

La información para la investigación de las relaciones entre la educación y el desarrollo económico-social en América Latina

TOMAS AMADEO VASCONI*

Cuando nos hallábamos realizando las investigaciones que habrían de conducir a la redacción de *Educación y Cambio Social*¹ en el seno del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) de la ONU, hace ya algunos años (1966-67), aún eran tema de discusión algunas de las características básicas que el subdesarrollo, y más aún, el proceso de desarrollo, asumían en nuestros países. Sin embargo, las contribuciones de Aníbal Pinto, de Osvaldo Sunkel y Pedro Paz, de Celso Furtado, de Pedro Vuskovic y otros, en lo económico, y de Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Aníbal Quijano, Theotonio dos Santos, Mars-

chall Wolfe y otros, en lo sociopolítico, llegaron a generalizar algunas concepciones que hoy son patrimonio común.

En primer lugar, lo más elemental y ya indiscutible: que la situación indicada con la expresión *subdesarrollo* no constituye un estado general de atraso, sino que se caracteriza por la coexistencia y articulación de múltiples formas productivas, de diversos niveles tecnológicos, situación que se configura en sociedades sometidas a una dependencia con relación a países de desarrollo más antiguo, de economías más dinámicas, en los que la Revolución Industrial operó en plenitud una transformación en las estructuras productivas.² En segundo lugar, y como consecuencia de lo primero, que el desarrollo no puede en ningún caso considerarse como un

* Profesor investigador de la Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela.

Nota: Ponencia presentada en el Trigésimo Octavo Congreso Mundial de la Federación Internacional de Documentación.

1. Publicado por el Centro de Estudios Socioeconómicos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1967; véanse también nuestros trabajos reunidos bajo el título *Educación y subdesarrollo*, Santiago de Chile, ILPES, 1967 (mimeo.)

2. Véase particularmente F. H. Cardoso y E. Faletto, *Desarrollo y dependencia*, Siglo XXI Editores, México, 1969; A. Quijano, *Redefinición de la dependencia y marginalización en América Latina*, CESO, Santiago de Chile, 1969; T. dos Santos, *El nuevo carácter de la dependencia*, CESO, Santiago de Chile, 1967; *Dependencia y cambio social*, EBUCV, Caracas, 1969, R. M. Marini, *Subdesarrollo y revolución*, Siglo XXI Editores, México, 1975 (sexta ed.).

proceso de crecimiento económico lineal, sino que constituye un proceso de transformación de esas estructuras productivas tendiente a la homogeneización estructural o, lo que es lo mismo, a la progresiva superación de las formas más primitivas de producción aún presentes. Por último, que el subdesarrollo constituye un fenómeno, o mejor, un proceso global, es decir, que abarca en su totalidad a una sociedad determinada y que, en consecuencia, esa heterogeneidad, esa articulación de formas productivas diversas, observable a nivel de la base económica de la sociedad, se reproduce con características similares en el resto de las dimensiones sociales; así, junto a la diversidad de relaciones sociales y técnicas de producción, de división social y técnica del trabajo, de coexistencia y articulación de diversas modalidades de acumulación, hallamos también coexistencia y articulación de diversas formas de estratificación social, diversidad en la distribución espacial de la población, en las formas de distribución y articulación del poder político, en las formas institucionales, en el universo cultural.

Por otra parte, no puede presumirse ya legítimamente ningún tipo de determinismo económico lineal que supusiera que un cambio en las formas de producción automáticamente produciría un cambio en el resto de las dimensiones sociales. Si bien el cambio en la base económica es fundamental, primordial, la posibilidad de ese cambio está a su vez condicionada por una modificación que deberá operarse en las otras dimensiones.

Estos constituirían así los elementos conceptuales más generales —y también fundamentales— en los que debe enmarcarse la problemática de la educación en su relación con el desarrollo económico-social.

EDUCACION, SUBDESARROLLO Y DESARROLLO ECONOMICO-SOCIAL

También, en materia de educación, el subdesarrollo no puede ser visto como una situación de *atraso global*. Las *medias estadísticas*, utilizadas a menudo como indicadores de subdesarrollo, no pueden ocultar la realidad por todos conocida y verificada empíricamente en múltiples ocasiones, de que aún en los países colonizados más "atrasados" existe una élite cultural —generalmente educada en el país colonizador— cuyo tipo y nivel de educación no difiere sustancialmente del de un miembro educado del país dominante. Sólo que, junto a él, convive el campesino analfabeto, cuyo mundo cultural tiene no sólo diferencias cuantitativas con el del miembro "culto" de la sociedad, sino diferencias *cualitativas* sustanciales: su mundo "mágico" se compatibiliza escasamente con el del hombre educado en la racionalidad de la sociedad industrial y, entre ambos extremos, se da toda una gama de situaciones culturales intermedias.

Es conocido que los primeros estudios sobre las relaciones entre la educación —los procesos educativos— y el proceso de desarrollo, preocupados por la "rentabilidad de la educación" o la preparación de "recursos humanos", no rescataban en absoluto esa complejidad del fenómeno del subdesarrollo y del desarrollo en la educación, limitándose al análisis de la

asociación de algunas variables aisladas de la totalidad social y manteniéndose, en general, en el plano de lo estrictamente económico, o bien introduciendo marginalmente alguna problemática "cultural" en su tradicional sentido "humanístico", como si se tratase de "darle un lugar *también* a ese aspecto".³ Así, lo cultural aparecía superpuesto o yuxtapuesto a lo económico, pero nunca enlazado íntimamente con él, rescatando de este modo la articulación que las sociedades históricas muestran entre sus diferentes dimensiones y, menos aún, explicitando la lógica de esa articulación.

Al suponer, en cambio, que un proceso de desarrollo implica profundos procesos de cambio que afectan a todas las dimensiones analíticamente distinguibles en una totalidad social, la problemática general de las relaciones entre la educación y, más particularmente, de los sistemas educativos y aquél proceso, se torna enormemente más compleja, por cuanto el proceso educativo, entendido como proceso general de socialización, se relaciona con todas y cada una de aquellas dimensiones. De esta manera, tanto el análisis y la investigación de las relaciones entre la educación y el proceso de desarrollo de las sociedades, cuanto la programación de la educación para el desarrollo, requieren una amplia y compleja masa de información.

SOBRE LA INFORMACION PARA LA INVESTIGACION DE LAS RELACIONES ENTRE LA EDUCACION Y EL DESARROLLO Y LA PROGRAMACION DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Esa "masa de información" debe sin duda ser detallada; en el presente apartado trataremos de aportar algunos elementos principales.

Comencemos por lo que constituye la base económica de la sociedad. Las informaciones económicas que sólo hacen referencia a los *resultados* de esa actividad mediante datos sobre los volúmenes de producción, de ganancias, etc., son no sólo insuficientes sino poco útiles tanto para el análisis cuanto para la programación de la educación. El proceso educativo se relaciona con la economía en tanto ésta se entienda, ante todo, como *proceso de producción*, y como proceso de producción que asume una diversidad de formas, hecho particularmente notorio en el caso de las sociedades llamadas subdesarrolladas. Por ello, las informaciones económicas de utilidad real para la investigación y la programación educativas son, en primer lugar, aquellas que permiten caracterizar nítidamente a la fuerza de trabajo. Y la referencia a ésta no puede limitarse a indicaciones globales sobre su magnitud ni tampoco sólo a "niveles" (también globales) de calificación. Es necesario contar con información precisa sobre las relaciones (sociales y técnicas) de producción, pues ellas determinan el carácter (cualitativo) de esa fuerza de trabajo. Configuran así situaciones estructuralmente diferentes las relaciones de carácter *contractual* que implica el trabajo asalariado, de las relaciones que predominan en otras formas de organización de la producción, como las que

3. Véanse los trabajos reunidos en A. H. Halsey, J. Floud y A. Anderson, *Education, Economy and Society*, The Free Press, Glencoe, Ill., 1962; también J. Vaizey y otros, *Aspectos económicos de la educación*, Solar/Hachette, Buenos Aires, 1968.

configuran la economía de autosubsistencia, las formas de producción mercantil simple (en que el productor de mercancías es al mismo tiempo propietario de los medios e instrumentos para la producción y utiliza predominantemente fuerza de trabajo familiar), las aparcerías y formas similares (en que las relaciones salariales se hallan en general sustituidas por relaciones de pago en especie o prestaciones en trabajo), las diversas formas del artesanado y, por último, las diversas combinaciones entre esas distintas formas. Recordemos aquí (sobre esto volveremos enseguida) que esas diferentes relaciones constituyen algo así como la base material no sólo de “niveles” educativos diversos, sino de diferentes orientaciones valorativas (ideologías).

Manteniéndonos aún dentro de la misma dimensión —la de la fuerza de trabajo— otros problemas relativos a la información se nos presentan, y muy particularmente con referencia a la relación ocupación-nivel y tipo de educación, relación esencial a la programación. Ocurre que ésta no constituye una relación estable, dada de una vez para siempre, sino una relación histórica, es decir, cambiante con el curso del tiempo. Como observa un especialista en el tema, en un artículo que tiene ya un cierto tiempo,⁴ a medida que los sistemas educativos se han ido expandiendo en nuestros países han ido aumentando correlativamente las exigencias de calificación para el desempeño de diferentes ocupaciones. De esta manera, si unos tres decenios atrás era posible desempeñarse como dependiente de comercio con sólo el nivel primario (y a veces aún menos), en la actualidad se exige, para esas mismas funciones, haber completado la enseñanza media.⁵ Por tanto, la información referida a este aspecto debe ser permanentemente actualizada a través de estudios e informes que lleguen a un nivel de detalle lo más minucioso posible.

Pero además de los cambios históricos señalados, que no necesariamente responden a requerimientos objetivos de calificación sino que derivan de otros factores,⁶ y refiriéndonos sólo al sector más avanzado (capitalista) de la economía, observamos que el desarrollo de éste tampoco se opera por mera acumulación, sino por sustitución de procesos tecnológicos cada vez más modernos y complejos que van modificando profundamente la estructura ocupacional y por tanto los requerimientos de calificación.

Si pasamos al plano más amplio de las relaciones sociales, el panorama se complica aún más. Los censos nacionales, instrumento preferencial —por casi único— de nuestros trabajos, son sin duda insuficientes en importantes aspectos. Dejando de lado los errores que los mismos puedan contener —tanto derivados de la forma de recolección de la información cuanto de la codificación y elaboración de la misma—, las informaciones que presentan tiene un carácter tan general

que, salvo en lo que respecta a la estructura de la población por sexo y edades, analfabetismo y niveles educativos y otros datos globales de carácter demográfico, no es mucho más lo que aportan para análisis como los de la relación entre los procesos educativos y el proceso de desarrollo socioeconómico. Por otro lado, el hecho de que esos datos se presenten discriminados por divisiones político-administrativas,⁷ que no necesariamente coinciden con una regionalización socioeconómica, dificulta aún más su utilización. Por otra parte, y esto no es sólo válido para el caso de los censos sino para toda estadística oficial —v. g. informes de ministerios—, en general la información disponible es poco apta para un tipo de análisis tan importante (esencial diríamos) en los estudios a los que nos estamos refiriendo en esta comunicación, como son aquellos que tratan de vincular los procesos educativos con los cambios en los patrones de estratificación (estamentos, clases) o las modificaciones que se operan en el seno de un modelo de estratificación y en la posición de los individuos en el interior de ese modelo (movilidad social) como consecuencia del proceso de desarrollo. En estos aspectos, la información disponible ha permitido, en la mayor parte de los casos, sólo el establecimiento de algunas correlaciones de carácter general entre el *status* social de los individuos y su nivel de educación.⁸ A este respecto es preciso contar con información que permita reconstruir *procesos históricos* de grupos e individuos y que partiendo de información sobre las relaciones (sociales y técnicas) de producción, a través de las cuales se insertan individuos y grupos en la sociedad, alcance el resto de la trama de relaciones que configuran el *status* individual y grupal (poder, prestigio, etc.). Sobre estos aspectos, insistimos, nada nos dicen las estadísticas oficiales, y es preciso recurrir a los mecanismos del *survey* para obtenerlos. Estos deben ser periódicamente repetidos, de modo tal que permitan reconstruir una secuencia temporal (como en los estudios de *panel*).

Más importante aún, y más complejo, es el conjunto de informaciones referidas al universo cultural de las distintas clases y grupos sociales; y, sin embargo, sabemos que esto constituye un aspecto esencial de las relaciones entre desarrollo y procesos educativos. En primer lugar, porque ese “universo cultural” se halla compuesto por un conjunto de *ideas-fuerza* (ideologías) que orientan la conducta de individuos y grupos. Estas ideologías, determinadas en última instancia por las modalidades que asume la inserción de individuos y grupos en la formación social a la que pertenecen, constituye, sin embargo, un campo dotado de relativa

7. Sabido es que la división político-administrativa de nuestros países en estados o provincias surgió de un proceso de luchas históricas posteriores a la independización política de los mismos de España y que abarcaron gran parte del siglo pasado. El desarrollo socioeconómico ulterior, sin embargo, hizo que las transformaciones económicas y sociales se efectuaran de manera no necesariamente coincidente con esa forma de dividir el territorio nacional; así, “regiones” distinguibles desde el punto de vista económico o social abarcan dos o tres provincias o estados o, lo que no es sino una contrapartida de lo anterior, el territorio de una provincia o estado pertenece a dos o más de esas regiones socioeconómicas.

8. Correlación, por lo demás, bastante obvia. Acaso el único hallazgo de interés en las investigaciones llevadas a cabo en nuestros países ha sido la evidencia de que existen individuos de *status* considerablemente elevado cuya educación formal es escasa; esto no constituye sino expresión de lo que al principio calificamos como la extrema heterogeneidad de las formaciones sociales subdesarrolladas.

4. Véase A. Solari, “Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, núms. 1/2, FLASCSOELAS, Santiago de Chile, junio-diciembre, 1971, pp. 87-102.

5. Naturalmente, el ejemplo es arbitrario en la medida en que esto varía según países, regiones y momentos, lo que, por otra parte, reafirma el argumento.

6. A. Solari, *op. cit.*, p. 95.

autonomía y que, en consecuencia, debe ser analizado en sí mismo y no puede ser reducido a otras dimensiones de la realidad social, como, *v. g.*, lo económico.

En este campo de las ideologías es necesario tener en cuenta varias dimensiones: en primer lugar, lo que podemos denominar el sistema dominante, en el sentido que representa el conjunto de creencias, de intereses, de orientaciones valorativas que corresponden a las clases y grupos dominantes o que ejercen el poder político en la sociedad; en segundo lugar, el conjunto de creencias, de intereses y de orientaciones valorativas correspondientes a las clases y grupos dominados. Entre esos intereses y valoraciones tienen particular importancia aquellos directamente referidos a los procesos educativos: percepción de los procesos educativos en la sociedad y de su papel, evaluación de los mismos, orientaciones que se espera tengan dichos procesos, demanda de los mismos, etc. La educación, sea en sus formas sistemáticas u otras, representa hoy en nuestros países un campo de elevado interés para la mayor parte de las clases y grupos que los componen, según pudimos comprobar en nuestras investigaciones.⁹ Sin embargo, tanto la percepción que se tenía sobre la misma como las demandas que se le formulaban y las expectativas sobre los resultados del proceso, variaban notoriamente según se tratase de diferentes clases o grupos sociales.¹⁰ Sobre esto es preciso llevar a cabo estudios más amplios y sistemáticos y para ello se requiere ampliar la información de base.

Un último punto es el referente a las informaciones sobre los procesos educativos mismos, sea respecto a la educación formal (escolar), sea a los procesos extraescolares como programas de capacitación, extensión agrícola, etc. En este campo las informaciones son relativamente adecuadas en lo que podríamos denominar el aspecto demográfico: matrícula, promoción, desgranamiento, etc.; son insuficientes o inadecuadas; sin embargo, aquellas que se refieren más particularmente a los contenidos de la educación, aunque más recientemente algunas investigaciones han tratado de llenar este vacío.¹¹ Esta área de trabajo, sin duda, es amplia y difícil, pero también esencial. La educación es ante todo —y casi resulta innecesario recordarlo— un proceso de transmisión de valores, de creencias, de conocimientos, de técnicas; por tanto, poco sabremos de ella en tanto no tengamos un conocimiento exacto de lo que se transmite aunque sepamos con toda exactitud cuántos estudiantes cursan cada grado y cuántos de ellos son objeto de promoción. Las insuficiencias en este aspecto son sin duda las que más han afectado tanto a los procesos de investigación —particularmente cuando se trata de realizar estudios comparativos— cuanto a los de programación; a menudo las “reformas” educativas surgen sin

que exista ni un conocimiento cabal ni mucho menos una evaluación de lo anteriormente realizado.

Otra cuestión referida al ámbito de los sistemas educativos es la que tiene relación con lo que vamos a denominar la “ideología educativa”, es decir, el conjunto de valores, creencias, etc., de que son portadores los agentes fundamentales del sistema educativo.¹² Sabemos que en la sociedad los sistemas institucionales generan ideologías específicas que diferencian a los miembros de esa organización de los de otra; así, encontramos en nuestras sociedades, más allá de las formas dominantes y como especificaciones y particularizaciones de aquéllas, ideologías “militares”, “burocráticas” y, naturalmente, “pedagógicas”. Este constituye un campo prácticamente inexplorado y sin embargo fundamental, porque más allá de los contenidos que formalmente deben ser impartidos, la ejecución del proceso educativo está en manos de un agente concreto —el maestro— y su ideología profesional no puede dejar de influir en esa ejecución. Será necesario por ello ampliar nuestra información en este aspecto.

SOBRE LAS DIFICULTADES EN LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

No vamos a referirnos en una asamblea de expertos como ésta a las dificultades técnicas, administrativas y de otro género, que traban la obtención, recopilación y procesamiento de la información. Sí queremos hacer mención a un hecho que en nuestro caso presenta una dificultad creciente. La obtención de información y la libre circulación de ésta se hallan íntimamente vinculadas a la vigencia de regímenes respetuosos de las libertades democráticas; las autocracias se han caracterizado, desde siempre, por su particular interés en el control de la información. Si existe algo que tipifica a un régimen totalitario es justamente su invasión en este campo de la actividad social. Con dolor comprobamos que, en lo que respecta a América Latina, esta modalidad de la dominación —bajo la forma de *dictaduras militares*— se ha extendido de manera alarmante a través de los últimos años; ello constituye una dificultad que va mucho más allá de aquellas derivadas de cuestiones técnicas y administrativas.¹³ Esto es muy particularmente cierto en el campo de la educación, puesto que éste toca los aspectos más delicados e irritantes de la vida social: los valores e intereses de grupos y de clases. Y cuando una clase o grupo se muestra dispuesto a utilizar cualquier medio legítimo o no, para imponer sus valores e intereses, cuando se queman libros, se destruyen bibliotecas y archivos, es poco lo que puede hacerse en el campo de la información. □

9. Véase *Educación y cambio social*, ya citado, cap. V, 6.1: “Las nuevas demandas en educación”.

10. Véase, además de nuestros trabajos citados, J. Medina Echavarría, *Filosofía, educación y desarrollo*, Siglo XXI Editores, México, 1967, segunda parte, pp. 124-131; también M. Wolfe, “Problemas sociales y políticos del planeamiento de la educación en América Latina”, en *Los problemas y estrategia del planeamiento de la educación*, UNESCO, 1965.

11. A. Boggio, C. Lora, G. Riofrío y R. Roncagliolo, *¿Cuesta arriba o cuesta abajo? (Un análisis crítico de los textos de lectura de primaria)*, DESCO, Lima, 1973; también “Los textos escolares en primaria”, en *Cuadernos de Educación*, núm. 16, Caracas, 1976.

12. Sobre este punto cf. Ch. Baudelot y R. Establet, *La escuela capitalista*, Siglo XXI Editores, México, 1975, cap. IV, “El oficio de maestro y sus contradicciones”.

13. Sobre el efecto de este tipo de regímenes en la educación —particularmente en la universidad— puede consultarse nuestro trabajo en colaboración con Inés C. Reca y Beatriz Pedrana, “La autonomía universitaria y la universidad militar-feudal en América Latina”, comunicación presentada al Segundo Encuentro de Universidades Latinoamericanas en Solidaridad con la Universidad Chilena y Contra el Fascismo (EULA II) y publicada en el Boletín núm. 2 de dicha Conferencia, pp. 7-25, Caracas, febrero de 1976.