embargo, las sociedades relativamente modernas constituyen un fenómeno completamente nuevo dentro del campo de la historia social. La combinación específica

(4) W. H. Cowley, A Holistic Overview in American Colleges and Universities, Stanford University, 1967 (Unpublished Book). p. 100.

de elementos o variables, característicos de una sociedad moderna, empiezan recién a emerger con cierta claridad a principios del siglo diecinueve; grados altos de modernización no tienen más de cincuenta años a la fecha (5)

En este mismo contexto, el término modernización ha ganado uso entre los científicos sociales americanos y los historiadores para designar la gran transformación de la sociedad y la cultura que empezó en Europa aproximadamente en el siglo quince, y que ahora ha abarcado al resto de la humanidad (6).

Ahora, si se considera que toda estructura social, y así el concepto de sociedad moderna, pueden ser observados o analizados como una transición de lo que fue hacia lo que vendrá, no es sorprendente entonces que algunos académicos e investigadores estén ya usando frases como sociedad "post-industrial" o "post-moderna", a fin de expresar su sentimiento de la cualidad temporal o transitoria de lo que se entiende por "sociedad moderna" (7)

(5) Marion J. Levy, Jr. Modernization and the Structure of Societies, Princeton, N. J. : Princeton University Press, 1966, p. 35.

(6) Ibid.

(7) Reinhard Bendix. "Modern Society", in Talcott Parsons, American Sociology: Perspectives, Problems and Methods, New York: Basic Books, Inc. Pub., 1968, p. 276.

De acuerdo a Arce (8), los grupos sociales pueden sufrir cambios en su estructura, es decir, en el número y arreglo de las posiciones que son como la armazón del grupo. Cualquier modificación en las posiciones induce a una alteración en las relaciones sociales del grupo, y a esto precisamente se le llama cambio social.

Al discutir el concepto de sistema social, éste tiene ciertos elementos o partes componentes, entre ellos status-roles (9). Estas son las diferentes posiciones que hay en el grupo junto con la conducta o comportamiento de los individuos que las ocupan. Estas posiciones son precisamente las que pueden cambiar al comparar las diversas estructuras del sistema agrícola. En estas condiciones algunas posiciones, junto con las funciones que se espera de ellas (status-roles) desaparecen y otras se generan.

Es importante anotar que no solamente el que aparezcan o desaparezcan posiciones, significa cambio en la estructura del grupo. La variación en el número de individuos, que ocupaban determinada posición, es un factor importante en la modificación de la estructura de un sistema social.

(8) Antonio M. Arce. Sociología y Desarrollo Rural, IICA-Costa Rica (Turrialba), p. 83.

(9) Alex Inkeles, What is Sociology, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc. 1964. p. 47-61

Como puede desde ya deducirse, el proceso del cambio social es muy complejo. De aquí que, de acuerdo a Inkeles (10), los sociólogos hayan abandonado la búsqueda de una sola teoría que explique el cambio social. Por el contrario, ellos han procurado analizar los aspectos del cambio en forma más concreta, es decir, de una manera más real, considerando como dicho cambio ocurre en diferentes tipos de organizaciones sociales y bajo condiciones muy variadas por cierto.

En el estudio de la actitud y de los valores, por ejemplo, los sociólogos procuran descubrir las variables pertinentes que producen cambios en estas disposiciones y orientaciones consideradas como relativamente estables en las personas. En un estudio practicado por Newcomb (11) se descubrió que los alumnos que poseen mayor independencia de sus padres son los que experimentan mayores cambios al ingresar a la universidad.

Puede observarse que dentro de las ciencias sociales es la sociología quien permite analizar interpretativamente las formas sociales que los individuos utilizan en su vida colectiva. No hay duda que la sociología completa el enfoque antropológico, especificando los conductos sociales de la comunicación cultural.

(10) Ibid, p. 88.

(11) Theodore Newcomb, Personality and Social Change, New York: Dryden, 1948, p. 176.

De acuerdo a Leñero y Trueba (12) es la sociología quien va a decir cómo son las relaciones humanas en las sociedades arcaicas, tradicionales y modernas y cuáles son los mecanismos que pueden moverse para el rompimiento de los círculos viciosos del subdesarrollo.

Realmente hay que admitir que el mundo contemporáneo se caracteriza por ser muy dinámico, con un proceso de cambio constante y a veces sin puntos comunes de confluencia. Esta dinámica hace precisamente que la crisis que se llega a sentir sea altamente cambiante. Es así como la sociedad moderna favorece la percepción rápida del fenómeno del dualismo.

Además esa dinámica patentiza una multiplicación de todo, desde la denominada explosión demográfica, reflejada en la sociedad de masas, hasta la multiplicación de productos materiales y bienes de consumo producto de la gran tecnoestructura, que en sí lleva toda una traslocación, exportación e importación de valores.

Al aspecto de multiplicación, se añade el crecimiento exponencial del cambio en varios sectores de la sociedad. Al "statu-quo" se opone el cambio veloz en otras partes.

(12) Luis Leñero y José Trueba, Desarrollo Social, México: Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A. C., 1970, p. 74.

Tanto la dinámica y el crecimiento exponencial general tipos de movilidad social múltiples: migraciones; ascensos y descensos en la escala social; movilidad intra, intergeneracional y de sector; cambios de pertenencia en los grupos y en los sectores ideológicos. Todo esto genera, consecuentemente, anacronismos y desarticulaciones en los sistemas sociales, brotando a menudo el automatismo social, con su caracterización netamente mecánica y despersonalizante por estar centrada en lo que se denomina cultura de masas.

Se produce, como muy bien lo expresan Leñero y Trueba (13), la división del trabajo en la búsqueda de una mayor productividad, que es a su vez el sustrato mismo de la enajenación materialista del hombre contemporáneo.

En todo este movimiento y trasloque de estatus y roles, bien valdría la pena preguntarse si la educación no tiene un papel fundamental que desempeñar, principalmente con un contenido valorativo que enfoque la solidaridad social como uno de sus fundamentos y fines esenciales.

Enfoques educativos

Con el correr del tiempo y dentro de la dinámica y conceptualización del cambio global,

(13) Luis Leñero y José Trueba, op. cit., p. 82.

se han ido estructurando dos corrientes filosóficas-operativas, para enfocar el rol que la educación tiene sobre el desarrollo. Aquellas se denominan como el economicismo y el sociologismo.

El Economicismo. De acuerdo a Vasconi (14), este enfoque intenta mostrar y señalar las relaciones que existen entre la educación y el crecimiento económico de los países. Se considera aquí a la educación como un factor de inversión y no de consumo. Es decir, se procura medir la rentabilidad de la educación, a fin de detectar su influencia respectiva en el crecimiento económico.

Debido a que en parte ya se analizó esta influencia en el capítulo correspondiente a la educación y desarrollo económico, no se insistirá mayormente sobre esta filosofía, con todos sus aspectos conceptuales y metodológicos.

El Sociologismo. Este enfoque indudablemente que tiene una intención mas completa sobre la verdadera función del sistema educativo, al considerar otros resultados o efectos que los meramente de caracter económico.

(14) Tomás A. Vasconi. Educación y Cambio Social, Santiago (Chile): Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile, CESO, (Centro de Estudios Socio-Económicos), 1967, p. 19.

Existe, a no dudarlo, cierto compromiso más inteligible del rol que la educación debe desempeñar hacia el cambio social.

Tal cuallo expresan Floud y Halsey (15), "cada sociedad es, de cierta manera, una sociedad educativa que proporciona los medios para la transmisión de su cultura y la formación de la personalidad de sus miembros!".

Es decir el sociologismo, verdaderamente bien interpretado, posiblemente con el concepto optimista de un Dewey, haría de la educación un elemento esencial del cambio y del progreso social, al desempeñar un rol de infraestructura.

El Fenómeno Dialéctico. Ultimamente, incluso, se ha ido un poco más allá del sociologismo al hablar del fenómeno dialéctico, también aplicado al sistema educativo.

De este ángulo los fenómenos sociales aparecen, desde el punto de vista dialéctico, como procesos continuamente generados por la praxis humana, pero también como un conjunto de normas estables producto de la actividad humana de un período anterior (16).

(15) J. Floud and A. H. Halsey. "Education and Social Structure: Theory and Methods", in Harvard Educational Review Vol. 29, No. 4.

(16) Tomas A. Vasconi, op. cit., p. 28.

Cardoso (17) explica que... "el método dialéctico permite el análisis de los procesos sociales recurrentes en conexión con los mecanismos regulares de cambio. Como la interpretación dialéctica se ocupa simultáneamente de lo particular y lo general, se puede, sin riesgo de transformar la explicación obtenida en una forma ideológica de análisis, explicar las relaciones, regularidades y modificaciones de los fenómenos sociales en las condiciones efectivas de su producción, concretamente situados".

Las reflexiones de Freire (18) a este respecto son notables cuando conceptualiza que... "educar y educarse como actividad liberadora no es extender algo desde una sede del saber hasta una sede de la ignorancia para salvar con este saber a los que viven en esa ignorancia.... Educar y educarse como actividad liberadora es, por el contrario, tarea de quienes, sabiendo que escaso es su saber - por esto saben, pudiendo así llegar a saber más -, establecen un diálogo con los que, casi siempre, piensan que no saben nada; estos últimos, transformando su creencia de que no saben nada en la de que saben poco, pueden igualmente llegar a saber más".

(17) F. H. Cardoso. "El Método Dialéctico en el Análisis Sociológico", en Pasado y Presente, No. 7-8, Octubre-1964, Marzo-1965, p. 181.

(18) Paulo Freire, "El Conocimiento Nace de una Visión Crítica del Mundo", CERES (Revista FAO), Vol. 4, No. 3, Mayo-Junio, 1971, p. 46.

Con este sistema dialógico se pretende, como es simple suponer, una relación más dinámica, abierta, clara y directa del hombre con el mundo y la sociedad, con lo cual aquél toma una mejor y mayor conciencia de su situación, como también de la problemática estructural que lo rodea. Esto, naturalmente, puede general el desarrollo y cambio social del cual se ha venido haciendo mención.

El método o la filosofía dialógica puede ser aplicado a diferentes momentos educativos, sean éstos en un programa de extensión rural, en la educación de adultos, en un aula escolar o en el medio ambiente universitario. Adquiere una dimensión profunda aún cuando se plantean fundamentos básicos de la enseñanza, es decir, al conceptualizar unidades del proceso como "quien educa", "a quien se educa", "para qué se educa" y "cómo se educa", en relación a filosofías educativas como el tradicionalismo o conservantismo y el progresivismo o el desarrollismo, con las que existe una diferencia estructural. Asimismo, la naturaleza intrínseca de la filosofía dialógica afirma la importancia cosmovisional en las etapas y considerandos del proceso educativo, es decir, en la planificación, la experiencia del aprendizaje y en la evaluación (19).

(19) Boris Yopo, Educación y Cambio Estructural, Guatemala: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA-Zona Norte, Febrero, 1971.

Algunas de las características y reflexiones centrales de la filosofía del dialogismo y que, por lo mismo, pueden promover un cambio o desarrollo social, serían las siguientes (20):

- a. Desaparece el analfabetismo funcional, como producto de una sociedad en transformación estructural.
- b. La finalidad básica es la inserción crítica del adulto y del joven en su propia realidad para así poder transformarla.
- c. Problematiza, a través de su contenido, la realidad en toda su dimensión cultural, económica, institucional, política y social.
- d. Centra el proceso educativo en el concientización, a objeto de que el individuo sea capaz de analizar los principales problemas contemporáneos.
- e. Produce una recreación de la técnica a la luz de una visión humanista de la sociedad.
- f. Procura superar el antagonismo entre enseñanza técnica-profesional y la general-humanista.

(20) Ibid.

- g. Elimina la cosificación del individuo, al pretender una enseñanza no prefabricada y más participativa.

Tal cual lo establece Freire (21), educador y educando asumen un papel de sujetos cognoscitivos mediatizados por el objeto cognoscible.

Esta aseveración de Freire se torna muy competente cuando se observa que la realidad tangible o percibida, no constituye un todo homogéneo sino que ella es diacrónica y muchas veces contradictoria y polifacética. Entonces, de aquí que lo manifestado por Colin (22) tenga mucho de cierto.... "La única forma de resolver la tensión social es el trabajo de grupo tanto en lo que se refiere al análisis como a la acción. Sólo el grupo puede introducir a sus componentes en la sociedad. No puede haber autoformación - y, por consiguiente, autodesarrollo - si no se acepta esta perspectiva".

Indudablemente que para conseguir, al menos en parte lo anterior, se hace indispensable establecer sistemas educativos con una mecánica y un contenido filosófico muy diferentes a los que estamos acostumbrados a observar por doquier. La reinterpretación de la educación, así como sus fines y metas en el complejo mundo social contemporáneo es una necesidad que ya debería haber sido satisfecha.

(21) Paulo Freire, Op. cit., p. 48.

(22) Roland Colin, "La Enseñanza no ha de ser Prefabricada", CERES, op. cit., p. 45.

Educación y Estratificación Social

El concepto de estratificación social está muy conectado con el de movilidad social, aunque ellos aparezcan a primera vista como antagonicos y polarizados.

Así como algunos economistas parecen haber encontrado una correlación entre la educación y los ingresos a través de toda una vida, estableciendo una relación causal entre estos dos factores, por otro lado, los sociólogos y los psicólogos han demostrado que el principal efecto social de la escuela parece ser en doble sentido. Por un lado tal efecto tiende a reforzar y enfatizar las diferencias psico-sociales existentes. Sin embargo, no es menos cierto que la educación también puede promover grados diversos de movilidad social.

Esta contrariedad filosófica, y muchas veces también demostrada por diversas investigaciones realizadas, requiere de la revisión de dos conceptos muy marcados dentro de la sociedad moderna. Estos son los siguientes:

- a. La creencia extendida según la cual los sistemas de enseñanza son únicamente instrumentos al servicio de la sociedad, especialmente en los países que procuran salir del subdesarrollo.

- b. El mito de que la enseñanza pública, universal y gratuita, es uno de los caminos que conducen más rápidamente hacia una creciente movilidad social, hacia la integración cultural y nacional y hacia la modernización.

Según Vaizey (23), está bien establecido, probablemente más allá de toda duda razonable, que las diferencias educacionales generalmente se revelan antes de que comience la educación secundaria y superior; es decir que, en la mayoría de las veces, las oportunidades en la vida de un individuo ya están determinadas en su parte principal antes de que comience su educación secundaria. Este mismo autor sostiene que está más allá de toda discusión el hecho de que el individuo excepcional puede emerger de la nada a casi cualquier edad. También está más allá de toda discusión que esos individuos son excepcionales.

Algunos investigadores sostienen que las diferencias explicitadas son de origen genético (24), mientras que otros las consideran como los resultados de un condicionamiento socio-cultural muy importante a temprana edad. Jensen - citado por Vaizey (25) - sostiene que alrededor

(23) John Vaizey, "Los Antecedentes Socio-Económicos en la Educación", Montevideo: Revista de Ciencias de la Educación, Año 1, Número 3, Octubre 1970, p. 21-32.

(24) J. W. Jensen. Harvard Educational Review, Primavera, 1969 (Vol. 39, No. 2) y Verano, 1969 (Vol. 39, No. 3), citado por John Vaizey, op. cit.

(25) Ibid.

de cuatro quintos del coeficiente intelectual es genético. Por su lado, Halsey Bernstein, también citado por Vaizey, sostiene que para fines operativos es prudente suponer que la inteligencia se determina culturalmente.

En todo caso es mejor evitar cualquier sobre-simplificación al particular, ya que de hecho la inteligencia es un concepto tan complejo que se hace imposible un simple desglosamiento entre natura y nurtura, es decir de herencia y de ambiente o crianza. Tanto la natura como la nurtura ejercen una influencia, naturalmente, pero al parecer no existe una solución general al problema de estimar el tamaño de la contribución hecha por cada uno. La razón principal al parecer reside en que el tamaño de la contribución realizada por la natura es, en sí misma, una función - comprendida ésta en un sentido matemático - de la nurtura. Esto en atención a que las experiencias realizadas durante los primeros años de la infancia, revelan que la cantidad y calidad de la estimulación ambiental son tan importantes para la realización del potencial intelectual total en los años venideros como lo son para la estabilidad emocional.

En un estudio efectuado por Plowden - citado por Vaizey (26) - se halló que, en los colegios, el 35% del total del desempeño educacional estaba inexplicado (y podría, por lo tanto, razonablemente ser considerado como debido a inteligencia o empuje o cualquier

(26) John Vaizey, op. cit.

otra cosa), mientras que el 28% era debido a las actitudes de los padres, 20% a las circunstancias del hogar, y 17% al estado del colegio. Si el 35% inexplicado fuera atribuido a los otros elementos, entonces alrededor de un cuarto del desempeño escolar se debería al colegio.

La conclusión más o menos clara de las cifras y datos ofrecidos parece señalar que al finalizar la escuela primaria, cuando el desempeño final en la educación y en la vida está ya generalmente completamente determinado para la mayoría de la gente, las diferencias entre las personas se han establecido en gran parte por influencias genéticas y ambientales. Sería solamente a través de un plazo mayor que dichos factores pueden variar.

La influencia del colegio, aunque puede ser crucial en casos individuales, e importante en casi todos, no es de igual trascendencia que los factores genéticos y ambientales.

Uno de los estudios más interesantes sobre la estratificación social y el crecimiento de la educación superior es el realizado por Jenck y Riesman (27). Ellos sugieren que las clases sociales y culturales se está aproximando crecientemente entre sí, y que son los valores culturales los que expresan la diferenciación social, afectando el progreso educativo del estudiante.

(27) Cristopher Jencks y David Riesman. La Revolución Académica, Buenos Aires: Editorial Paidós, 1968. (Especialmente el capítulo III, "Estratificación Social y Educación Superior de las Masas").

Jencks y Riesman (28) afirman que... "mientras la escolaridad puede ser un instrumento para cambiar los valores humanos y más especialmente para diseminar las actitudes y habilidades que caracterizan a la clase alta superior, la evidencia de ello no es definitiva en ningún caso. La relación entre la escuela y la clase cultural a menudo funciona de manera contraria. La clase cultural a la que finalmente terminará perteneciendo la gente joven puede ser determinada casi totalmente por factores tales como la capacidad genética, la estructura familiar, las conexiones sociales, y a sí sucesivamente. Las escuelas y los colegios pueden simplemente ser un recurso de tamizamiento para separar a aquellos cuyo talento e inclinaciones los llevará a una clase cultural de aquellos cuyos talentos e inclinaciones los llevarán a otra".

Este estudio es muy interesante, por cuanto en sí refleja el impacto bastante relativo de los sistemas educacionales en la movilidad social, en un país como los Estados Unidos en que es evidente que las divisiones de clases socio-económicas son tan profundas allí como en otros países industrializados occidentales. (29).

Las conclusiones sacadas por Jencks y Riesman (30) de una extensa reseña de la

(28) Ibid., p. 72

(29) Ibid., p. 65-69

(30) Ibid., p. 76

literatura sobre educación, ingresos y movilidad social, son:

- a. El nivel total del logro educacional parece estar aumentando, tal como lo está haciendo el nivel total de ingresos. El nivel total de sofisticación cultural probablemente también esté aumentando, aunque de ninguna manera a una velocidad tan grande como la del estándar de vida.
- b. La distribución de años escolares es más equitativa que la distribución de ingresos y, a diferencia de la distribución de ingresos, se está desplazando hacia una mayor equidad. La distancia de logro absoluta entre los muy instruídos y los poco instruídos está creciendo, sin embargo, igual como está creciendo la distancia de ingresos absoluta entre los ricos y los pobres.
- c. La distribución de los recursos educativos, como la distribución de ingresos, no parece estarse volviendo más o menos igualitaria. Lo que esto implica para la distribución de la competencia intelectual es debatible, sin embargo, igual como lo es si una distribución de ingreso estable indica una distribución estable de poder y responsabilidad ocupacionales.

Aun cuando estas conclusiones pueden ser discutidas, las evidencias son suficientes como para sugerir que la relación total entre educación y status ocupacional no ha cambiado mucho a través de los años, aunque conseguir una licenciatura se puede estar convirtiendo en una cosa más importante de lo que fue alguna vez, y un diploma secundario en una cosa menos importante. La relación entre la educación y los ingresos también parece ser relativamente estable. La relación entre logro educativo y movilidad social parece ser modesta y estable (31).

Todo este análisis realizado por los dos investigadores citados, se refuerza un poco con lo expuesto por Pearse (32), quien expresa que... "en los países desarrollados los objetivos que debe perseguir la educación es tema constante de discusión porque es ésta un medio muy eficaz para mejorar la posición social del individuo; en los países del Tercer Mundo, por el contrario, la posición social del ciudadano queda ya determinada de una vez por todas en el mismo momento en que nace"... En las sociedades tradicionales, caracterizadas por una diferencia muy marcada de las distintas capas sociales - cada una de las cuales desempeña una función económica y social muy específica -, existe un tipo apropiado de educación para cada estrato

(31) Ibid, p. 85

(32) Andrew Pearse "Con la Mejor Intención... La Enseñanza Primaria no Logra Dar Movilidad a las Clases Sociales en el Campo", CERES, op. cit., p. 26.

social, y no se plantea, por lo tanto, la necesidad de establecer un sistema educativo único".

Aunque tal aseveración puede aparecer como una simple especulación a primera vista, al revisar los sistemas educativos estratificados de esos países en relación a la clientela que atienden, se aprecia una correlación muy positiva entre tipo de escuela y educación - pública o privada -, y estatus social de quienes atienden a ellas.

Pearse (33) considera ahora que cuando una de estas sociedades alcanza otro nivel, de transición posiblemente, el problema que se presenta es que, por un lado, el principio básico del nuevo sistema de educación sea la expresión de una esperanza para el futuro, mientras que, por otro, la ejecución de las distintas tareas necesarias para la consecución de ese objetivo último sólo puede emprenderse ateniéndose a la realidad actual.

Pero no hay duda de que para que un programa de educación sea amplio, no segregado, ni elitista, ello dependerá de la fuerza relativa que los grupos interesados y de poder ejercen dentro del sistema. De esto se desprende otra premisa y resultante a la vez, que es la relación que existe entre el sistema educativo y la estructura social de cualquier país. Como Pearse (34) lo deja saber muy acertadamente, "los grupos sociales marginales, cuya

(33) Ibid.

(34) Ibid.

integración en la sociedad nacional suele ser el propósito de clarado de los ministerios de educación, juegan un papel muy poco importante en la determinación de esa resultante de fuerzas, que constituye la educación efectiva.

En la construcción de este mismo análisis hay que considerar también el trabajo de Paulston (35), quien sugiere que la relación clase social-estructura educacional refleja y contribuye a perpetuar el jerarquizado sistema social y, de este modo, constituye un obstáculo para una racionalización y un desarrollo educacionales. Paulston expresa que... "esto es válido tanto para la aparentemente democrática escuela primaria pública como para las escuelas privadas "snobs" y elitistas. Aunque existe alguna superposición a causa de los limitados movimientos sociales ascendentes y descendentes, la gran mayoría de los niños en edad escolar de cada sector social frecuentan, en todos los casos, subsistemas escolares asociados a las clases".

Lo anterior se ve claramente reforzado con lo que sucede en las escuelas indígenas del Perú, en donde los obstáculos al progreso son enormes. De acuerdo a Baum (36),

(35) Rolland G. Paulston, "Estratificación Social, Poder y Organización Educacional: El Caso Peruano, "París: APORTES, No. 16, Abril-1970, p. 91-111.

(36) John Baum, Estudio sobre la Educación Rural en el Perú: Los Núcleos Escolares Campesinos, México, D. F.: RTAC, 1967.

hay una serie de factores que restringen y limitan la instrucción escolar a un máximo de unos pocos años para la mayor parte de los niños indígenas; entre aquellos nombra: (a) la pobreza desesperante, las ocasionales hambrunas y la necesidad del trabajo de los niños en las áreas rurales de la Sierra; (b) el uso del español como lengua exclusiva para la instrucción, aun en las áreas donde no se habla esta lengua, y (c) un programa nacional de estudios totalmente irrelevante, basado en una versión idealizada de alta cultura urbana del Litoral.

El mismo Baum (37) señala, en este mismo caso, que concurrir a la escuela es para un indio comenzar a rechazar su cultura, su comunidad, su familia, sus amigos. Muchos padres indígenas se aferran persistentemente a la patria chica, o comunidad nacional indígena y rechazan la aculturación de sus hijos substrayéndolos a la escuela en particular y a los mestizos en general.

Pero esta aculturación no está, sin embargo, completamente sujeta a la voluntad individual, lo que demuestra, una vez más, cierta ineficacia de los sistemas educativos públicos. Existe en el Perú un servicio militar obligatorio que, en principio, es universal pero en el que tal universalidad rige, sobre todo, para los indígenas. El servicio

(37) Ibid.

militar es realmente efectivo para enrolar a los muchachos indios así como para enseñarles, en una situación fuertemente controlada, a avergonzarse de su propia cultura y, por este camino, a rechazarla (38).

El caso del Perú - que en gran parte es bastante similar a la gran mayoría de los otros países Iberoamericanos -, es una identidad manifiesta para demostrar la relación o conexión entre educación y estratificación social.

A objeto de ratificar aún más lo anterior, y ahora ya prosiguiendo con el estudio de Paulston (39), éste expone que dada la penetración cada vez mayor de los cholos*, que poco a poco han ocupado las escuelas públicas urbanas, antes en mano de los mestizos, este último grupo ha colocado de más en más a sus hijos en las pocas escuelas privadas nuevas y habitualmente inferiores que han hecho su aparición en todos los grandes centros urbanos. Por lo general, los padres mestizos realizan grandes sacrificios económicos para colocar a sus hijos en escuelas privadas frecuentadas por otros mestizos, aunque muchos no desconozcan que las escuelas públicas gratuitas, tanto primarias como

(38) David F. Gates and et. al., An Exploratory Study of the Role of Armed Forces in Education: Iran, Israel, Peru, Turkey, McLean, RAC, 1968, p. 39..

(39) Rolland G. Paulston, op. cit. p. 102-3

*De acuerdo a algunos investigadores la estratificación social en el Perú va de la siguiente manera: indio, cholo, mestizo, criollo y

secundarias, ofrecen una mejor instrucción y mayores facilidades. Por el contrario, los hijos de la capa alta de los blancos o bien estudian en el extranjero o concurren, por regla general, a las varias docenas de escuelas privadas altamente selectivas y muy costosas del gran hima, dirigidas en su mayor parte por extranjeros u órdenes religiosas.

Ante estas situaciones ambiguas podría decirse que la enseñanza escolar facilita una limitada movilidad ascendente, refuerza las divisiones de clase y provee de medios por los cuales las masas de niños cholos asimilan una versión idealizada de los beneficios de la cultura nacional hispánica.

Como Illich (40) señala... "la mayor parte de los estudiantes cholos que abandonan la escuela aprenden rudimentos de literatura y aritmética, conocen la inferioridad de su status de cholo y de sus orígenes indios y la superioridad de los grupos dominantes que gozan de beneficios apropiados a sus elevados status. Los niños de las escuelas públicas aprenden, en suma, cual es su lugar!"

El mismo Illich (41) concluye afirmando que la educación no realiza y no puede realizar los objetivos del desarrollo que se asignan los gobiernos latinoamericanos, la AID, la UNESCO y otros.

(40) Ivan Illich, "The Futility of Schooling in Latin America", *Saturday Review*, Abril 20-1968, p. 57-59.

(41) Ibid.

La educación no ha conducido a una reducción significativa de la marginalidad rural, de la distancia social existente entre la élite cerrada, feudal, hereditaria y las masas rurales sin tierra; no ha llevado a un mayor integración social; constituye un estrecho puente sobre una distancia social que se acentúa. Como único pasaje legítimo a las clases medias, la escuela restringe todos los caminos no convencionales y deja, al que ha fracasado, la responsabilidad de su marginalidad.

Sobre la relación entre educación y movilidad social, también es necesario e importante citar el estudio practicado por Fox y Miller (42), quienes utilizando un análisis de regresión múltiple y correlación parcial, investigaron las variables más determinantes en la movilidad social en doce países desarrollados. Entre éstas la educación aparece como una de relativa influencia. Esta movilidad puede ser considerada bajo una modalidad intra o inter-generacional, es decir, la que experimenta el individuo en el transcurso del ejercicio de su propia profesión o aquella que se relaciona a la posición profesional del hijo con respecto a la que tenía su padre.

(42) Thomas G. Fox and S. M. Miller, "Economic, Political and Social Determinants of Mobility: An International Cross-Sectional Analysis", Acta Sociológica, 9:76-93, No. 1-2, 1965.

De igual manera es imprescindible citar, entre otros, los estudios de Havighurst y Moreira (43), y de Havighurst y Gouveia (44), quienes estudiando el mismo fenómeno, encontraron también una influencia entre educación y la movilidad social, aunque no relevante del todo.

Parece lógico suponer que a un mayor nivel de educación debería de corresponder un marco más ampliado de oportunidades y en consecuencia una posición superior en la escala vertical socio-económica. No obstante, si bien esta situación ocurre, ella, por los estudios realizados, no tiene la intensidad que muchos parecen asignarle a "priori", es decir, sin una comprobación científica y empírica.

Además de los autores ya citados, Anderson (45) concuerda ampliamente con esta situación, quien pone en duda la real importancia que la educación formal tiene para el cambio social.

(43) Robert J. Havighurst and Roberto J. Moreira, Society and Education in Brazil, Studies in Comparative Education, No. 4, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1965, p. 263.

(44) Robert J. Havighurst and Aparecida J. Gouveia, "Socioeconomic Development and Secondary Education in Brazil," International Review of Education, 12:397-415, No. 4, 1966.

(45) C. A. Anderson, The Social Context of Education Planning, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1967, p. 32.

Educación, Desarrollo de la Comunidad e Integración Nacional

Además de las relaciones ya analizadas, algunos investigadores han procurado establecer o mejor dicho comprobar cuál es la relación entre educación, desarrollo de la comunidad e integración nacional, aspectos que en sí poseen una extrema importancia para el desarrollo.

Batten (46), por ejemplo, ha presentado evidencia para soportar la tesis de que las comunidades indígenas de la India, Bolivia y América (no explica en qué sentido entendió esta última denominación), las escuelas pueden ser un medio efectivo para lograr la integración nacional sólo y siempre cuando sus propósitos son comprendidos y apoyados por la comunidad. En otras palabras, la metodología y contenido de la enseñanza y de la educación, formarían la parte crucial de la acción en este tipo de comunidades o sociedades.

Comúnmente es fácil apreciar el poco impacto de ciertos programas educativos en las comunidades indígenas, principalmente por el mero trasplante de una técnica, de contenidos y valores del medio urbano a dicho sector, sin considerar sus costumbres y medios de pensar.

(46) Thomas R. Batten, School and Community in the Tropics, London: Oxford University Press, 1959, p. 177.

Nash (47), por el contrario, en su profundo y muy bien documentado estudio sobre las escuelas de pequeñas localidades rurales de México, Guatemala y Burma, concluye que la escuela es una organización o institución poco efectiva como agente de integración nacional, a no ser que las influencias de la comunidad sean alteradas, como por ejemplo, a través de medios de consejos especiales de escuelas.

Holmberg y Dobyns (48), en la descripción del proyecto de desarrollo de la comunidad en Vicos, Perú, pudieron identificar el rol de la educación en el desarrollo de la comunidad, especialmente a través de darles a los propios habitantes los medios necesarios para construir sus propias escuelas. Esto incluía, desde luego, una motivación y guía muy especial, que tomaban en cuenta los propios valores que la comunidad hacía como suyos.

Rogers y Herzog (49) al hacer un estudio en cinco comunidades de Colombia, encontraron

- (47) Manning Nash, "The Role of Village Schools in the Process of Cultural and Economic Modernization", Social and Economic Studies 14:131-43, March 1965.
- (48) Allan R. Holmberg and Henry F. Dobyns, "The Process of Accelerating Community Change", Human Organization, 21:107-109, Summer 1962.
- (49) Everett M. Rogers and William Herzog, "Functional Literacy Among Colombian Peasants", Economic Development and Cultural Change, 14:190-203, January 1966.

una relación entre la alfabetización funcional e indicadores tales como acceso a los medios de comunicación, innovación en el hogar y en la aplicación de algunas de las nuevas técnicas agrícolas, motivación personal, tamaño de la finca, número de viajes a los centros urbanos, cantidad de conocimiento político y opinión sociométrica del liderazgo. Esta relación era más común en los niños que en los adultos.

Posiblemente sea el anterior uno de los estudios más importantes y relevantes para las condiciones del área rural en Iberoamérica, pues demuestra la importancia de la alfabetización funcional (un mínimo de cuatro años de educación primaria) en relación a la edad de las personas y sus efectos sobre el progreso social.

Sin embargo, con respecto a la naturaleza de la educación rural en relación al contenido curricular, ha sido motivo de amplias controversias, pues algunos investigadores piensan que dicho curriculum debería de estar centrado en las características básicas de dicho medio y otros no.

Por ejemplo, una serie de estudios sobre educación rural practicados en Africa Oriental no llegan a conclusiones similares. Así Anderson (50), empleando cuestionarios,

(50) John Anderson, "The Adolescent in the Rural Community", Education, Employment and Rural Development (Edited by James R. Sheffield), Nairobi: East African Publishing House, 1967, p. 413-30.

entrevistas y contactos personales con niños de la educación primaria en tres áreas rurales de Kenya concluyó que la educación no era el factor principal para resolver problemas generados por la influencia de los factores tradicionales de la comunidad sobre los niños, por cuanto las influencias socializantes más importantes se encuentran, por lo general, fuera de la escuela.

A su vez Griffiths (51) encontró que tanto las escuelas rurales especiales, como los aspectos curriculares muy específicos a dicho sector, no solo eran perjudiciales para el logro de la unidad nacional, sino que también producen actitudes disfuncionales en los alumnos con respecto a su comportamiento personal.

Hunter (52), por otro lado, determinó que una expansión de la educación primaria rural, como también una mayor relevancia de ella, y el establecimiento de programas educacionales especiales para adultos, eran muy importantes para el desarrollo rural de Africa.

(51) V. L. Griffiths, "The Education of the Young in Rural Areas", Education, Employment and Rural Development, (Edited by James R. Sheffield), Nairobi: East African Publishing House, 1967, p. 307-21.

(52) Guy Hunter, "Education in the New Africa", African Affairs, 66:127-39, April 1967.

Educación y Urbanización

Uno de los síntomas más claros, y tal vez más graves del mundo contemporáneo, es la creciente migración hacia las ciudades de grandes masas de campesinos que no encuentran oportunidades de trabajo y de participación en los procesos de la vida nacional rural.

Dada la presentación del problema, es muy importante justificar lo expresado. Paulston (53), expresa que "la emigración interna en el Perú, tanto de las áreas rurales hacia las urbanas, como también desde los barrios bajos urbanos hacia las villas míseras o barriadas, ha sido, en primer lugar, un fenómeno de emigración joven y esto puede verse en los datos siguientes: en la ciudad de Lima, sobre una población de 2.500.000 habitantes en 1968, el 60 por ciento, es decir, 1.500,000 habitantes aproximadamente, vivían en las villas míseras, llamadas ahora por eufemismo pueblos jóvenes. Los habitantes de estas villas son, en efecto, jóvenes: el 65 por ciento tiene entre 11 y 25 años de edad, mientras que el 45 por ciento es menor de 15 años".

Por otro lado es imprescindible especificar que ciertos cambios sociales son más pronunciados en las áreas urbanas que en las rurales. Hay que establecer, eso sí, que el término urbanización no se refiere sólo al

(53) Rolland G. Paulston, op. cit., p. 102.

crecimiento urbano, sino que también a la amplia transformación social que puede ir involucrada en dicho proceso.

La mayor parte de los estudios recientes sobre urbanización han concentrado su atención en la estructura de la personalidad, la estructura y funciones de la familia, los valores y actitudes hacia el trabajo, el dinero y el nacionalismo, como también, sobre las aspiraciones y conceptos de la disponibilidad de oportunidades que existen para la movilidad social.

Ahora, con respecto al papel del sistema educativo en el proceso de urbanización, se ha considerado que su rol principal es la de proveer habilidades, nuevas actitudes y valores, que le permitan a las personas en forma adecuada en dicho medio, el cual de por sí es algo diferente al que predomina en el sector rural.

Ampliando algo más el análisis de esta relación, se puede expresar que los estudios que discuten las teorías generales de la urbanización conceden una buena estructura para poder comprender de una mejor manera las relaciones entre los cambios sociales intrínsecos, el proceso y aquellos que corresponden al rol de la educación. Anderson (54),

(54) Nels Anderson, The Urban Community: A World Perspective, New York: Henry Holt and Co., 1959.

por ejemplo, describe los aspectos ecológicos, económicos, sociales y políticos de la urbanización y todos los que aparecen como de alta relevancia, y en los que además el proceso o el sistema educativo tiene influencia directa. Reissman (55) analiza una amplia variedad de estudios y teorías que conciernen a la ciudad, las que él clasifica en cuatro categorías: utópicas, empíricas, ecológicas y teóricas. Este modelo tipológico requiere la medición y el análisis de cuatro variables: el crecimiento de las ciudades, las que sirven como sectores ecológicos para el cambio; el crecimiento industrial, que provee las bases económicas; la emergencia de una clase media, que dispone los requerimientos necesarios del liderazgo; y la creación de una ideología nacionalista, que aporta los factores de racionalidad, los propósitos legítimos y la cohesión social que puede movilizar a la población en procura del cambio.

Los estudios que relacionan la educación al proceso de la urbanización dentro de los aspectos del desarrollo, corrientemente ponen atención sobre los efectos de la urbanización en la educación, o en las diferencias cualitativas y cuantitativas entre las oportunidades de educación que existen en el ambiente rural

(55) Leonard Reissman, The Urban Process: Cities in Industrial Societies, London: Collier-Macmillan, Ltd., 1964, p. 255.

y urbano. Una investigación de Germani (56), sobre residentes que vivían en pequeñas áreas urbanas en Buenos Aires, comprendiendo en su clasificación de tales a aquellos que habían nacido en la ciudad, emigrantes de muchos años o recientes, comparó las diferencias entre éstos grupos en término de una serie de variables de tipo cultural. Germani encontró que el nivel educacional de los grupos descendía a medida que la edad aumentaba y, que además, los emigrantes más recientes mostraban los promedios de analfabetismo más altos.

En otro estudio Mar (57) pudo identificar que las oportunidades educacionales constituían una de las mayores razones para la migración rural-urbana en el Perú; él cita además una serie de estudios de casos para demostrar el grado de sacrificio que muchas familias hacían para dirigirse a las ciudades, a objeto de que sus hijos recibieran una mejor y más amplia educación.

(56) Gino Germani, "Inquiry into the Social Effects of Urbanization in a Working-Class Class Sector of Greater Buenos Aires", Urbanization in Latin America. (Edited by Philip M-Hauser), New York: International Documents Service, 1961, Chapter 8, p. 206-33.

(57) José Matos Mar. "Migration and Urbanization: The Barriada's of Lima", Urbanization in Latin America, ib...

Interesante también es hacer notar lo que Cardoso y Faletto (58) expresan en este marco de análisis;... ellos exponen que.... "la urbanización acelerada de América Latina, que precede cronológicamente a la industrialización, facilita la difusión de aspiraciones y de formas de comportamiento político que favorecen la participación creciente de las masas en el juego del poder antes de que exista un crecimiento económico autónomo y basado en el mercado interno"... Estos niveles de aspiraciones se manifiestan, desde luego, sobre un mayor y mejor consumo por participar de las oportunidades de educación, como una manera de ascender en la escala social y laboral.

Educación y cambios en la población

También existe otra dimensión del desarrollo social, el que se refiere a la relación entre educación y fertilidad. Por ejemplo Tabah y Samuel (59) llegaron a una conclusión sobre una investigación realizada en Chile, que el papel de la educación influía sobre una baja en la fertilidad dentro de cada

- (58) Fernando H. Cardoso y Enzo Faletto, Dependencia y Desarrollo en América Latina, México: Siglo Veintiuno Editores, S. A., 1971 (Tercera ed.), p. 15.
- (59) Leon Tabah y Raul Samuel, "Preliminary Findings of a Survey on Fertility and Attitudes Toward Family Formation in Santiago, Chile". Research in Family Planning (Edited by Clyde V. Kiser) Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1962, p. 263-

clase económica, especialmente en los estratos socio-económicos bajos y altos, lo que aparece como de una gran relevancia, por cuanto el crecimiento demográfico de Iberoamérica es muy alto y acentuadamente exponencial, especialmente en los estratos socio-económicos bajos.

Síntesis final

A través del análisis cimentado en el presente capítulo, se ha podido ver que los efectos de la educación en el desarrollo general son mucho más complejos de lo que aparentan a primera vista.

La creencia tan generalizada, por ejemplo, de que la educación promueve la movilidad de las personas parece no ser muy clara, y más bien su influencia es bastante débil, ya que son otras fuentes o variables las que condicionan la relación citada, aún en un país como los Estados Unidos, en donde la creencia optimista de los norteamericanos de que la educación pública universal y gratuita proporciona, de hecho, "iguales oportunidades educacionales" y una movilidad sin restricciones para todos los estudiantes capaces, ha caído a pedazos como consecuencia de investigaciones sociales recientes, especialmente los monumentales "Coleman Report" y "Equal Educational Opportunity" de la Universidad de Harvard.

Estos estudios dejan pocas dudas acerca del hecho de que en los Estados Unidos, como en el caso de otros países subdesarrollados, tales como el Perú, existe una desigualdad extrema a lo largo de las líneas de raza y de clase social en lo que se refiere al éxito en los estudios; de que las escuelas públicas refuerzan de un modo creciente las desigualdades sociales en lugar de suavizarlas.

También se ha podido corroborar que los programas educativos en el desarrollo de la comunidad e integración nacional son de escaso impacto, sobre todo en comunidades autóctonas o indígenas, si ellos no consideran los valores de tales comunidades y no usan una metodología de trabajo apropiada al medio.

Finalmente, es posible percibir que la mayor parte de las investigaciones reflejan más bien el interés de los científicos sociales, especialmente de los sociólogos y antropólogos, antes que el de los educadores. Debido a esto muy poca atención se le ha concedido a factores tan importantes como la administración, técnicas y métodos de enseñanza, contenido curricular y los procesos de evaluaciones respectivos, en relación a la influencia sobre la organización social.

OTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE
EDUCACION Y DESARROLLO SOCIAL

1. ADAMS, DON and FARRELL, JOSEPH P., ed. Education and Social Development, Syracuse, N. Y.: Center for Development Education, Syracuse University, and USAID, 1966.
2. ALLEN, FRANCIS R., and BENTZ, W. KENNETH, "Toward the Measurement of Sociocultural Change", Social Forces, 43:522-532, May 1965.
3. AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. "Philosophical and Social Framework of Education", Review of Educational Research, 37: 1-104, February 1967.
4. ANDERSON, C. ARNOLD. "A Skeptical Note on the Relation of Vertical Mobility to Education", American Journal of Sociology, 66: 560-70, May 1961.
5. _____ . The Social Context of Educational Planning, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1967.
6. BEEBY, C. E. The Quality of Education in Developing Countries, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1966.

7. BYORK, ROBERT, "Population and Education", ed. by Don Adams and Joseph P. Farrell, Education and Social Development, Syracuse, N. Y.: Center for Development Education, Syracuse, University, and USAID, 1966.
8. BRAMELD, THEODORE, The Remaking of a Culture: Life and Education in Puerto Rico, New York: Harper and Brothers, 1959.
9. BREMBECK, COLE S. "Education for National Development", Comparative Education Review, 5:223-231, February 1962.
10. CEPAL. El Desarrollo Social de América Latina en la Postguerra, Buenos Aires: Solar/Hachette, 1963.
11. CLARK, BURTON R. Educating the Expert Society, San Francisco, Chandler Publishing Co., 1962.
12. COLEMAN, JAMES S. et. al. Equality of Educational Opportunity, Washington: Government Printing Office, 1966.
13. CURLE, ADAM. Educational Strategy for Developing Societies: A Study of Education and Social Factors in Relation to Economic Growth, London: Tavistock Publications, 1963.

14. DOUGHTY, PAUL L. "The Elements of Cultural and Social Stratification", Huaylas: An Andean District in Search of Progress, Ithaca: Cornell University Press, 1968.
15. ELDER, GLEN H., Jr. "Family Structure and Educational Attainment: A Cross-National Analysis", American Sociological Review, 30:81-96, February 1965.
16. FILLLOL, TOMAS ROBERTO. Social Factors in Economic Development: The Argentine Case, Cambridge, Mass: M. I. T. Press, 1961.
17. FOSTER, PHILIP J. "Secondary Schooling and Social Mobility in a West African Nation", Sociology of Education, 37:150-171, Winter 1963.
18. _____ . Education and Social Change in Ghane, Chicago: University of Chicago Press, 1965.
19. GERMANI, GINO. "Inquiry into the Social Effects of Urbanization in a Working-Class Sector of Greater Buenos Aires", ed. by Philip M. Hauser, Urbanization in Latin America, New York: International Documents Service, 1961.

20. HAGEN, EVERETT E. On the Theory of Social Change: How Economic Growth Begins, Homewood, Ill: Dorsey Press, 1962.
21. HAUSER, PHILIP M., editor. Urbanization in Latin America, New York: International Documents Service, 1961. 1961.
22. HAVIGHURST, ROBERT J. "Education, Social Mobility and Social Change in Four Societies: A Comparative Study, "International Review of Education," 4:167-183, No. 2, 1958.
23. _____ . and MOREIRA, J. ROBERTO. Society and Education in Brazil, Studies in Comparative Education, No. 4, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1965.
24. HOLMBERG, ALLAN R. "Changing Community Attitudes and Values in Peru: A case Study in Guided Change", Social Change in Latin America Today, (Richard N. Adams and others), New York: Vintage Books, 1960.
25. JOSHI, P. C., and RAO, M. R. "Social and Economic Factors in Literacy and Education in Rural India", Economic Weekly (Bombay), January 4, 1964.

26. LASKA, JOHN A. "The Stages of Educational Development", Comparative Education Review, 8:251-263, December 1964.
27. LEÑERO, LUIS O. y TRUEBA, JOSE D. Desarrollo Social, México: Instituto Mexicano de Estudios Sociales, 1970.
28. MCCLELLAND, DAVID C. The Achieving Society, Princeton, N. J.: D. Van Nostrand Co., 1961.
29. MAR, JOSE MATOS. "Migration and Urbanization: The Barriadas of Lima", Urbanization in Latin America (Edited by Philip M. Hauser), New York: International Documents Service, 1961.
30. MEDLIN, WILLIAM K, CARPENTER, FINLEY and CAVE, WILLIAM M. Education and Social Change: A Study of the Role of the School in a Technically Developing Society in Central Asia, Ann Arbor: Office of Research Administration, University of Michigan, 1965.
31. MOREIRA, J. ROBERTO. "Rural Education and Socioeconomic Development in Brazil", Rural Sociology, 25: 38-50, March 1960.

32. NACIONES UNIDAS. El Cambio Social y la Política de Desarrollo Social en América Latina, Nueva York, Noviembre, 1969.
33. NASATIR, DAVID. "Education and Social Change: The Argentine Case", Sociology of Education, 39:167-182; Spring 1966.
34. NEWMAN, FRED M., and OLIVER, DONALD W. "Education and Community", Harvard Educational Review, 37:61-106, Winter 1967.
35. PARSONS, T. "The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society", in Halsey, A. H. and et. al.: Education, Economy and Society, Clencoe: The Free Press, 1962.
36. _____ . Social Objectives in Educational Planning, Paris: Organisation For Economic Cooperation and Development (OECD), 1967 (varios autores).
37. PASSOW, HARRY A. Education in Depressed Areas, New York: Teachers College Press, 1963.
38. PESHKIN, ALAN, "Education in Developing Nations: Dimensions of Change", Comparative Education Review, 10: 53-66, February 1966.

39. POIGNANT, R. The Relation of Educational Plans to Economic and Social Planning, Paris: UNESCO, 1967.
40. PREBISCH, RAUL. Towards a Dynamic Development Policy for Latin America, New York: United Nations, 1963.
41. ROGERS, EVERETT M. and HERZOG, WILLIAM. "Functional Literacy Among Colombian Peasants". Economic Development and Cultural Change. 14:190-203; January 1966.
42. BRUCE M. RUSSET. World Handbook of Political and Social Indicators, New Haven: Yale University Press, 1964.
43. SEXTON, PATRICIA C. Education and Income, New York: The Viking Press, 1966.
44. SHILS, EDWARD. "Scientific Development in the New States", Education and the Development of Nations, (Edited by John W. Hanson and Cole S. Brembeck), New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.
45. SILVERT, KALMAN H. and BONILLA, FRANK. Education and the Social Meaning of Development, New York: American Universities Field Staff, 1961 (Mimeo).

46. SMITH, M. G. "Education and Occupational Choice in Rural Jamaica", Social and Economic Studies, 9:332-354, September 1960.
47. SUNKEL OSVALDO. "Change and Frustration in Chile", Obstacles to Change in Latin America, (Edited by Claudio Veliz), London: Oxford University Press, 1965.
48. TIBAWI, A. L. "Primary Education and Social Change in Underdeveloped Areas", International Review of Education, 4:503-509, No. 4, 1958.
49. TAYLOR, LEE and et. al. Internationalizing Rural Sociology, Ithaca, N. Y.: Cornell University, August 1970.
50. UNESCO. La Alfabetización Funcional al Servicio del Desarrollo -(Año Internacional de la Educación), Unidad Especial AIE, Paris, No. 1. 1970.
51. UNITED NATIONS, Report on the United Nations Conference on the Application of Science and Technology for the Benefit of the Lesser Developed Areas, Education and Training, Vol. 6. New York: United Nations, 1963.
52. UNITED NATIONS. Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina, (Comisión Económica para América Latina), Nueva York, 1968.

53. VASCONI, TOMAS A. Educación y Cambio Social, Santiago: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile, 1967.
54. VEKEMANS, ROGER, and SEGUNDO, J. L. Tipología Socio-Económica de los Países Latinoamericanos, Revista Interamericana de Ciencias Sociales, Washington: Unión Panamericana, Vol. 2., N. E., 1963.

IICA
PM-87

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Autor

Título

Fecha Devolución	Nombre del solicitante

DOCUMENTO
MICROFILMADO
- NOV. 1988
Fecha:

