

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/39148314>

# Educación y desarrollo

Article · January 2000

Source: OAI

---

CITATION

1

---

READS

111

1 author:



**Leopoldo Cabrera**

Universidad de La Laguna

82 PUBLICATIONS 542 CITATIONS

SEE PROFILE



## EDUCACIÓN Y DESARROLLO<sup>1</sup>

LEOPOLDO JOSÉ CABRERA RODRÍGUEZ(\*)

**RESUMEN.** El papel de la educación en el desarrollo acaparó gran parte de los análisis socioeconómicos de la educación entre 1960 y 1970, restringiendo el mismo a una versión principalmente económica de la educación que favorecía el incremento del PIB mediante su acoplamiento en oferta de estudios y currículum a las necesidades del sistema productivo (hipótesis del capital humano). No se recalcaron en su momento, sin embargo, las aportaciones que la educación forjaba más allá, en los modos de vida de las personas, en sus comportamientos, en la participación ciudadana, en la tecnología, en la democracia, etc. El presente trabajo pretende mostrar la importancia de la educación en la nueva concepción del desarrollo, no limitado a la mejora del crecimiento económico por los efectos sobre el capital humano generado, que también, sino ampliado además a la autoestima y a la libertad de las personas. Sostengo que el crecimiento económico es necesario para generar riqueza, pero que el desarrollo requiere necesariamente una distribución más equitativa de la misma. A tal propósito contribuye el sistema educativo con la extensión de la educación y la democratización de la misma (igualdad de oportunidades) y con la contribución a la creación de riqueza (económica, social y cultural), alargando, con ello, los puentes de libertad y las satisfacciones de las personas.

El interés por el desarrollo ha concentrado desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días a un número creciente de estudiosos que, desde diversos ámbitos, se han venido ocupando del mismo. La tendencia se ha acentuado debido, entre otras cosas, al mayor conocimiento de los distintos países del mundo divulgado por muchos analistas (prolifera los «mapas» socioeconómicos del mundo) y por los

medios de comunicación (Lacoste, 1991, p. 7). La forma de vida de unos y otros, los avances científicos, la explosión demográfica y, en definitiva, los intentos de comparar los niveles de bienestar de las naciones lleva un creciente volumen de información y análisis que sirven de paso, o a ello especialmente, para reorientar políticas económicas y sociales que generen mayor bienestar general. De esta manera, la guerra, la

(1) La versión inicial de este trabajo fue presentada en las VI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE) celebradas en Vigo (Galicia, España) el 25 y 26 de septiembre de 1997, organizadas por la Universidad de Vigo.

(\*) Universidad de La Laguna.

pobreza y la riqueza, los diferentes niveles de vida de unos y otros ciudadanos y la dimensión internacional de decisiones particulares de algunas naciones o empresas que implican efectos ecológicos nefastos (los más conocidos y divulgados) configuran esa problemática mundial que, en suma, popularizó el Club de Roma (Díez Hochleitner, 1990, pp. 9-10). Todo ello ha supuesto, sin duda, una aceleración y multiplicación de los debates sobre el desarrollo.

Desde un principio, la economía de la educación, bajo la mano y tutela de la teoría del capital humano, se preocupó por una versión estricta y restringida del mismo, la que identifica a éste con crecimiento económico (identificado por algunos autores, como Moreno Becerra, 1998, p. 69 y ss., como enfoque productivista). La tesis del capital humano del aumento del poder productivo de los trabajadores educados formalmente en los sistemas educativos reglados, con el consecuente incremento del crecimiento económico, se propagó con celeridad y obtuvo enorme popularidad, que conserva, con altibajos, hasta nuestros días.

Sin embargo, en los años setenta, al tiempo que surgen distintos focos teóricos y prácticos críticos al capital humano, aparecen nuevos núcleos de interés que, por otra parte, despiertan y alargan el núcleo temático de la economía de la educación. Entre estos temas está el estudio de las relaciones entre educación y desarrollo, ahora en un sentido más amplio (no identificado sólo como crecimiento económico), donde se analiza, aparte de los incrementos potenciales productivos de los sujetos fruto de la asimilación de contenidos de la enseñanza, la contribución de la educación a la mejora social, a atenuar la pobreza, a disminuir la desigualdad y, en pocas palabras, a lograr el bienestar humano. Es una acepción de desarrollo más amplia, propuesta por Hoselitz en 1960 en la obra *Sociological Aspects of Economic Growth* y recogida por

Carmagnani (1988, p. 13), que identifica el desarrollo como un conjunto de transformaciones en las estructuras mentales y en las costumbres sociales que permiten aumentar, en modo duradero, la renta global de una sociedad.

Esta interpretación imprime a la teoría del desarrollo un carácter interdisciplinar y con ella han establecido una relación los historiadores preocupados por concretar una vinculación más amplia entre historia, economía, sociedad y política. Se fusionan así el crecimiento económico y el desarrollo social y político en lo que se ha conocido también como modernización.

En esta nueva perspectiva, la economía de la educación no va sola —y no porque como dicen Easton y Klees (1990, p. 471) sea demasiado importante para dejarla en manos de los economistas, sino porque este estudio es necesariamente multidisciplinar, como ellos también señalan y reconocen, al igual que otros (Todaró, 1985, p. 25; Eicher, 1988, p. 33)—, y atañe a otras disciplinas como la sociología y economía, y concretamente a la sociología de la educación o del desarrollo, la economía del desarrollo, la economía política, la historia económica o la historia de la educación, entre otras. Como recoge Blaug (1970, p. 6; 1968, p. 10) hace ya casi treinta años:

La principal función de la educación es la de difundir el acervo de conocimientos existente, pero también sirve para aumentarlo, preservar y difundir a la vez los valores sociales, unas veces fomentando y otras veces impidiendo la movilidad social, estando sus efectos económicos tan completamente entremezclados con sus efectos culturales y políticos que cualquier idea de separarlos puede parecer absurda. Por todas estas razones, la economía de la educación se acerca de una manera casi imperceptible hacia la sociología de la educación y hacia las áreas generales de las ciencias de la psicología y la política.

Desde esta visión integradora, la única que creo permite ver y analizar «adecuadamente» el desarrollo, quiero mostrar con este trabajo el papel que puede representar la educación en el bienestar humano, en el desarrollo. Antes de entrar en ello debe, ineludiblemente, analizarse y delimitarse más claramente lo que se ha venido entendiendo por desarrollo y lo que aquí voy a entender por tal, para luego analizar cómo la educación puede contribuir a su logro.

### ¿QUÉ ES EL DESARROLLO?

Los conceptos de crecimiento y desarrollo han penetrado definitivamente en la historiografía económica a partir de los años cincuenta, contribuyendo concretamente a la instauración de nuevas relaciones entre el análisis económico y el histórico. En la teoría económica ambos conceptos aparecen poco claros. El crecimiento suele referirse a las economías que han alcanzado la fase de la economía moderna capitalista, mientras que el desarrollo se relaciona con las economías que no han alcanzado aún este nivel. El indicador que muestra esta distinción entre crecimiento y desarrollo es, según los expertos económicos de las Naciones Unidas, la renta per cápita: cuando ésta es inferior a la norteamericana, canadiense, australiana o europea occidental, se utilizan los instrumentos de la economía del desarrollo; caso contrario, deben operar los de la economía del crecimiento (Carmagnani, 1988, pp. 9 y 11).

Por contra, la teoría del desarrollo en los últimos años concentra la atención de gran número de estudiosos e investigadores, y de la opinión pública en general, y ha pasado a tener un carácter interdisciplinar donde la sociología, la historia y la política juegan un papel decisivo (Carmagnani, 1988, p. 11). Ello no quiere decir que se trate de una dirección científica totalmente nueva: el desarrollo es tan anti-

guo como la humanidad y la ciencia económica, desde una perspectiva política que conecta con aspectos sociológicos y filosóficos, se ha ocupado siempre del mismo (Beltrán, 1989, p. 325).

En las primeras décadas del siglo xx aumenta el interés científico y práctico por los problemas del desarrollo, que se acentúa a partir de la Segunda Guerra Mundial llegando a alcanzar hoy día una cuota de máxima atención.

Los análisis del desarrollo hay que buscarlos en el pensamiento de varios autores, entre los que cabe nombrar a economistas como Wicksell, Cassel, Schumpeter y, sobre todo, a Keynes. La moderna teoría del desarrollo puede clasificarse, como señala Beltrán (1989, pp. 326-327), en dos grupos:

Comprende los trabajos de Domar, Duesenberry, Kaldor, Kalecki, Goodwin y otros autores que se han planteado el problema en términos de rigurosa teoría económica y lo han formulado casi siempre matemáticamente. Parten de la idea de Schumpeter de considerar el ciclo económico como inseparable del desarrollo, de establecer como base que los *booms* y depresiones son la forma que el progreso toma en una sociedad capitalista donde los ciclos son oscilaciones periódicas sobre una situación de equilibrio económico.

Agrupar los trabajos de Lewis, Rostow, Youngson y otros que, rebasando los límites de la teoría económica, pretenden investigar todos los factores humanos y sociales que influyen en el crecimiento económico: la religión, el sentimiento nacional, la técnica, la guerra, etc. Autores que ilustran la idea de la división de la historia económica en fases o etapas (ideas historicistas) como recogía Rostow, que

pasan de la sociedad tradicional hasta llegar hoy día a la del consumo de masas.

Por esta segunda vía caminó en su momento el pensamiento de Weber que, al tiempo que consideraba a los marxistas de su época como deterministas económicos por ofrecer teorías monocausales de la vida social, se concentró no en los factores económicos y en sus efectos sobre las ideas, sino que dedicó mucha más atención a las ideas y a sus efectos sobre la economía (Ritzer, 1993, p. 25). Así, se interesó, siguiendo los planteamientos historicistas, del que fue uno de sus últimos baluartes en Alemania, por la influencia de las ideas religiosas en la economía. En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1904-1905) estudió el protestantismo como sistema de ideas y su influencia en el nacimiento de otro sistema de ideas, el espíritu del capitalismo y, en definitiva, del propio sistema capitalista. A Weber le interesó la cuestión general de por qué las instituciones habían evolucionado en el mundo occidental de una forma progresivamente racional, mientras poderosas barreras parecían impedir desarrollos similares en el resto del mundo. Se afanó en comprender por qué un sistema económico racional (el capitalismo) se había desarrollado en Occidente y por qué no había surgido en el resto del mundo (Ritzer, 1993, p. 28). Otorgó un papel central a la religión en este proceso hasta el punto de afirmar que había sido un sistema religioso distintivamente racional (el calvinismo) el que jugó un papel central en el nacimiento del capitalismo en Occidente.

Ya antes, otra figura de renombre universal, Durkheim, en *La división del trabajo social* (1893), recogía que la complejidad de la sociedad moderna y su desarrollo se articulaban a través de la división del trabajo que une unas personas a otras mediante relaciones de dependencia.

División del trabajo que asimismo analizó el padre de la economía, Adam Smith,

también desde la idea del progreso de las naciones. Señaló Smith en *La riqueza de las Naciones* (1776, p. 41) que la gran multiplicación de la división del trabajo da lugar, en una sociedad bien gobernada, a esa riqueza universal que se extiende hasta las clases más bajas del pueblo. Más adelante, en el capítulo 8 del libro I (pp. 125-126) aclara aún más el concepto de riqueza que identifica con las satisfacciones y comodidades de las personas. En un pasaje, quizás poco explotado, señala:

La queja habitual de que el lujo se está extendiendo incluso hasta las clases más bajas del pueblo, y que los pobres no están satisfechos hoy con la misma comida, el mismo vestido y la misma vivienda que antes, nos convencerá de que no es sólo el precio monetario del trabajo lo que ha aumentado, sino su recompensa real. ¿Debe considerarse a esta mejora de las condiciones de las clases más bajas del pueblo como una ventaja o un inconveniente para la sociedad? La respuesta inmediata es totalmente evidente. Los sirvientes, trabajadores y operarios de diverso tipo constituyen la parte con diferencia más abundante de cualquier gran sociedad política. Y lo que mejora la condición de la mayor parte nunca puede ser considerado un inconveniente para el conjunto. Ninguna sociedad puede ser floreciente y feliz si la mayor parte de sus miembros es pobre y miserable.

Esta misma forma de entender la riqueza, el bienestar, había sido expuesta por Cantillon unos años atrás, en 1755, cuando se publicó en París su *Essai sur la nature du commerce en général* (editado en español en 1950 por el Fondo de Cultura Económica, México). En la obra de Beltrán (1989, p. 50) se recogen las primeras palabras del texto:

La tierra es la fuente o la materia de donde se obtiene la riqueza; el trabajo del hombre es la forma que la produce; y la riqueza en sí misma no es otra cosa que el alimento, las comodidades y los medios de satisfacer los deseos de vida.

Destaca Beltrán (ibídem) que nunca hasta entonces se habían expresado con tanta precisión y exactitud los conceptos económicos fundamentales y después tardaron décadas hasta que Adam Smith los formuló de igual forma.

Este interés por el bienestar (que Tamames [1988, p. 35] define como una sensación interior, psicológicamente muy compleja, del ser humano, que se exterioriza con manifestaciones de complacencia y optimismo), en gran medida asociado a la distribución de la riqueza, fue objeto de trabajo premeditado y constante por Pigou, discípulo de Marshall a quien sucedió en su cátedra de Cambridge. Clark (1947, p. 31) dice que este autor, al que hoy se le recuerda como mentor de la teoría del bienestar basada en la medición y distribución de la renta nacional, parte de la subordinación de la Economía a la Ética. El objetivo del hombre, dice Clark (ibídem, p. 32), con palabras de Pigou, no es la riqueza en sí, sino el bienestar, concepto mucho más amplio:

Al tratar de construir un sistema económico que realmente contribuya a la felicidad del hombre, ¿no debemos tener en cuenta ese intenso deseo de seguridad que significa mucho más que disponer de una renta monetaria suficiente y continua para satisfacer las necesidades básicas de la vida, que supone la posesión de suficientes bienes y el disfrute de bastante independencia para dedicarse al trabajo que verdaderamente se desea y en la forma que se prefiera?

Se propone entonces demostrar que la abundancia de bienes y servicios económicos (es decir, vendibles) contribuirá al bienestar humano, siempre que esta abundancia no provoque excesiva desigualdad en la distribución o incertidumbre en la corriente de rentas.

Esta visión amplia de la riqueza y de la importancia de su distribución, objetivo principal de la economía, fue, sin embargo, restringida al estudio del PIBpc hasta épocas recientes, y aún hoy sigue siendo este indicador económico una medida de uso primordial y habitual en las imágenes que se muestran sobre el estado de las regiones o países en cuanto al bienestar.

El recurso al PIBpc como medida del bienestar económico, de desarrollo simple, o bien la transformación del sistema económico mediante el aumento de la industrialización y de los servicios y la disminución de la agricultura (visión que contó con gran aceptación a partir de la publicación en 1940 de la obra de Clark, *Las condiciones del progreso económico*) han sido medidas muy utilizadas en el pasado para mostrar el grado de riqueza, de desarrollo, alcanzado por una sociedad (Albani, 1989, p. 9).

Así, se entendió por desarrollo la capacidad de una economía nacional para generar y mantener un incremento del PIB del 5% al 7% o mayor. O desde la perspectiva simple de distribución de la riqueza, a través del PIBpc, la capacidad de un país para aumentar su producción más rápidamente que su crecimiento demográfico. O, desde una perspectiva de cambio económico estructural, la modificación planeada de la estructura de la producción y el empleo, para que disminuya en ambos la importancia de la agricultura y aumente la participación de la industria y de los servicios (Todaró, 1985, pp. 117-118).

El PIB y el PIBpc, su crecimiento en términos monetarios menos la tasa de inflación, se han venido utilizando en el tiempo para mostrar, en un sentido amplio, el bienestar económico global de la población, la cantidad de bienes y servicios reales que puede consumir e invertir un ciudadano medio<sup>2</sup>.

(2) Así, por ejemplo, para vislumbrar el grado de desarrollo regional de España y la evolución de los desequilibrios habidos en los últimos 25 años, VILLAVERDE (1991, p. 123) toma como variable de referencia la

De esta manera, el concepto de desarrollo es utilizado por una buena parte de doctrinas pragmatistas y económicas, especialmente derivadas de las corrientes neoclásicas, como un simple crecimiento mensurable en términos de producto per cápita, que da pie a establecer clasificaciones opuestas entre regiones o países desarrollados y subdesarrollados. El «desarrollismo» (término utilizado con connotación peyorativa por la CEPAL, y también por muchos autores) hace referencia a la actitud o tendencia favorable al crecimiento a ultranza, a cualquier coste, sin analizar las consecuencias para la condición humana). Como inferencia, señala Escotet (1988, p. 42), supone que existe una trayectoria predeterminada por la que deben atravesar los países subdesarrollados para llegar a alcanzar los niveles de producción y bienestar propio de los otros países. De esta forma, se han generado indicadores, sobre todo económicos, que establecen las diferencias entre desarrollo y subdesarrollo, dando paso a la utilización despectiva del término «países subdesarrollados», como si en ellos no existiese ningún índice de desarrollo.

A esta crítica se unió la experiencia de los años cincuenta y sesenta, que puso de manifiesto que un gran número de países del Tercer Mundo lograron completamente los objetivos de crecimiento de las Naciones Unidas, pero que los niveles de vida de la mayor parte de su población permanecieron casi inalterados. De esta manera, comenzaron a señalarle las limi-

taciones y errores de esta versión limitada del desarrollo. Así, durante los años setenta el desarrollo económico fue redefinido en términos de reducción o eliminación de la pobreza, la desigualdad y el desempleo, dentro de un contexto de crecimiento económico (Todaro, 1985, p. 118). Hoy, como dice Basiglio (1990, p. 10), la visión simple del PIBpc ya no es satisfactoria y se impone, aún con dificultad, la percepción del carácter global del desarrollo, comprendido ahora como evolución orgánica de la sociedad en su conjunto y, por lo tanto, en sus distintos aspectos (económico, social, jurídico, político, cultural, etc.) que unitariamente concurren a definirla.

Los ejemplos de los países árabes que alcanzaron cotas importantes de PIB y de PIBpc, incluso por encima de Estados Unidos, pero donde la población parecía no avanzar sustancialmente en su grado de bienestar (alimentación, salud, enseñanza, vivienda...) alertaron y sirvieron para que muchos críticos denunciaran, ahora con datos, que el PIBpc era un mal e inadecuado medidor de la riqueza o del bienestar personal.

En la sociología del desarrollo, que analiza los efectos sociales y políticos de la industrialización en las sociedades del Tercer Mundo, se desmoronó así, en la década de 1960, el predominio de los supuestos derivados del funcionalismo que consideraban el cambio industrial en gran medida beneficioso. En los años setenta las sociologías radical y marxista resaltaron los efectos negativos de la industrialización capitalista

---

conducta seguida por el PIBpc, pues, dice, de todos los indicadores simples sigue siendo el más representativo, pese a todas las críticas metodológicas vertidas al respecto. Es más, recuerda (ibídem, p. 130) que el PIBpc es el cociente entre el PIB y la población y por ello la relación es directa del ritmo de crecimiento del PIB e inversa de la variación de la población. De esta relación, y con los resultados encontrados, concluye (ibídem, p. 132) que las Comunidades Autónomas que no sólo han registrado aumentos del PIB y de la población superiores a las correspondientes medias nacionales sino que, además, han tenido un incremento del PIB proporcionalmente mayor que el de la población y que, por lo tanto, son las verdaderas artífices del desarrollo español son Baleares, Canarias y la Comunidad Valenciana.

diciendo que los programas de desarrollo, que eran financiados por las sociedades occidentales, no daban necesariamente como resultado el crecimiento económico o las mejoras sociales. En contra de la concepción clásica de que el comercio produce ventajas mutuas para las sociedades que participan en el intercambio, la teoría del subdesarrollo, no ya del desarrollo, demuestra que el desarrollo capitalista retrasa el cambio económico independiente en las regiones periféricas, porque las condiciones del intercambio son desiguales; que la penetración del capitalismo no transforma necesariamente la sociedad tradicional, sino que crea unas condiciones socioeconómicas retrasadas y que el subdesarrollo supone la dependencia de la exportación de materias primas y de la importación de productos manufacturados, estando los precios de las mercancías sometidos a fluctuaciones externas y, por ello, las economías subdesarrolladas expuestas a presiones inflacionistas (Abercrombie, Hill y Turner, 1992, pp. 223-232).

Esta forma de contemplar el subdesarrollo subraya y otorga una primordial importancia a los efectos de dominio ejercidos por los llamados países imperialistas. Pero algunas de estas características que aquí se consideran simples como visión del subdesarrollo (sus habitantes no tienen lo necesario [alimentos, educación, sanidad...], carecen de materias primas o no están preparados por sí mismos para explotarlas, sus PIBpc son bajos, sus sociedades tradicionales, etc.), en realidad, apenas lo son (Lacoste, 1991, p. 8 y ss.).

Y es que es muy difícil y arriesgado situar y calificar como países subdesarrollados, del Tercer Mundo, a cerca de 150 que son tan heterogéneos entre sí como la India o China que superan los 700 millones de personas y Belice y otros 16 Estados que rondan los 100.000 habitantes (Todaro, 1985, p. 51; Lacoste, 1991, p. 10). O tan distintos, incluso utilizando el tradicional PIBpc ajustado en paridad

de poder adquisitivo, que van en las clasificaciones desde los 24.680 dólares de Estados Unidos, los 25.390 de Luxemburgo, los 22.910 de Qatar a los 420 de Etiopía, los 739 de Vietnam, pasando por los 1.240 de la India, 2.330 de China, 5.500 de Brasil o los 13.660 de España, todos relativos a 1993 (datos procedentes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], texto elaborado por Ul Haq, Jolly y otros [1996, p. 153]).

Por eso, no es extraño que hayan fracasado estrepitosamente todos los sistemas de indicadores utilizados hasta 1990, pese a partir de enfoques más globales y a que algunos autores intentaron establecer clasificaciones diferentes del desarrollo incluyendo nuevas características o indicadores de medida (Lacoste, 1991, pp. 12-13), como el grado de insuficiencias alimentarias, las deficiencias de las poblaciones, la proporción de analfabetos, las enfermedades de las masas, la mortalidad infantil, los recursos desatendidos o derrochados, la proporción de agricultores, con una productividad muy baja, el predominio de la población campesina y la escasez de clases medias, el grado de industrialización, el grado de hipertrofia y parasitismo del sector terciario, el producto nacional bruto por habitante, el grado de desempleo y subempleo, el trabajo de los menores, la situación de subordinación económica, las excesivas desigualdades sociales, el grado de dislocación de las estructuras económicas y sociales, el exagerado crecimiento demográfico y la conciencia de la miseria.

En la tabla que sigue se recogen algunos elementos que dan cuenta de la pobreza humana destacados por el PNUD siguiendo la clasificación del Índice de Desarrollo Humano (IDH). Así, nos encontramos con una media en los países en desarrollo del 14% de la población que no se espera sobreviva a los 40 años; con una tasa de alfabetización de adultos del 29,6%; con un 29% de la población sin

TABLA I

*Sinopsis de la pobreza humana de bloques de países siguiendo la clasificación del PNUD a partir del IDH*

	Países de alto IDH	Sin China. Países de medio IDH	China	Sin India. Países de bajo IDH	Total de países en desarrollo
(1) 1995	8%	9%	12%	22%	14%
(2) 1995	10,5%	19,6%	21,4%	49,0%	29,6%
(3) 1990-1996	18%	31%	29%	29%	29%
(4) 1990-1995	—	13%	13%	30%	20%
(5) 1990-1996	22%	61%	37%	65%	58%
(6) 1990-1997	12%	19%	23%	45%	30%
(7) 1995	21%	11%	15%	36%	22%
(8) 1996	209 mil	2.782 mil	2.492 mil	5.565 mil	8.556 mil
(9) 1980-1994	1.237	848 dólares	1.108	531	768 dólares
(10) 1980-1994	19.706	1.108 dólares	7.068	2.884	6.195 dólares
(11) 1989-1994	17,0%	25,9%	—	43,8%	32,2%
(12) 1989-1994	21,6%	15,0%	—	—	—

(1) = % de población que se espera no sobreviva a 40 años de edad (en % respecto a total).

(2) = tasa de alfabetización de adultos (en % directo respecto a la población).

(3) = % de población sin acceso a agua potable.

(4) = % de población sin acceso a servicios de salud.

(5) = % de población sin acceso a saneamiento.

(6) = % de niños menores de 5 años con peso insuficiente.

(7) = % de niños que no llegan al 5.º grado.

(8) = miles refugiados por país de asilo.

(9) = PIBpc en dólares ppa del 20% de la población más pobre.

(10) = PIBpc en dólares ppa del 20% de la población más rica.

(11) = población por debajo del límite de la pobreza con un dólar diario (ppa, dólares de 1985).

(12) = límite nacional de la pobreza.

Fuente: Elaboración propia con datos del PNUD (1998, pp. 146-147).

acceso a agua potable, un 20% sin acceso a servicios de salud, un 58% sin acceso a saneamiento; un 30% de niños que no llegan a quinto grado de la enseñanza; a ocho millones y medio de refugiados (cifra bruta, no media); a ingresos de 768 dólares de ingresos medios del 20% de la población más pobre frente a los 6.195 dólares del 20% de la población más rica para el período de 1989-1994; y a un 32,2% de la población por debajo del límite de la pobreza, que sobrevive con un dólar diario.

Insuficiente es también esta visión que da, por defecto, un panorama idílico de los países desarrollados y, por el

contrario, uno desolador de los subdesarrollados. Pero, como ya advertí, la heterogeneidad es visible también en los países llamados, catalogados o identificados, como desarrollados. En éstos, también en sus contrarios, se dan situaciones de marginalidad y pobreza que afectan a diferentes colectivos de la población. Dicho de otra manera, la distribución de la riqueza no es homogénea ni tiende al promedio en todos los países. La disparidad de rentas se observa y se percibe por los ciudadanos en todos ellos, y quizás incluso más agudamente en los subdesarrollados, como puede verse en la tabla II.

TABLA II

*Ingreso medio per cápita, ingreso medio per cápita del 20% de la población más pobre (1993, en dólares y paridad poder adquisitivo) y relación en porcentaje de lo que representa, con respecto al ingreso medio, el ingreso del 20% de la población más pobre*

	A Ingreso pc medio	B Ingreso pc 20% más pobre	B/A %
Estados Unidos	24.240	5.814	24,0
Japón	20.850	9.070	43,5
Países Bajos	17.330	7.105	41,0
Reino Unido	17.210	3.958	23,0
Corea Rep. de	9.630	3.563	37,0
Chile	8.400	1.386	16,5
Hungría	6.050	3.297	54,5
Brasil	5.370	564	10,5
Guatemala	3.350	352	10,5
Indonesia	3.150	1.370	43,5
Nigeria	1.400	357	25,5
India	1.220	537	44,0
Bangladesh	1.290	613	47,5
Nepal	1.020	464	45,5
Guinea Bissau	840	88	10,5
Tanzania	580	70	12,1

Fuente: datos del PNUD (Ul Haq, Jolly y otros, 1996, p. 17, cuadro 1.1.).

Y, desde esta óptica, tampoco puede hablarse de países desarrollados en sentido estricto, sino de diferentes niveles de desa-

rrrollo de distintas poblaciones o grupos de población<sup>3</sup>. Ciertamente es que la pobreza y riqueza, el bienestar o el malestar son conceptos

(3) Un recorrido territorial por las Comunidades Autónomas de España, o por las distintas regiones europeas, por ejemplo, nos indica que unas reciben fondos estructurales compensatorios de la Unión Europea por tener un nivel de renta inferior al 75% de la media comunitaria (datos índice de 1991 de Eurostat de 1994 utilizados por EDIS [1996, p. 28 y p. 30]: media Unión Europea = 100, España = 80, Baleares = 106, Canarias = 79, Extremadura = 52, Cataluña = 98, Madrid = 100; Grecia = 49, Portugal = 60, Irlanda = 72, Luxemburgo = 131, Francia = 115, Dinamarca = 111, Bélgica = 108, Alemania = 106).

Y, dentro de éstas, como en Canarias, se produce también una disparidad importante de rentas y de condiciones de vida en su población, como ocurre en otras regiones: aproximadamente, 107.800 hogares (el 24,57% del total) en los que viven 448.320 personas (el 27,1% del total de la población) vive por debajo del listón de la pobreza, pese a haber sido la Comunidad Autónoma que más ha crecido de España entre 1981 y 1991 pasando de posiciones índice de 59 a 79 sobre 100 de la media española, mientras su niveles de pobreza contabilizados en hogares a través de la Encuesta de Presupuestos Familiares han pasado del 24,1% al 24,6%, es decir, han aumentado ligeramente (EDIS, 1996, p. 15 y p. 41). Los niveles de pobreza contemplados por el EDIS son de dos tipos: la pobreza severa y la moderada o relativa. Los miembros de este equipo de investigación sociológica establecieron cuatro niveles o grados de pobreza económica a partir del 50% de la renta media neta estimada como disponible por persona y mes en España que, en 1995, ascendía a 85.600 pesetas. En la mitad, 42.800 pesetas,

difusos. Ya Spinoza (1677, p. 191), desde la filosofía y utilizando el método deductivo derivado de la geometría euclidiana, nos decía que lo bueno y lo malo no indican igualmente nada positivo en las cosas, al menos consideradas en sí mismas, y sólo dos modos de pensar o nociones que formamos porque comparamos las cosas entre sí, pero que conviene mantener como vocablos y herramientas de trabajo<sup>4</sup>.

Sabemos que el bienestar es un concepto esencialmente elástico, como señaló Pigou y reprodujo Clark (1947, p. 34), y que sólo puede definirse con precisión mediante la introducción de una línea arbitraria en la continuidad ofrecida por la Naturaleza. Creo, como recoge Clark (ibídem, p. 40), citando a Pigou, que todas las dificultades para establecer el cómputo de la renta nacional, como el cómputo de los productos y servicios que no salen al mercado pero que generan utilidad y bienestar a los que los usan, no deben impedir su medida; que las comparaciones entre el bienestar económico de las diferentes comunidades, de los diversos grupos económicos y de las distintas épocas constituyen la verdadera estructura de la ciencia económica, pese a que algunos teóricos nieguen la existencia de cualquier bienestar económico mensurable de

modo objetivo, dando de paso una magnífica excusa para evitar todo estudio de carácter cuantitativo y realista.

Por ello, no rechazo los intentos y esfuerzos de las medidas cuantitativas e incluso cualitativas, no menos importantes, del desarrollo. Éste habrá de entenderse de forma que las gentes, las mayorías, se vean con los medios para satisfacer sus necesidades materiales, especialmente las elementales, de forma que se produzca una reducción efectiva o la eliminación de la pobreza y la desigualdad (recuérdese, por ejemplo, que las 225 personas más ricas del mundo poseen tanto como el 47% de la Humanidad, según datos del Informe del Desarrollo Humano del PNUD de 1998); porque sólo podrá establecerse sólidamente y alcanzar sus fines el orden social y económico cuando ofrezca a todos y a cada uno aquellos bienes que puedan obtenerse mediante la riqueza y los recursos de la Naturaleza; o, como recoge Todaro (1985, p. 120), que ofrezcan a todos y cada uno el sustento vital, la autoestima y la libertad.

## MEDIDAS DEL DESARROLLO

Una de las medidas de aproximación inicial sigue siendo la renta per cápita y, más

---

se estableció el límite de la pobreza y su graduación se estableció como sigue: el 15% o menos de esta cantidad (12.840 pesetas) se contempló como pobreza extrema o indigencia, entre el 15% y el 25% como pobreza grave (de 12.840 a 21.400 pesetas), entre el 25% y el 35% como pobreza moderada (de 21.400 a 29.690 pesetas) y entre el 35% y el 50% como precariedad social (de 29.690 a 42.800 pesetas), (EDIS, 1996, p. 45). Bajo estos parámetros encontraron que un 1,19% (19.720 personas) estaba en la categoría de pobreza extrema; que un 4,20% (64.490) se encontraba en la de pobreza grave; que el 10,42% (172.210) se encontraba en la pobreza moderada y que un 11,33% (186.900 personas) se encontraba en precariedad social. Así el total de la población pobre (448.320 personas) suponía el 27,14% de la población y se repartía el 9,75% de la renta, mientras la población no pobre (1.203.500 personas) que representaba el 72,86% disponía del 90,25% de la renta (ibídem, p. 187).

(4) Decía que una misma cosa puede ser al mismo tiempo buena y mala, y también indiferente: por ejemplo, citaba, la música es buena para el melancólico, mala para el afligido e indiferente para el sordo. Aunque esto sea así, añadía, es preciso, no obstante, conservar esos vocablos... y entenderé, pues, por bueno lo que sabemos con certeza que es un medio de acercarnos cada vez más al modelo de la naturaleza humana que nos proponemos. Por el contrario, entenderé por malo, lo que sabemos con certeza que nos impide reproducir dicho modelo.

correctamente, la distribución de la renta per cápita por sectores de población. Esta vía ofrece un camino expedito que ayuda a comprender el grado de logro o de fracaso de las políticas, si existen, encaminadas a reducir las desigualdades de renta. Ya es llamativo que el ingreso medio de los países menos adelantados, 560 millones de habitantes, esté disminuyendo y se sitúe en 300 dólares anuales pc, en comparación con 906 dólares en los demás países en desarrollo y los 21.598 dólares de los países industrializados. Lo que Delors y otros (1996, p. 15) califican moderadamente como «las desilusiones del progreso».

Y no es que las diferencias de talento de los individuos den para tanto, como reconocía hace ya muchos años el propio Smith (1776, p. 47)<sup>5</sup>, sino que, y siguiendo con sus palabras, cuando hay grandes propiedades hay grandes desigualdades (ibídem, p. 675):

Por cada hombre muy rico debe haber al menos quinientos pobres, y la opulencia de unos pocos supone la indigencia de muchos. La abundancia de los ricos aviva la indignación de los pobres, que son conducidos por la necesidad y alentados por la envidia a atropellar sus posesiones... Cuan-

do no hay propiedad, o al menos ninguna cuyo valor supere el de dos o tres días de trabajo, el gobierno civil no es tan necesario.

La desigualdad de rentas no es algo natural como se empeñó Pareto en mostrar matemáticamente con su ley sobre la distribución de las rentas a partir de extensas investigaciones estadísticas (siguiendo la filosofía positivista comtiana), expuesta en el *Cours d'Économie Politique*, donde deducía la imposibilidad de modificar fuertemente la distribución de las rentas y que las ideas socialistas encaminadas a conseguirlo fracasarían porque esta distribución obedecía a una norma de la naturaleza (Beltrán, 1989, p. 264). Aunque Pareto en el *Manuel* cambió de actitud y afirmó que no era posible deducir de sus observaciones una ley de cumplimiento inevitable (Beltrán, 1989, p. 265), sus teorías fueron utilizadas por Homans (acaudalado bostoniano licenciado en Harvard en 1932) que declaró un interés inusitado por Pareto porque le ayudaba a justificar, en la época de la gran depresión, su situación personal. Este darwinista social<sup>6</sup>, heredero del pensamiento del sociólogo inglés Herbert Spencer y de su continuador Summer en Estados Unidos no quedó solo; también en los años

---

(5) Señalaba, concretamente, que la diferencia de talentos naturales entre las personas es en realidad mucho menor de lo que se cree; y las muy diversas habilidades que distinguen a los hombres de diferentes profesiones, una vez que alcanzan la madurez, con mucha frecuencia no son la causa sino el efecto de la división del trabajo. La diferencia entre dos personas totalmente distintas, como por ejemplo un filósofo y un vulgar mozo de cuerda, parece surgir no tanto de la naturaleza como del hábito, la costumbre y la educación. Cuando vinieron al mundo, y durante los primeros seis u ocho años de vida, es probable que se parecieran bastante, y ni sus padres ni sus compañeros de juego fuesen capaces de detectar ninguna diferencia notable. Pero a esa edad, o poco después, son empleados en ocupaciones bien distintas. Es entonces cuando la diferencia de talentos empieza a ser visible y se amplía gradualmente hasta que al final el filósofo le impide reconocer ni una pequeña semejanza entre ambos.

(6) Es interesante recordar que el sociólogo inglés Herbert Spencer (1820-1903) (del cual heredó Beatrice Webb, al igual que de Marshall, su atracción por los problemas intelectuales de carácter sociológico y económico, configurando con su marido Sidney Webb y con el escritor Bernard Shaw la sociedad fabiana que dio origen al partido laborista inglés [BELTRÁN, 1989, pp. 198-200]) fue el impulsor de la corriente sociológica que se conoció como darwinismo social. Una de sus posturas liberales, que coexistió no sin dificultad con su conservadurismo, era su aceptación de la doctrina del «laissez-faire». Sostuvo la idea evolucionista de que el mundo mejoraba progresivamente y aceptaba que las instituciones, como las plantas y animales, se adaptaban progresiva y positivamente a su entorno social, creyendo en el proceso de selección natural de la supervivencia del más apto, frase que más tarde se acuñó con la obra de Darwin (RITZER, 1993, p. 36).

cuarenta y cincuenta, con el apogeo del funcionalismo estructural, surgieron algunos discípulos de Parsons que se desperdigaron por Estados Unidos, ocupando puestos en muchos de los principales departamentos de sociología, como Kingsley Davis y Wilbert Moore que publicaron un ensayo que analizaba la estratificación social desde una perspectiva estructural funcional. En él afirmaban que la estratificación era una estructura funcionalmente necesaria para la existencia de la sociedad y reconocían la necesidad de la desigualdad como funcionamiento de la sociedad (Ritzer, 1993, pp. 36-63).

Cuando a los estudios sobre la distribución de la renta acompañan otros indicadores complementarios, como los propuestos en la década del setenta por la ONU, pueden establecerse comparaciones más complejas entre distintos países y vislumbrar, así, mucho mejor la situación en la que se encuentra un país frente a otros, e incluso dentro del mismo país, por grupos, poblaciones, género o región<sup>7</sup>. En el texto de Todaro (1985, apéndice 3.2 del capítulo 3) se recogen los dos indicadores compuestos elaborados por el INUIDS (Instituto de las Naciones Unidas para la Investigación sobre el Desarrollo Social): el primero agrupa 16 indicadores simples, de los que dos de ellos son educativos (la tasa combinada de escolarización Primaria-Se-

cundaria y la extensión de la FP) y uno de tipo cultural (Difusión de periódicos por cada 1.000 habitantes). A este indicador le siguió otro por las fuertes críticas recibidas al dejar la clasificación por países de igual forma que si se hubiese hecho con el PIBpc. El nuevo indicador compuesto propuesto fue el Índice de Calidad Material de Vida (ICMV), compuesto por tres indicadores simples donde aparece la alfabetización (uno de los indicadores educativos que con mayor frecuencia está presente en los anuarios estadísticos nacionales e internacionales), la esperanza de vida al nacer y la mortalidad infantil.

Como ya he dicho, estas formulaciones y reformulaciones en los patrones de medida del desarrollo han contado con la oposición de un grupo cada más creciente de autores que sostienen que tanto antes como ahora lo que pretenden los países más avanzados en lo económico («desarrollados») es mostrar al resto de los países del mundo su supremacía e imponer y trasladar con ello su sistema de vida a otras sociedades.

Con todo, la ONU ha proseguido con sus esfuerzos a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), elaborando un Índice de Desarrollo Humano (IDH) que desde 1990 viene presentando año a año y que ya parece consolidado y cada vez más aceptado<sup>8</sup>. El Índice recoge gran parte de lo propuesto

(7) Siempre admitiendo que es posible obtener datos para comparar y que los mismos proceden de fuentes fiables. Ver, al respecto, si se quiere profundizar en esta cuestión el texto de P. ANDRÉ (1971, p. 29, sección 2: nexos estadísticos entre indicadores de la economía y de la educación): *L'Économie de l'Éducation*.

(8) Los Informes publicados hasta la fecha son los siguientes:

1990: Concepto y medición del Desarrollo Humano.

1991: Financiación del Desarrollo Humano.

1992: Dimensiones globales del Desarrollo Humano.

1993: Participación popular.

1994: Nuevas dimensiones de la seguridad humana.

1995: Las condiciones de los sexos y el Desarrollo Humano.

1996: Crecimiento económico y Desarrollo Humano.

1997: Desarrollo Humano para erradicar la pobreza.

1998: Cambiar las pautas actuales de consumo: para el Desarrollo Humano del futuro.

1999: La mundialización con rostro humano.

en el ICMV combinado con la renta per cápita ajustada en dólares en paridad de poder adquisitivo.

El IDH se compone de tres indicadores: la longevidad de vida (medida en función de la esperanza de vida al nacer), el nivel educacional (medido ahora, antes sólo por la tasa de alfabetización, a través de una combinación entre tasas de alfabetización, con 2/3 de ponderación y tasas de escolarización combinada de enseñanza primaria, secundaria y superior, ponderación 1/3) y nivel de vida (PIBpc en paridad de poder adquisitivo partiendo de un ingreso medio mundial adoptado como límite en dólares, al que se asigna un bienestar determinado que va aumentando conforme aumenta el PIBpc, pero no de forma proporcional, partiendo de la base que un país que tenga un PIBpc de 20.000 dólares no tiene 4 veces más bienestar que uno que tenga 5.000). Para calcular el valor descontado del ingreso máximo determinado en dólares se recalcula este valor que da un tope de media en dólares que se toma como referencial. En la tabla que sigue se recogen algunos de los valores del IDH encontrados y presentados en el Informe de 1999.

Este IDH mide el adelanto medio de un país en lo que respecta a la capacidad humana básica. Indica si las personas tienen una vida larga y saludable, si poseen educación y conocimientos y disfrutan de un nivel de vida decoroso. El IDH se refiere a la condición media de todos los habitantes de un país, por lo que las desigualdades de la sociedad deben ser calculadas por separado. La desventaja de los IDH nacionales de que los promedios pueden dar un panorama errado de la vida de grupos diferentes por su género, o su raza, grupo étnico o región, cuyos niveles de desarrollo humano difieren mucho del promedio nacional, se resuelve ahora, acertadamente, elaborando IDH desagregados por

región, raza o grupo étnico. Así, en anteriores Informes se ha hecho esto con Brasil, China, Egipto, India, Malasia, México, Nigeria, Sudáfrica, Turquía y Estados Unidos. Y surgen otros intentos de desagregación para Filipinas, México, Sudáfrica y Venezuela.

En el Informe de 1995 se presentó el IDH relativo al género (IDG) con el propósito de reflejar el grado de adelanto por medio del mismo conjunto de variables relativas a la capacidad básica incluida en el IDH: esperanza de vida, nivel educacional e ingreso. Así, España que ocupa el puesto 10 en cuanto a IDH, baja hasta el 20 con la clasificación del IDG (Índice de Desarrollo relativo al Género) y Dinamarca que ocupa el puesto 17 en cuanto a IDH sube al 10 en cuanto a IDG. Esto permite identificar mejor qué aspectos, de los tratados, mejoran o empeoran con respecto a la media nacional en función de determinadas características.

Este indicador de desarrollo humano se complementa con más informaciones, que se presentan en los distintos Informes. Por ejemplo, en el de 1996, se señala (p. 15) que el crecimiento mundial del ingreso se ha distribuido muy desigualmente, y la desigualdad está aumentando en todos los países, también en los de la OCDE, pese a su ingreso per cápita de 20.000 dólares, donde más de 100 millones de personas viven por debajo del límite oficial de pobreza y su número aumenta en el Reino Unido y los Estados Unidos, entre otros países; casi 30 millones de personas están desempleadas y más de 5 millones no tienen vivienda; por cada 100.000 habitantes se cometen más de 2.000 delitos relacionados con estupefacientes y drogas y que, con una población que envejece, los sistemas de salud y de bienestar de los países de la OCDE están sometidos a gran presión financiera y política.

TABLA III  
*Índice de Desarrollo Humano (IDH) 1999 (valores de 1997)*

	Índices de				categoría por PIBpc
	esperanza vida	escolaridad	PIB	IDH	
<b>ALTO IDH (IDH MAYORES DE 0,800) PAÍSES del 1 al 45.</b>					
<b>Media países alto IDH</b>	<b>0,870</b>	<b>0,950</b>	<b>0,900</b>	<b>0,904</b>	-
1. Canadá	0,900	0,990	0,900	0,932	+12
2. Noruega	0,890	0,980	0,920	0,927	+5
3. Estados Unidos	0,860	0,970	0,950	0,927	0
4. Japón	0,920	0,940	0,920	0,924	+5
5. Bélgica	0,870	0,990	0,910	0,923	+6
6. Suecia	0,890	0,990	0,880	0,923	+18
7. Australia	0,890	0,990	0,890	0,922	+15
8. Países Bajos	0,880	0,990	0,890	0,921	+9
9. Islandia	0,900	0,950	0,900	0,919	+3
10. Reino Unido	0,870	0,990	0,890	0,918	+9
11. Francia	0,890	0,970	0,900	0,918	+4
...					
21. España	0,880	0,950	0,850	0,894	+9
...					
45. Costa Rica	0,850	0,850	0,700	0,801	+16
<b>MEDIO IDH (IDH de 0,500 a 0,799) PAÍSES del 46 al 139.</b>					
<b>Media países medio IDH</b>	<b>0,690</b>	<b>0,720</b>	<b>0,580</b>	<b>0,662</b>	-
...					
50. México	0,790	0,830	0,740	0,786	-3
...					
71. Rusia Fed.	0,690	0,920	0,630	0,747	+8
...					
79. Brasil	0,700	0,830	0,700	0,739	-16
...					
98. China	0,750	0,780	0,570	0,701	+6
...					
132. India	0,630	0,540	0,470	0,545	-1
...					
<b>BAJO IDH (IDH inferior a 0,500) PAÍSES del 140 al 174.</b>					
<b>Media países bajo IDH</b>	<b>0,430</b>	<b>0,450</b>	<b>0,380</b>	<b>0,416</b>	-
...					
142. Sudán	0,500	0,470	0,460	0,475	-7
...					
174. Sierra Leona	0,200	0,320	0,240	0,254	0
<b>Total países en desarrollo</b>	<b>0,660</b>	<b>0,670</b>	<b>0,580</b>	<b>0,637</b>	-
<b>Países menos adelantados</b>	<b>0,440</b>	<b>0,460</b>	<b>0,380</b>	<b>0,430</b>	-
<b>África al Sur de Sáhara</b>	<b>0,400</b>	<b>0,540</b>	<b>0,460</b>	<b>0,463</b>	-
<b>Países industrializados</b>	<b>0,880</b>	<b>0,960</b>	<b>0,910</b>	<b>0,919</b>	-
<b>Total mundial</b>	<b>0,690</b>	<b>0,730</b>	<b>0,690</b>	<b>0,706</b>	-

Fuente: Elaboración propia con datos del PNUD (Jolly, 1999, pp. 134-137).

Nada impide completar y trabajar en el interior del país para profundizar en los análisis sobre el desarrollo. Es el caso, por ejemplo, de Pena (1994, pp. 215-229) en España, que usa para describir comparativamente el estado de las regiones españolas en lo económico y en lo social indicadores sociales sintéticos normalizados. Utiliza para establecer la clasificación regional 22 indicadores simples agrupados en 6 grupos: económicos (6), de Educación y Cultura (5), Sanitarios (7), de Equipamiento de la Familia (3), de las Condiciones de Hábitat (2) y Otros (1).

Otras clasificaciones regionales en España, realizadas a través de otros indicadores, pueden encontrarse en los Anuarios del Mercado Español que viene realizando el grupo bancario Banesto en los últimos años<sup>9</sup>. En ellos se utilizó el IRA<sup>10</sup> y su posterior conversión al IDS (índice de desarrollo social), obteniéndose los valores que presentamos en la tabla IV.

Estos indicadores cuantitativos pueden complementarse con otros de tipo cualitativo obtenidos de trabajos de in-

vestigación social, no necesariamente institucionales, donde suelen participar grupos de investigadores de diversas disciplinas. Es el caso del grupo de Quebec constituido en 1986 por científicos sociales alemanes, canadienses, norteamericanos y franceses, al que en 1989 se unió uno español. Los investigadores están divididos en equipos nacionales compuestos, además de por sociólogos, por historiadores, economistas, expertos en demografía y otros científicos sociales. El grupo estudia comparadamente el cambio social en las sociedades avanzadas. Está interesado en el último medio siglo de las sociedades plena o parcialmente industrializadas y en aquellas de sus estructuras sociales y modalidades institucionales que se relacionan con la familia, las asociaciones de carácter voluntario, el trabajo, el tiempo libre, la educación, la religión, el gobierno y la política. La lista de tendencias aprobada por el grupo es de 77 agrupadas en 18 categorías (Del Campo, 1997, pp. 17-27)<sup>11</sup>.

---

(9) El Gabinete Técnico que realiza los estudios está compuesto por José Ayuso Orejana, José Antonio Fernández Cuesta, Fernando García La Higuera y José Luis Plaza Ibeas. Los libros se han venido publicando, año a año, bajo el título de *Anuarios del Mercado Español*. El Anuario de 1993 correspondió al vigésimo noveno de la serie que se interrumpió en este año, probablemente por la aguda crisis sufrida por esta entidad bancaria.

Otros Anuarios emitidos por otras entidades bancarias, como La Caixa, no cuentan, sin embargo, con información relativa al desarrollo económico de España que pueda compararse con la que aquí presento de Banesto.

(10) El Índice de Riqueza Activa (IRA) comprende un conjunto de elementos que, inmersos en la actividad económica del país, contribuyen al proceso de desarrollo y a la formación de la renta nacional. Como dichos elementos son de carácter heterogéneo en sus medidas e imposibles de traducirlos a valores monetarios, se procede a una expresión homogénea representativa de los mismos (referida siempre a 100.000 unidades del total nacional) y, por tanto, de la Riqueza Activa. Los indicadores usados son:

1. Demográficos: Población Total, Urbana e Interior.
2. Culturales: Habitantes que estudian Bachillerato y Número de Librerías.
3. Económicos: Indicadores de Riqueza Agrícola y Urbana, de tipo comercial e industrial, el n.º de camiones, el n.º de teléfonos y datos turísticos.

Una completa información de la elaboración de los índices figura al comienzo del capítulo 4 del Anuario de 1993.

(11) Inicialmente el programa del grupo consistió en: 1) preparar una descripción global de las tendencias sociales; 2) identificar semejanzas y diferencias entre las sociedades estudiadas con respecto a las tendencias sociales presentes en cada una; 3) desarrollar un modelo innovador del cambio social para ordenar nuestros hallazgos y 4) establecer puntos de referencia para futuras investigaciones.

TABLA IV

*Niveles de desarrollo en España (índice 100) por Comunidades Autónomas (diversos años)*

	1984	1985	1987	1988	1990	1991	1992	1993
<b>ESPAÑA</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Andalucía	94,8	94,5	91,9	95,6	94,9	95,5	97,4	96,1
Aragón	95,7	96,2	96,2	97,9	97,0	98,1	97,7	95,4
Asturias	87,9	87,2	93,9	90,9	97,1	99,3	98,9	99,8
Baleares	116,7	122,6	107,0	110,3	111,6	106,5	106,4	102,3
Canarias	96,3	102,4	102,4	100,3	101,2	104,7	100,4	102,6
Cantabria	94,3	89,4	95,0	92,5	96,2	95,5	97,2	98,1
Cast.-La Mancha	92,0	92,6	91,2	89,2	89,2	90,3	89,7	92,6
Cast. y León	95,2	91,1	93,7	92,0	88,6	92,6	93,2	92,4
Cataluña	103,6	110,6	108,2	108,7	106,8	106,9	105,2	107,5
Extremadura	82,5	89,8	81,2	79,0	81,0	77,3	77,7	83,8
Galicia	75,5	76,3	79,3	80,8	89,2	89,6	91,0	93,8
Madrid	115,2	111,8	112,9	115,5	112,0	109,8	110,5	111,0
Murcia	97,8	99,0	98,6	98,7	104,5	106,4	107,2	104,0
La Rioja	100,4	106,5	101,3	99,4	99,1	98,3	99,4	96,7
Navarra	97,1	100,6	103,9	101,1	100,4	99,6	98,0	96,1
País Vasco	102,4	108,8	112,2	103,9	102,9	102,5	98,9	98,1
C. Valenciana	99,6	105,3	105,8	105,8	104,9	103,8	104,3	99,2

Fuente: Banesto. Elaboración propia con datos de diferentes Anuarios.

Entre los resultados encontrados cabe destacar que en las sociedades analizadas nos hallamos ante evoluciones sociales paralelas. Hay muchas más convergencias entre los países que divergencias. No obstante, tres grandes conjuntos de tendencias muestran la disparidad entre los países estudiados: la más fácil de nombrar es la estratificación. Los patrones de desigualdad no parecen estar cambiando de la misma manera en las cuatro sociedades. También se observa que los grupos de ciudadanos se movilizan de forma distinta y

que sus creencias y actitudes ante la política son diferenciadas. Por último, se ve que el desarrollo de los modelos locales es diferenciado, al contrario que los nacionales (Del Campo, 1997, pp. 17-27).

Bajo esta perspectiva de calibrar tendencias futuras se han llevado a cabo en España varias investigaciones cuyo núcleo articulador ha sido, entre otros trabajos, dos encuestas efectuadas en 1995 (N=1.111, error muestral 3% y fiabilidad 95,5%) y 1996 (N=1.114, 3% y 95,5%) en los meses de septiembre y octubre de

La primera de estas tareas, la preparación de perfiles nacionales de tendencias sociales, ha sido ya completada por los equipos iniciales y publicada en cuatro gruesos volúmenes: *Recent Social Trends in the United States 1960-1990*; *Recent Social Trends in Quebec 1960-1990*; *Recent Social Trends in Germany 1960-1990*; *Recent Social Trends in France 1960-1990* y, a punto de salir, *Recent Social Trends in Spain 1960-1990*.

El siguiente paso nos adentra en el análisis comparativo de tendencias en las sociedades industriales.

1995 y en octubre 1996. De los resultados de estas encuestas cabe destacar (Tezanos, 1997, p. 47) que la mayoría de los españoles tienen en estos momentos percepciones de cierta preocupación sobre los problemas del futuro. Los más optimistas sobre los cambios futuros se autoidentifican como clase alta y media alta, los empresarios y empleados de oficinas, así como los que tienen más estudios, residen en grandes núcleos de población y tienen orientaciones de voto conservador y nacionalista: es decir, los que en su mayoría constituyen la España próspera y asentada. Por el contrario, los más pesimistas son los que se identifican como clase obrera y trabajadora, los que han cursado menos estudios, los que no tienen ideas religiosas, así como los parados y los que tienen orientaciones de voto de izquierdas. En definitiva, los que, en su conjunto, asocian sus visiones de futuro con unas oportunidades vitales más reducidas, incluso en ámbitos como Madrid, donde se hacen notar con fuerza los problemas del paro y la exclusión social.

De la opinión de los encuestados (Montero, 1997, pp. 90-91) se aprecia que no se modificarán de forma significativa las diferencias entre las rentas personales más altas y más bajas de los españoles en los próximos diez años. Tendencia que no se limita a nuestro país y que se observa en otros países de nuestro entorno. La opinión de los ciudadanos prevé una sociedad que tiende a incrementar la desigualdad entre las personas; además, según la Encuesta de Tendencias Sociales de 1996, un 45% de la población cree que en

los próximos diez años las desigualdades de riqueza o ingresos entre unas y otras personas serán mayores que ahora y que las desigualdades regionales (según la Encuesta de Tendencias Sociales de 1996) en los próximos diez años serán mayores que ahora, al igual que las desigualdades por países.

Otras conclusiones fundamentales del análisis de las Tendencias Sociales (Navarro, 1997, p. 107) permiten identificar y entender las circunstancias que conducen a una menor igualdad: la ocupación laboral, el tipo de trabajo, la cualificación, la educación, la salud o la edad, entre otros. Y de forma similar, a los principales colectivos que están quedando en una situación más débil por su exclusión o marginación del sistema productivo: parados, jubilados, enfermos y discapacitados, amas de casa o personas con bajos niveles educativos. En la misma lógica, otros muchos se definen por tener un empleo temporal o a tiempo parcial, un subempleo, un trabajo de baja cualificación, etc., circunstancias que conducen a bajas retribuciones en el mercado laboral.

Los trabajos realizados por el CIRES (Centro de Estudios de la Realidad Social Española) dirigidos por Juan Díez Nicolás entre 1990 y 1996 ratifican esta información, con la particularidad de estar realizados en series anuales (mayor continuidad) y disponer de muchas más entrevistas (el final de la serie alcanza hasta casi las 65.000)<sup>12</sup>.

Así, podemos apreciar (CIRES, 1997, p. 78) que la evaluación que los entrevistados hacen de su situación personal presente

---

(12) El CIRES ha editado seis volúmenes bajo el título de *La realidad social en España* (diferentes años). El primero de la serie corresponde a 1990-91 (edición de 1992) y el último data de 1995-1996 (edición de 1997). Investigaciones que cuentan con 12.000 entrevistas desarrolladas entre octubre de 1990 y julio de 1991, 10.800 entre octubre de 1991 y junio de 1992, 10.800 entre octubre de 1992 y junio de 1993, 10.800 entre octubre de 1993 y junio de 1994, 10.800 entre octubre de 1994 y junio de 1995 y 7.200 entre septiembre de 1995 y junio de 1996 (distribuidas en seis tramos de 1.200 con estudios particulares sobre temas diversos de la realidad social).

parece directa con su grado de felicidad, en el sentido de que quienes se sienten más felices tienden a evaluar mejor su actual situación personal. A partir del estado de ánimo más frecuente (e infrecuente) que los entrevistados manifiestan durante la última semana (en el último de 95-96, para n=7.200, da un 59% que se manifiestan contentos, 3% solos, 4% aburridos, 11% cansados, 6% deprimidos, 2% eufóricos, 14% preocupados, 1% ns-nc), el CIRES construye un índice de optimismo personal que compara, para cada individuo, la puntuación asignada en el presente con la del pasado, y la del futuro con la del presente. Sobre la base de esta comparación se ha clasificado a cada individuo como opti-

mista o como pesimista (el resto no son ni lo uno ni lo otro), y a partir de esta clasificación, y por diferencia entre la proporción de optimistas y la proporción de no optimistas, se construye un índice de optimismo personal para el conjunto de los individuos que puede variar entre 0 y 200 puntos con el equilibrio en 100. El índice es superior a 100 para el conjunto de los entrevistados todos los meses, lo que indica que hay más optimistas que pesimistas en todos los sectores de la población, siendo el optimismo mayor cuanto más baja es la edad, cuanto mayor es el tamaño del hábitat, cuanto más alto es el estatus ocupacional, el nivel socioeconómico y el nivel educativo, como se ve en la tabla que sigue.

TABLA V  
*Índice de optimismo personal, por características socioeconómicas*

	n=12.000 90-91	n=10.800 91-92	n=10.800 92-93	n=10.800 93-94	n=10.800 94-95	n=7.200 95-96
<b>Total</b>	114	114	109	110	110	110
<b>Edad (años)</b>						
18-29	124	125	120	120	119	120
30-49	118	118	112	112	112	113
50-64	109	107	100	104	104	103
> 65	100	100	98	98	100	98
<b>Status ocupacional</b>						
alto	120	124	114	118	114	115
medio	118	117	111	112	113	112
bajo	113	114	110	113	111	113
en paro	126	126	121	119	118	119
ama de casa	111	112	106	108	106	106
jubilado	103	101	98	100	101	99
estudiante	126	129	122	120	122	122
<b>Educación</b>						
baja	110	112	107	106	105	105
media	115	114	109	117	116	116
alta	118	117	111	117	118	121
<b>Status socioeconómico familiar</b>						
alto	110	110	105	115	118	115
medio	120	122	116	110	109	109
bajo	128	124	115	107	107	108

Fuente: CIRES (1997, cuadro 2.24, pp. 79-80).

Si aceptamos la conexión que establece el CIRES entre el nivel de optimismo y la felicidad, podemos apreciar que la misma aumenta conforme aumenta el nivel educativo de las personas, su estatus ocupacional<sup>13</sup> y su estatus socioeconómico<sup>14</sup>, de tal forma que, si descontamos la edad (los jóvenes son más felices que los mayores), la variable más explicativa de la felicidad (del optimismo) parece ser directamente la educación, e indirectamente puesto que ésta confiere un gran peso al estatus ocupacional y al estatus socioeconómico familiar.

Los trabajos del CIRES también permiten comprobar que la percepción del nivel de desarrollo económico y político (democrático) de los españoles en relación con otras áreas del mundo en una escala de 0 (muy bajo) a 10 (muy alto), presentada en la tabla VI, coincide prácticamente con los datos estadísticos que distintas instituciones emiten sobre la situación económica de los distintos países.

Toda la información presentada hasta el momento, tanto la cuantitativa como la cualitativa, permite comprender que la si-

tuación de desarrollo dista de ser óptima, tanto externamente por países, sean éstos considerados desarrollados o no, como internamente entre ellos en relación con los distintos grupos de población. La desigualdad predomina y, si bien los pobres de un país podrían ser contemplados, de disponer de las ayudas estatales, como ricos en otros, es evidente que sus satisfacciones personales, aparte la sanidad, podrían no estar cubiertas (nos referimos a algunas actividades inútiles económicamente, puro consumo de componente «emocional», y prescindibles, como el fútbol, o incluso el cine o la televisión, si se quiere, pero que gozan de inusitada aceptación en muchos países del mundo y, además, muy diferentes entre sí).

¿Qué puede aportar la educación, además de optimismo y felicidad como adelanté hace un momento, para mejorar y corregir las desigualdades, para conseguir la autoestima, el sustento vital y la libertad de las personas, para contribuir al desarrollo humano? A ello intentaré contestar a continuación.

---

(13) El estatus ocupacional de la mayoría de los trabajos sociológicos está construido a partir de la ocupación de las personas, como el caso del CIRES que nos ocupa. Éste, de paso, tiene estrecha conexión con el nivel de estudios alcanzado por los individuos. Así puede verse regularmente en las Encuestas de Población Activa (Resultados detallados) que trimestralmente publica el Instituto Nacional de Estadística en España (INE), donde la distribución de la población activa, ocupada y parada, por tipos de ocupación y nivel de estudios sitúa a los que más educación tienen dentro de unos pocos grupos ocupacionales (el de profesionales y técnicos, por ejemplo) y por exclusión los quita de otros mayoritarios donde se concentra el personal laboral por cuenta ajena, poco cualificado y dependiente).

(14) El Índice Socioeconómico Familiar (el estatus socioeconómico familiar) habitualmente recoge las derivaciones del estatus ocupacional puesto que los ingresos (también íntimamente ligados a los niveles educativos alcanzados) forman parte esencial en su construcción como variable explicativa. El CIRES, por ejemplo (1997, p. 7) evidencia claramente la relación directa entre estatus ocupacional e ingresos familiares (mayor estatus-mayor nivel de ingresos) e indica (p. 8) que el nivel de ingresos familiares está relacionado muy fuertemente con el índice de estatus socioeconómico familiar y con la posición social, aunque también tiene una relación muy fuerte y positiva con el nivel de estudios del entrevistado. El CIRES elaboró en sus informes un índice de status socioeconómico familiar basado en el estatus ocupacional del cabeza de familia y los ingresos familiares mensuales, surgiendo tres categorías arbitrarias (alto-medio alto, medio y bajo) con un valor comparativo real, ya que los del estatus alto aunque no pudieran tener tal clasificación en términos estrictamente objetivos sí tienen un estatus superior al que tienen los de los otros estatus, lo que confiere a esta variable bastante fiabilidad por su valor interpretativo.

TABLA VI

*Percepción (media en escala de 0 a 10) del nivel de desarrollo económico y de régimen democrático de países o bloques de países*

	n=12.000 90-91	n=10.800 91-92	n=10.800 92-93	n=10.800 93-94	n=10.800 94-95	n=7.200 95-96
<b>DESARROLLO ECONÓMICO</b>						
España	5,6	5,5	4,7	4,5	4,6	5,1
Unión Europea	7,0	6,8	6,5	5,9	6,3	6,4
Europa Este	4,5	3,8	3,6	3,5	3,7	4,0
Otros europeos				6,2		
Iberoamérica	3,7	3,7	3,3	3,1	3,4	3,5
EE.UU.-Canadá	7,7	7,3	7,4	7,1	7,3	7,4
Japón	8,1	7,8				
India	3,0	3,1				
Países árabes						
Norte África	3,5	3,1	3,2	3,2	3,1	3,0
África Negra	2,0	2,1				
<b>DESARROLLO (POLÍTICO) RÉGIMEN DEMOCRÁTICO</b>						
España	6,1	6,1	5,9	5,6	5,7	6,1
Unión Europea	7,2	6,8	6,8	6,3	6,6	6,7
Europa Este	4,9	3,9	3,9	3,9	3,9	4,2
Otros europeos				6,3		
Iberoamérica	3,9	3,8	3,7	3,4	3,7	3,8
EE.UU.-Canadá	7,0	6,8	6,9	6,7	6,8	6,8
Japón	6,6	6,2				
India	3,5	3,4				
Países árabes						
Norte África	3,1	2,8	3,0	3,0	2,9	2,8
África Negra	2,3	2,3				

Fuente: CIRES (1997, cuadro 7.11, p. 554-555).

## PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO

Sabemos que el crecimiento económico y el desarrollo humano no siempre van de la mano. Son demasiados los países y muchas las personas para las cuales el crecimiento económico no ha redundado en un mayor desarrollo humano, pero ni el

crecimiento económico ni el adelanto en el desarrollo humano son posibles el uno en ausencia del otro (Ul Haq, Jolly y otros, 1996).

Si no se administra bien, puede ser un crecimiento sin empleo, como ha ocurrido en la Unión Europea en estos últimos años en los que el paro no ha dejado de ser un enorme problema desde comienzos de

los setenta afectando en la actualidad a cerca de 17 millones de personas con un aumento total del volumen de empleo del 9%, mientras el volumen de riqueza producida aumentó un 80% (Comisión Europea, 1994, p. 3). O un crecimiento desigual, suben las rentas de los que más tienen y bajan las de los que tienen menos, agravándose aún más la desigualdad.

¿Cómo puede mejorarse el crecimiento económico desde la educación? Desde el punto de vista de la teoría del capital humano, el argumento es contundente (Schultz, 1961-1963):

Los conocimientos y habilidades de las personas, en gran parte producto de la inversión, dan cuenta, junto a otras inversiones humanas, de la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados.

Para Lewin, Little y Colclough (1983, p. 323) es necesario proceder a estudios más rigurosos y sistemáticos acerca del efecto de la educación sobre la productividad de los trabajadores (y no medirlos indirectamente a través de los diferentes salarios de los más educados frente a los menos, ya que la diferencia puede proceder de otros considerandos y no directamente de la mejora de la productividad). Hace falta prestar atención especial a la manera de medir la productividad y la educación. En muchos estudios la variable educación se mide simplemente por los años de escolaridad. Más importante aún: no sabemos muy bien qué es lo que implica en términos de aptitudes específicas los indicadores comunes de la educación, es decir, si hay que deducir que los más instruidos tienen conocimientos más adaptados al trabajo que los menos ins-

truidos y que sus conocimientos son más generales, sus actitudes más abiertas, mejor su preparación para asumir riesgos y su capacidad (ibídem, p. 324) para solucionar problemas nuevos. Y, en tal caso, si el origen de las correspondientes capacidades está en la escuela o si dependen de factores extraescolares.

En esta misma línea se pronuncian Levin y Kelley (1994), que resaltan que la educación es sólo un factor, aunque muy importante, de un conjunto variado de condiciones que determinan la productividad y competitividad económicas (además de los niveles de delincuencia, prestaciones sociales, participación política, salud, etc.), pudiendo la educación repercutir intensamente sobre estas áreas cuando, al tiempo, se den otras condiciones de apoyo, requisitos complementarios; sólo así no sobredimensionaremos el papel de la educación.

Ahora bien, que esté en cuestionamiento la tesis central del capital humano (el aumento de la capacidad productiva de los sujetos por efectos de la educación recibida), por indemostrable, no implica que sea incorrecta, grosso modo. Como recogía García de Diego (1975)<sup>15</sup>, que no pueda demostrarse cuantitativa y matemáticamente (objetivarse en valor numérico) la influencia de la educación en el crecimiento económico no invalida su papel, de la misma forma que nadie dudaría de la contribución de la aviación o la locomotora, aunque nadie haya medido matemáticamente el mismo.

Si se considera que la educación torna más productivos a los hombres, que en ella puede también verse un medio para adaptar la mano de obra a las nuevas

---

(15) Este autor, que ha hecho una recopilación bibliográfica importante de economía de la educación, publicada en Madrid por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1988, tradujo también la obra de Blaug de 1970 (*An Introduction to the Economics of Education*, publicada en Inglaterra por Penguin Books Ltd.) al español, que apareció en 1982 publicada en México por Aguilar. En el prólogo de la versión española, escrito por él, recoge nuevamente este comentario.

exigencias de la tecnología, se ve sin dificultad que puede contribuir al desarrollo económico revalorizando el aporte del factor trabajo. Pero tal proposición es dos veces hipotética: hay una hipótesis del crecimiento potencial productivo de los hombres, y una hipótesis de la colocación de esa potencialidad al servicio del desarrollo económico. En el supuesto en que ambas hipótesis se confirmen en el sentido de que confiriesen a la educación un papel positivo en el desarrollo económico, todavía seguiría siendo equívoca la relación economía-educación. Más exactamente, sería biunívoca: hay una posible acción causal de la educación sobre el desarrollo, pero también hay una repercusión normal del nivel de desarrollo sobre los esfuerzos voluntarios en materia de educación. Ciertos estudios dan cuenta de esa interrelación, sin pretender desembocar a partir de ello en una relación causal (Page, 1971, p. 17).

Buscando la relación entre educación y crecimiento económico, no la causalidad, algunos historiadores económicos

han utilizado las tasas de alfabetismo (tomadas de fuentes diversas, las firmas de los esposos al casarse, la de los soldados en la instrucción o la de los presos en las cárceles) de los distintos países en el pasado y las han relacionado con el crecimiento económico de los mismos. Tal es la investigación, muy conocida, de Cipolla (1969), quien sostiene que la lectura y escritura, en el pasado monopolio exclusivo de pequeñas elites, no empezó a convertirse en fenómeno masivo hasta hace apenas un siglo y que su uso estuvo estrechamente ligado al proceso de urbanización y al desarrollo comercial, por lo que, en 1750, al iniciarse la revolución industrial, Occidente era la región más instruida del mundo y, en los 150 años que siguieron, esta diferencia todavía se acentuó.

Del mismo calibre y en una excelente obra desde la historia económica, Núñez (1992)<sup>16</sup> aborda esta relación entre alfabetismo y desarrollo económico para el caso español. Concluye (p. 320) que el capital humano es un factor clave en el proceso de desarrollo económico de finales

(16) En otro texto donde la autora coedita con Tortella con un sugerente título: *La maldición divina. Ignorancia y fracaso económico en perspectiva histórica*, pueden verse diferentes trabajos desde este enfoque y para distintos países del mundo, los que siguen:

G. TORTELLA y C. E. NÚÑEZ: *Educación, capital humano y desarrollo: una perspectiva histórica*.

D. MITH: *Educación y crecimiento económico: ¿otro axioma de indispensabilidad? Del capital humano a las capacidades humanas*.

L. SANDBERG: *Ignorancia, pobreza y atraso económico en las primeras etapas de la industrialización europea: variaciones sobre el gran tema de Alexander Gerschenkron*.

S. NICHOLAS: *Alfabetización y revolución industrial en Inglaterra*.

D. ALDCROFT: *La educación y el fracaso del crecimiento económico en Gran Bretaña*.

M. GARNIER: *El Estado fuerte, la coordinación de la educación y el crecimiento económico en Francia y Alemania*.

V. ZAMAGNI: *Instrucción y desarrollo económico en Italia, 1861-1913*.

C. E. NÚÑEZ: *Alfabetización y desarrollo económico en España: una visión a largo plazo*.

J. REIS: *El analfabetismo en Portugal en el siglo XIX: una interpretación*.

B. MIRONOV: *Educación y desarrollo económico en Rusia, siglos XIX y XX*.

S. B. HANLEY: *La relación entre educación y crecimiento económico en Japón*.

M. KIMURA: *La explosión de la educación: el proceso de difusión de la educación primaria en Corea de 1911 a 1955*.

C. E. NÚÑEZ: *Educación y desarrollo económico en el continente americano*.

del siglo XIX y comienzos del XX y que el estudio de la transición de la alfabetización en España confirma esta creencia. No es, obviamente, el único obstáculo al desarrollo aunque sin duda sí es uno de los más serios, entre otras razones porque la mejora del stock del capital humano es un proceso lento que depende directamente de los niveles educativos alcanzados con anterioridad. Con el mismo argumento sostiene que lo válido para nuestro país frente a Europa sirve internamente para explicar el diferente desarrollo regional de España.

Incluso va más lejos, ya que también encontró que un elevado analfabetismo relativo a la población femenina con respecto a la masculina puede ser, como lo fue en España durante el período estudiado, un poderoso obstáculo al desarrollo económico (obsérvese que en la actualidad el IDG-Índice de Desarrollo de Género de España coloca al país, bajo el barómetro del IDH, 10 puestos más abajo, como vimos antes). Este descubrimiento, como la autora pone de manifiesto, no hace sino reforzar la hipótesis de que la extensión de la base educativa elemental de un país ha de preceder a su intensificación, es decir, a la ampliación de los estudios superiores<sup>17</sup>.

Más allá aún, continúa el razonamiento (ibídem, p. 321), la influencia negativa del diferencial sexual sugiere que ésta es compleja y se ejerce a través de algo tan difícil de estimar como son las actitu-

des sociales hacia un mundo en permanente evolución. Aventura una posible explicación: que la difusión equilibrada de la alfabetización entre la población en su conjunto, hombres y mujeres de todas las edades y ocupaciones, hace disminuir la resistencia al cambio y a la adopción de innovaciones en sociedades en vías de desarrollo. Por otra parte, la fuerza explicativa del diferencial sexual no permite seguir manteniendo hipótesis tradicionales según las cuales la educación es importante, fundamentalmente, en el mundo del trabajo, debido a la escasa participación de la mujer en el mundo laboral convencional en la España de finales del XIX y comienzos del XX.

También Page (1971, p. 19) destaca la influencia que el medio sociocultural característico de un grupo o una nación ejerce sobre la capacidad de desarrollo económico de dicho grupo o nación, actuando como un freno o como un motor. El medio hace prevalecer ciertos valores a los cuales las actitudes de los hombres tienden a adecuarse y tales valores determinan estímulos positivos o negativos para una actividad económica moderna, pues condicionan la intensidad del deseo de satisfacer las necesidades materiales, el grado de aceptación de las obligaciones impuestas por una actividad altamente productiva, y el lugar de los objetivos económicos de la vida social. Destaca, asimismo (ibídem, p. 33), que el psicólogo americano David McClelland se propuso

---

(17) La UNESCO en el primer *Informe Mundial sobre la Educación 1991* (están saliendo cada dos años desde esta fecha) ya señalaba la importancia de la educación básica para el futuro, sobre todo en los países que no han conseguido extenderla en el tiempo.

También TODARO (1985, cap. 11) destacaba la importancia de la educación primaria y elemental, más que la secundaria y universitaria, para impulsar la educación desde la perspectiva pragmática de ponerla al servicio directo del desarrollo evitando así, de paso, la fuga de cerebros que se produce a gran escala de los países subdesarrollados a los desarrollados con el consiguiente despilfarro y pérdida de recursos del propio país que sufre, en gran parte, los costes de la enseñanza.

Sobre este último aspecto también la UNESCO se ha preocupado en los últimos tiempos como tema central, concretamente en el Informe de 1993, de la producción de los conocimientos en los países del Norte y del Sur.

demostrar la influencia de las motivaciones humanas y los valores en el desarrollo económico.

Esta relación entre la educación y sus resultados no cognoscitivos siempre se ha considerado, bien desde la socialización, o bien desde las actitudes modernas (ver, por ejemplo: Gimeno Sacristán, 1998, p. 182; Pérez Gómez, 1998, p. 259; Sotelo, 1995, p. 51).

Lewin, Little y Colclough (1983, pp. 433-434) destacan, en particular, los resultados de la gran encuesta de Inkeles y Smith (1974: *Becoming modern*, Londres, Heinemann Ltd.) acerca de los valores y actitudes de seis mil hombres en Argentina, Chile, India, Israel, Nigeria y Pakistán, que pone de manifiesto una fortísima relación entre la experiencia escolar y los valores y actitudes modernos. Según el estudio, los hombres modernos son quienes se interesan activamente por los asuntos públicos, ejercen sus derechos y cumplen con sus obligaciones como miembros de una comunidad más amplia que la de la red de parentesco y de la localidad geográfica inmediata, respetan los plazos fijados, obedecen a reglas abstractas, fundan sus juicios en elementos objetivos, se someten a las autoridades legitimadas por la competencia técnica y no por razones tradicionales o religiosas, se muestran dispuestos a adaptarse a la innovación, dan prueba de diferentes clases de tolerancia con respecto a los demás, dan pruebas de perseverancia y de optimismo y muestran poca disposición a la fatalidad y la pasividad.

Esta relación entre educación y resultados no cognoscitivos se extiende, por otra parte, a aspectos de enorme interés social y económico como la salud, la demografía o las migraciones. Como recoge Lewin, Little y Colclough (1983,

pp. 436-437) y Psacharopoulos (1996, pp. 173-174) algunos estudios muestran una fuerte correlación en distintos países entre la alfabetización y la esperanza de vida, entre los años de escolaridad y el número de hijos de las mujeres (a partir de cuatro años de enseñanza, se produce, una disminución de la fecundidad en las mujeres)<sup>18</sup> y entre la educación y la movilidad geográfica (vid. Todaro, 1985, capítulo 11: «Educación y Desarrollo»; Psacharopoulos, 1996). Como en el caso de otras investigaciones, no quedan establecidos claramente los mecanismos precisos mediante los cuales la educación ejerce un efecto sobre la salud, sobre la migración o las tasas de natalidad, aunque se supone están asociados a las actitudes modernas y al conocimiento.

Los datos encontrados por el CIRES para la población española también ofrecen información de interés. De acuerdo con los valores de los índices calculados por el CIRES, sobre la base de datos acumulados, parece que puede afirmarse que los españoles de 18 y más años se caracterizan, en general (ver tabla VII), por ser: bastante fatalistas; algo alienados políticamente, algo idealistas, algo intolerantes, con incertidumbre respecto al futuro, algo dogmáticos; poco moralistas y poco autoritarios y muy poco trascendentales y muy poco tradicionalistas.

Sin embargo, casi todos estos indicadores varían intensa e inversamente con el nivel educativo, excepto la alienación política que varía directamente como se ve en la tabla VIII. Como también ocurre con la variación del índice de xenofobia por diferentes segmentos sociales (CIRES, 1997, p. 246) que pone de manifiesto que los estratos sociales menos xenófobos son los de mayor nivel educativo y los más xenófobos

---

(18) En el caso de España, por ejemplo, el aumento espectacular de la escolarización en la juventud ha ido paralelo a una disminución de la tasa de natalidad, hasta el punto de ser, junto a Italia, el país con menor natalidad del mundo (LEGUINA y FERNÁNDEZ, 1996, p. 419).

TABLA VII  
Índice de actitudes básicas

	n=12.000 90-91	n=10.800 91-92	n=10.800 92-93	n=10.800 93-94	n=10.800 94-95	n=7.200 95-96
Idealismo	107	115	106	111	111	106
Dogmatismo	106	114	107	106	105	102
Intolerancia	111	120	117	115	111	102
Autoritarismo	93	97	92	86	84	84
Transcenden.	77	79	77	76	79	73
Tradicional.	82	89	85	84	82	79
Moralismo	105	107	106	106	98	94
Incertidumbre	119	116	111	110	106	100
Alienación p.	113	106	110	113	118	109
Fatalismo	120	120	129	129	128	121

Fuente: CIRES (1997, cuadro 2.39, p. 93).

los compuestos por mayores de 65 años, personas de derechas y de bajo status socioeconómico, nivel educativo y posición social. Y como también ocurre con las actitudes hacia la inmigración procedente de países poco desarrollados (CIRES, 1997, p. 287) que parece estar directamente relacionada con la edad y con el grado de xenofobia, e inversamente relacionada con el nivel educativo, hasta el punto de que los que no son nada xenófobos y los de alto nivel educativo son más bien contrarios a que se limite la inmigración (aunque todos los sectores de la población son más bien partidarios de limitar la inmigración procedente de países menos desarrollados); o hacia la integración de los inmigrantes de los países menos desarrollados (ibídem, pp. 288-289) donde la opinión favorable a la integración está inversamente relacionada con la edad, el derechismo ideológico y el índice de xenofobia, y directamente relacionada con el nivel educativo y el status socioe-

conómico familiar, observándose de paso (ibídem, p. 314) que las relaciones de parentesco o amistad con inmigrantes son en general más frecuente entre los que tienen mayores niveles de educación (también en los menores de 30 años y en los que tienen alta posición social).

Con todo, esta vertiente de la educación (de resultados no cognoscitivos) no es la única sobresaliente y la potenciación de resultados cognoscitivos «contenidos valiosos», concretamente los de ciencias y matemáticas, o de titulaciones universitarias de ciencias técnicas y experimentales es un hecho en los países de la OCDE. Así, por ejemplo, el CERI (Centro de Investigación e Innovación Educativa) de la OCDE a través del proyecto INES, iniciado en 1992<sup>19</sup>, no deja de presentar año a año (en la de 1998 no lo hace) un indicador que mide el número de graduados universitarios en áreas de ciencias técnicas y experimentales (químicas, biológicas y relacionadas,

(19) El CERI se propuso como objetivo elaborar un sistema de indicadores educativos para sus países miembros, sentar las bases para la evaluación y seguimiento en evolución de los sistemas educativos que sirva a los poderes públicos y otros grupos para juzgar el contexto, el funcionamiento y los resultados del sistema escolar.

TABLA VIII

*Índice de actitudes básicas, por características socioeconómicas, septiembre de 1995-junio de 1996 (n=7.200)*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
<b>Total (7200)</b>	106	102	102	84	73	79	94	100	109	121
<b>SEXO</b>										
<b>Varones (3469)</b>	105	88	96	79	64	79	92	101	110	121
<b>Mujeres (3731)</b>	107	114	107	89	81	79	95	100	107	120
<b>EDAD (AÑOS)</b>										
<b>18-29 (1878)</b>	92	66	84	57	55	63	89	122	119	120
<b>30-49 (2449)</b>	102	85	94	74	59	70	89	97	114	119
<b>50-64 (1553)</b>	116	131	116	99	86	91	97	91	103	124
<b>&gt; 64 (1320)</b>	123	149	124	122	108	105	104	88	90	119
<b>EDUCACIÓN</b>										
<b>Baja (4110)</b>	113	129	116	102	85	89	103	100	102	123
<b>Media (2224)</b>	98	71	89	66	57	68	89	108	115	120
<b>Alta (856)</b>	98	50	66	45	56	62	61	82	125	112
<b>EDAD (AÑOS)</b>										
<b>18-29 (1878)</b>	92	66	84	57	55	63	89	122	119	120
<b>30-49 (2449)</b>	102	85	94	74	59	70	89	97	114	119
<b>50-64 (1553)</b>	116	131	116	99	86	91	97	91	103	124
<b>&gt; 64 (1320)</b>	123	149	124	122	108	105	104	88	90	119
<b>POSICIÓN SOCIAL</b>										
<b>Baja (2881)</b>	114	130	116	102	87	89	104	103	102	121
<b>Media (3329)</b>	100	89	97	77	65	75	93	103	112	120
<b>Alta (989)</b>	105	62	76	53	57	66	65	86	120	119
<b>STATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR</b>										
<b>Alto (1367)</b>	97	64	79	57	56	67	74	95	121	116
<b>Medio (4086)</b>	105	104	102	86	71	76	97	101	108	121
<b>Bajo (1747)</b>	117	126	117	102	90	95	101	103	101	123

(1) = IDEALISMO: «La vida sólo tiene sentido cuando una persona se dedica plenamente a una causa o ideal».

(2) = DOGMATISMO: «De todas las religiones que hay en el mundo, probablemente una es la verdadera».

(3) = INTOLERANCIA: «Un grupo en el que se toleran demasiadas diferencias de opinión entre sus miembros no puede durar mucho tiempo».

(4) = AUTORITARISMO: «En un mundo complicado como el actual lo mejor es atenerse a lo que nos digan las autoridades y expertos en quienes podamos confiar».

(5) = TRANSCENDENTALISMO: «Lo más importante no es tener éxito en este mundo, sino lo que ocurre más allá».

(6) = TRADICIONALISMO: «Sólo mirando hacia el pasado encontraremos solución a nuestros problemas actuales».

(7) = MORALISMO: «Todo cambia tan rápidamente en estos tiempos que uno difícilmente puede ya distinguir entre el bien y el mal».

(8) = INCERTIDUMBRE ante el futuro: «El futuro es tan inseguro, que lo mejor que se puede hacer es vivir al día».

(9) = ALIENACIÓN POLÍTICA: «En un sistema democrático como el nuestro los ciudadanos influyen realmente en las decisiones que tome el Gobierno».

(10) = FATALISMO: «La situación internacional es ya tan compleja que países como España apenas si pueden tomar decisiones importantes sobre sus propios asuntos».

Fuente: CIREs (1997, cuadro 2.40, pp. 93-94).

físicas, matemáticas e informática e ingenierías) en relación con el total de graduados o por 100.000 personas de la población activa que tienen de 25 a 34 años (ver tabla IX)<sup>20</sup>. Estos graduados garantizan, se dice, un panorama de confianza con respecto a la investigación científica e innovación tecnológica. Prevalece así la importancia del progreso técnico, asociado

éste a la transmisión de conocimientos científicos y técnicos suministrados por los sistemas de enseñanza, para generar crecimiento económico.

Tampoco la UNESCO (1993, p. 22) ha descuidado la importancia de la producción de conocimientos. De hecho, menciona las disparidades educativas sobre este particular entre el Sur y el Norte

TABLA IX

*Titulados científicos: en % del total de graduados universitarios [A] y en relación con 100.000 activos de 25 a 34 años [B]*

	A 1993/4	A 1992	A 1991	A 1988	B 1995	B 1993/4	B 1992	B 1991	B 1988
Canadá	19,6	16,2	16,1	17,6	741	698	668	621	644
Estados Unidos	22,0	16,0	15,3	19,0	938	887	688	653	725
Australia	31,3	18,5	19,4	21,9	1.290	1.205	922	816	739
Japón	21,8	25,4	25,7	26,1	1.196	1.224	974	968	844
Nueva Zelanda	23,5	12,9	17,1	21,0	1.090	816	453	530	602
Bélgica	34,7	29,4	32,2	32,9	862	632		450	
Dinamarca	32,9	21,2	26,1	25,8	924	780	683	672	509
Francia	25,0			39,6		735			722
Alemania	37,7	32,9	31,7	29,3	813	740	650	675	605
Grecia	24,0	25,6				459	500		
Irlanda	26,2	28,6	28,5	26,9	1.436	1.306	951	877	873
Italia	37,7	16,6	17,0	15,9		433	187	262	240
Holanda	28,0	20,6	22,3	24,8	332	775	691	252	366
Portugal	20,4			23,6	507	479			204
España	25,1	17,2	16,0	13,6	794	659	558	504	419
Reino Unido	26,9	29,0	25,7		1.296	1.187	989	770	
Finlandia	29,4	35,0	33,2	32,0	991	1.018	792	700	688
Austria	29,4		21,9	18,2	350	337			179
Noruega	38,9	26,7	16,5	15,5	981	1.038	855	793	
Suecia	29,6	26,6	26,1	24,0	670	564	458	404	399
Suiza	36,0	23,9	25,0	24,8	440	424	302	309	
Turquía	39,3	19,6	21,4	23,5	432	441			
Media países OCDE	29,8	23,3	22,5		831	745	666	633	
República Checa	36,0	54,6	538						
Corea	30,0					1.427			
Hungría		18,4	51,2						

Fuente: Elaboración propia con datos del CERI (*Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*) de distintos años (1994-95-96-97).

(20) Los datos fluctúan por la modificación hecha en la definición del indicador en la última edición. En la p. 191 (CERI-OCDE, 1996) se advierte que este indicador ha sido modificado en la última versión que recoge los datos de 1993 ó 1994. En la actual, la clasificación se hace conforme a las disciplinas de la Clasificación Internacional Tipo de Educación (CITE), por lo que los resultados no son comparables con los publicados en versiones anteriores del CERI.

que constituyen cada vez más la principal dificultad para superar las diferencias persistentes en los niveles de conocimientos del Sur. Y lo hace también, para tener cierta idea de la gravedad del problema, a través de los ingenieros y científicos dedicados a tareas de Investigación y Desarrollo como se recoge en la tabla X.

Así, pues, la educación parece seguir pujando, bien por favorecer el crecimiento económico (no implica necesariamente la creación de empleo; España y los países europeos tienen hoy más niveles de educación que nunca y más paro que hace veinte años y también han creado, como recoge la Comisión Europea y señalé antes, más riqueza económica que empleo) o por crear actitudes favorables a él, contradictorias si se quiere, con respeto al orden y difusión de valores modernos. Otra cosa es que este crecimiento económico se traduzca luego en mayor igualdad social y, de igual forma, otra cosa es que la educación por sí sola resuelva los problemas de desigualdad de rentas, como recogía sugerentemente Levin y Kelley (1994): ¿basta con sólo educación?

Hoy, por tanto, el capital humano sigue siendo pieza clave en la política edu-

cativa, mejor en el pensamiento político educativo de los gobiernos, con algunas matizaciones importantes, aunque algunos destacados analistas, como Blaug (1985, p. 18), crean que su fuerza se agotó en los años setenta dejando paso a la segunda generación de economistas de la educación. Otros, como Eicher (1988, p. 33), no comparten este punto de vista y sostienen que la teoría se ha renovado y continúa siendo el punto de referencia principal de la economía de la educación.

En cualquier caso, la educación no sólo proporciona contenidos productivos y predispone para los cambios y hoy, que está al alcance de muchos en los países desarrollados, quizás no apreciamos lo que ha costado conseguirla. Por ello no debe olvidarse que las conquistas sociales, el camino recorrido no debe desandarse. Algunos pasajes de la obra de Cipolla (1969, pp. 79-80) nos ayudarán a comprender lo difícil que ha sido la democratización de la enseñanza en los países occidentales desarrollados y lo que cuesta conseguirla en otros. Señala este historiador económico que en los países más avanzados de Europa el desarrollo de la alfabetización tuvo

TABLA X

*Científicos e ingenieros de Investigación y Desarrollo (I + D) por regiones*

	Científicos e Ingenieros		Gastos I + D (millones dólares EEUU)	
	3,9 millones	5,2 millones	208.000	453.000
	1980 (%)	1990 (%)	1980 (%)	1990 (%)
Antigua URSS	35,0	32,4	15,5	12,3
África Subsahariana	0,8	0,7	0,4	0,2
América del Norte	22,8	17,8	32,1	42,8
Asia-Oceanía	20,3	23,6	14,5	20,2
América Latina-Caribe	2,2	3,1	1,8	0,6
Estados Árabes	1,3	1,5	1,8	0,7
Europa	22,8	20,9	33,9	23,2

Fuente: UNESCO (1993, gráfico 2.1, p. 22).

obstáculos importantes: en el siglo XVIII y principios del XIX fueron muchas las personas que comenzaron a plantearse la cuestión de la conveniencia y oportunidad de la instrucción general; caso, en 1746, de la Academia de Rouen, donde se debatió el siguiente problema: ¿es cosa ventajosa o cosa perjudicial para el Estado tener campesinos que sepan leer? De la Chalotais, al respecto señalaba:

Nunca ha habido tantos estudiantes como hoy. Incluso la gente del pueblo quiere estudiar. Los hermanos de la religión cristiana llamados los Ignorantins están realizando una política fatal. Enseñan a leer y escribir a gente que sólo debería aprender a diseñar y manejar instrumentos y que ya no quiere hacer esto. El bien de la sociedad exige que los conocimientos de la gente no vayan más lejos de cuanto es necesario para su propia ocupación cotidiana. Todo hombre que mire más lejos de su rutina diaria no será nunca capaz de continuar pacientemente y atentamente esta rutina. Entre el pueblo bajo es necesario que aprendan a escribir sólo los que tienen oficios que requieren esa pericia.

En Inglaterra, en 1807, Whitbread presentó una propuesta de ley para la creación de escuelas elementales en todo el país. El proyecto fue derrotado en la Cámara de los Lores; entre los que se opusieron estaba el presidente de la Royal Society, quien razonó de esta suerte:

En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y, en la práctica, sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Les haría insolentes ante sus

superiores; en pocos años, el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellos.

Estos pasajes parecen que no merecen comentario alguno de lo explícitos que son. Como escribía más recientemente Savater (1997, p. 174) con buena y embaucadora prosa:

Uno de los elementos más perversos de la miseria es la ignorancia. Donde hay ignorancia, es decir donde se desconocen los principios básicos de las ciencias, donde las personas crecen sin la capacidad de escribir o leer, donde carecen de vocabulario para expresar sus anhelos y su disconformidad, donde se ven privados de la capacidad de aprender por sí mismos lo que les ayudaría a resolver sus problemas, viéndose en manos de brujos o adivinos que no comparten las fuentes teosóficas de su conocimiento,... ahí reina la miseria y no hay libertad... La democracia no consiste sólo en respetar los derechos iguales de los ciudadanos, porque los ciudadanos no son un fruto natural de la tierra que brota espontáneamente sin más. La democracia tiene que ocuparse también de crear los ciudadanos en cuya voluntad política apoya su legitimidad, es decir, tiene que enseñar a cada ciudadano potencial lo imprescindible para llegar a serlo de hecho.

Sabemos, por otro lado, que el nivel de estudios de las personas es determinante en la forma de ser y de comportarse de éstas en la sociedad y que permite identificar grupos diferenciales en la sociedad utilizando el nivel educativo alcanzado como variable explicativa como se observa en cualquier trabajo sociológico de entidad (por ejemplo, De Miguel, 1994, pp. 376-678; CIRES, 1997, cap. I).

Ciertamente, la educación es un baluarte de la razón, la libertad, la participación y la democracia. Ya lo mantuvo Spinoza (1677, p. 191):

Nada puede hallarse mejor de acuerdo con la naturaleza de una cosa que los demás individuos de la misma especie; no hay, pues, nada más útil para la conservación del propio ser y para el goce de la vida conforme a la razón que un hombre dirigido por ella. Además, puesto que entre las cosas singulares no conocemos nada más valioso que un hombre dirigido por la razón, nadie puede demostrar mejor lo que vale por su habilidad y aptitudes que educando a los hombres de modo que vivan al fin bajo la soberanía de la razón.

como también Dewey (1916, pp. 111-193):

La eficacia social como propósito educativo debe significar el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente en actividades compartidas o comunes. Esto es imposible sin cultura aún cuando aporte una recompensa de cultura, porque no se puede participar en el intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir cosas que de otro modo se ignorarían... con el aumento de la cultura y un nuevo dominio de la naturaleza se crean nuevos deseos y demandas de nuevas cualidades de satisfacción, pues la inteligencia percibe nuevas posibilidades de actividad. Esta proyección de nuevas posibilidades lleva a la búsqueda de nuevos medios de ejecución y tiene lugar el progreso.

O Freire (1969, p. 14):

La alfabetización, y por ende toda tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda el miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

La educación se convierte así en un catalizador del desarrollo; no lo puede producir por sí misma, pero sí acelerarlo, tanto desde la perspectiva individual como, consecuencia de ella, desde la pers-

pectiva social. La libertad, la democracia, la riqueza y el conocimiento (baluartes del desarrollo) son fruto de esa concienciación que puede lograrse a través de la educación, caminando más allá de la simple mecánica del aprendizaje de la lectoescritura o de la alfabetización más formal, sin despreciar nunca ésta.

#### UNA REFLEXIÓN FINAL SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA QUE DEBE SEGUIRSE

Por último y antes de dar unas breves notas finales a modo de conclusión, quiero reflexionar, también brevemente, sobre algunas cuestiones de interés para la política educativa que se derivan de lo articulado en el texto.

Ya vimos que la educación es un catalizador del desarrollo y un aval que ayuda a conseguir un mayor grado de libertad, democracia, riqueza y conocimiento. En esta línea, los esfuerzos públicos destinados a la educación nunca son suficientes dentro de los siempre escasos y cacareados recursos económicos. Si bien es verdad que éstos pueden y deben ser optimizados siguiendo un modelo de racionalización de los recursos existentes, también es verdad que en la educación, como en la salud, el esfuerzo debe ir más allá del umbral mínimo considerado como imprescindible. No vale decir incluso que nuestro esfuerzo educativo es tres décimas o cuatro arriba del 5%, con respecto al PIB, y que ya es mayor o menor que el de otros países. Si bien es deseable para todos la misma suerte y el mismo bienestar, en el asunto educativo es en el propio país, a través de sus ciudadanos y del esfuerzo consciente de éstos, donde debe debatirse socialmente hasta dónde queremos ir. No se trata sólo de perpetuar el funcionamiento existente, sino de mejorar estructuralmente, si es preciso, el sistema educativo para que satisfaga no los planteamientos políticos

legítimos, sino, con ellos también, las aspiraciones de toda sociedad.

Y, en este sentido, en las sociedades democráticas la educación no puede ser algo meramente opcional, sino una obligación pública que la autoridad debe garantizar y vigilar, como recogió Savater (1997, p. 174) en la carta final que a modo de epílogo dirige a la anterior ministra española de Educación, Esperanza Aguirre, en su ensayo: *El valor de educar*.

Esta certeza va más allá de las incertidumbres que ya más de un siglo mostraba Stuart Mill (1859, p. 158) en su ensayo *Sobre la libertad*. La educación establecida y dirigida por el Estado no es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales, estableciendo un despotismo sobre el espíritu, que por su propia naturaleza tiende a extenderse al cuerpo. Antes reflexionaba sobre los deberes de los padres, señalando que uno de ellos e ineludible es darle una educación que le capacite para cumplir sus obligaciones en la vida, tanto respecto de sí mismos, como respecto de los demás. Deber del padre que requiere cumplimiento, sigue diciendo, porque dar la existencia a un hijo sin tener una seguridad fundada de poder proporcionarle alimento a su cuerpo e instrucción y educación a su espíritu es un crimen moral contra el vástago desgraciado y contra la sociedad, por lo que, si el padre no cumple esta obligación, el Estado debe hacerla cumplir, en lo que sea posible a su costa.

Este extracto de la obra de Mill alterna y contrapone principios difíciles de conciliar: los hijos son de los padres, de la sociedad o de ambos. No se puede estar de acuerdo, bajo esta perspectiva de desarrollo global que se defiende en este trabajo, con que sean las entidades privadas (o los propios padres, como se pone de moda actualmente en Estados Unidos) los encargados de transmitir la educación a sus hijos. La sociedad en el marco que defini-

mos está obligada a que sus miembros futuros sean ciudadanos y debe ofrecer a éstos una educación de calidad que les permita posteriormente participar libre y democráticamente en la vida social. Esto no implica necesariamente un control monopolístico de la educación por el Estado, sino su propia defensa y, con ello, la de la sociedad. En la medida que la educación contribuye al desarrollo social mediante el desarrollo individual, la actitud y la defensa de la educación pública es un objetivo social prioritario y no por moldear y homogeneizar las mentes de los jóvenes: el adoctrinamiento cultural no es fácil y son justamente los que despotrican de la educación y de los títulos de enseñanza aquéllos que ya los tienen (Savater, 1997, p. 176). Incluso, como recoge Savater, para renunciar al conocimiento hay que tener cierto conocimiento.

De igual forma, no puede decirse que toda actividad monopolística (incluso privada) tenga necesariamente y a priori que ser perjudicial para la comunidad, como ya mostró Galbraith en 1952 en *American Capitalism* (Beltrán, 1989, pp. 339-349), ni tampoco puede decirse que toda la educación pública tenga necesariamente que ser mala e ineficaz por falta de competencia.

La educación es una necesidad de las sociedades y como señalan Delors y otros (1996, p. 13) en *La educación encierra un tesoro* (el título es más que sugerente), frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Idéntico es el planteamiento sostenido por el actual presidente del Club de Roma, Díez Hochleitner (1990, p. 10), quien, ante la problemática mundial, ve en la educación un instrumento que puede y debe contribuir por ello mismo, porque puede, a resolver los problemas que la Humanidad y los países internamente tienen planteados.

No nos parecen inadecuadas tampoco las observaciones de Schultz realizadas en diciembre de 1960 en el discurso que este profesor de Economía de la Universidad de Chicago pronunció ante la reunión anual de la American Economic Association, posteriormente publicadas (primero como artículo en la *American Economic Review* en 1961 y, después, como una parte más del libro *Valor económico de la educación* (*The Economic value of Education*, Nueva York, University Press, 1963, editado en español en México por Uteha en 1968). Destaca Schultz que la política de asistencia a los países subdesarrollados encaminada a lograr el crecimiento económico no ha hecho suficiente esfuerzo en la inversión de recursos humanos, que es probablemente menospreciada y olvidada. Sigue diciendo que, aparte de la ayuda económica, el recurso más valioso que podría proporcionárseles, muy escaso en los países subdesarrollados, son los conocimientos y habilidades necesarios para emprender y utilizar eficientemente las técnicas superiores de producción. Esto mismo podría ser válido hoy como política de ayuda externa, pero también como política de funcionamiento interior en los propios países industrializados, desarrollados o del Primer Mundo. La inversión puede que, en la actualidad, no produzca una alta tasa de rendimiento monetario (podrían ser más sugestivas otras inversiones económicas), pero sí una elevada tasa de rendimiento no monetario asociado a las satisfacciones que de por vida tendrán los individuos que al conocimiento, y a la libertad, consigan acceder. Como dice Savater (1997, p. 183): «Cuanto menos preparación cultural auténtica tiene alguien, más dinero necesita gastar para divertirse, como nadie les ha enseñado a producir gozos activos desde dentro, creadoramente, todo tienen que comprarlo fuera».

Así, el legado de la modernidad educativa, que comparto, va impregnado de una creencia básica que constituye una fuerza

esencial para el mantenimiento e impulso del mismo: la idea de que la educación dirigida desde la universalización de lo que representan la reproducción o trasmisión de la cultura objetivada, el cuidado del desarrollo y consolidación de la personalidad global del sujeto, la socialización de este sujeto dentro de un marco de valores de referencia que potencie comportamientos responsables como ciudadano y miembro de una sociedad y la preparación para su participación eficiente en las actividades productivas, reales o posibles, de la sociedad presente y futura; todo ello en condiciones de igualdad para todos, como ideal democrático, es un medio para el progreso de los individuos y de la sociedad en su conjunto (Gimeno Sacristán, 1998, p. 182; Pérez Gómez, 1998, p. 259).

#### A MODO DE CONCLUSIÓN FINAL

Era mi propósito desde un principio animar e impulsar las investigaciones sobre educación y desarrollo desde la sociología y economía de la educación, centradas más hasta el momento en ambas disciplinas en la versión restringida del mismo identificada como crecimiento económico. Y a hacerlo desde un planteamiento pluridisciplinar que conecte los aspectos económicos de la enseñanza con los sociológicos, filosóficos, pedagógicos y psicológicos.

Lo he perseguido primero a través de una definición de desarrollo que rompe con la tradicional de principios de los años cincuenta, justo después de la Segunda Guerra Mundial. Y después analizando, someramente, por las razones de limitación propias de este trabajo, las posibilidades de la educación de impulsar, a modo de catalizador, los objetivos del desarrollo propuestos: igualdad, libertad, autoestima y sustento vital. Con ello creo haber dado más que cumplimiento del objetivo inicial propuesto y me cabe esperar que el propósito no sea estéril.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABERCROMBIE, N.; HILL, S.; TURNER, B.: *Diccionario de Sociología*, Madrid, Cátedra, 1992.
- ALBANI, P.: *Desarrollo y subdesarrollo (Sviluppo e sottosviluppo)*. Firenze, La Nuova Italia Editrice), 1989. (Barcelona, Oikos-Tau, 1990).
- BANESTO: *Anuario del mercado español 1993 y otros*. Madrid, Banco Español de Crédito, 1993 y otros años.
- BASIGLIO, M.: *Educación y desarrollo económico (Istruzione e sviluppo economico)*. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1990, Barcelona, Oikos-Tau, 1991.
- BELTRÁN, L.: *Historia de las Doctrinas Económicas*. Barcelona, Teide, 1989 (4.ª edición revisada y ampliada, 1.ª edición 1960).
- BLAUG, M. (comp.): *Economía de la Educación (Economics of Education)*. Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd., 1968). Madrid, Tecnos, 1972.
- *Introducción a la Economía de la Educación (An Introduction to the Economics of Education)*. Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd., 1970), México, Aguilar, 1982.
- «¿Dónde estamos actualmente en la Economía de la Educación?» («Where Are We Now in the Economics of Education?»), en *Economics of education Review*, vol. 4, 1 (1985), pp. 17-28 (Elsevier Science Ltd., Oxford, England) en E. OROVAL (ed.): *Economía de la educación*. Barcelona, Ariel, 1996.
- CARMAGNANI, M.: *Crecimiento y Desarrollo (Crescita e Sviluppo)*. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1988), Barcelona, Oikos-Tau, 1988.
- CARNOY, M.: «Reforma y planificación de la educación en un contexto de crisis económica», en *Perspectivas*, 58 (1986), Unesco.
- CERI: *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. París, OCDE, 1998.
- *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. París, OCDE, 1997.
- *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. París, OCDE, 1994.
- *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. París, OCDE, 1993.
- *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. París, OCDE, 1992.
- CIPOLLA, C.: *Educación y Desarrollo en Occidente (Literacy and Development in the West)*. Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd., 1968), Barcelona, Ariel, 1983 (1.ª edición Ariel 1970).
- CIRES: *La Realidad Social en España 1990-91*. Bilbao, BBK-BBV-Cajamadrid, 1992.
- CLARK, Colin (1947): *Las condiciones del progreso económico (The conditions of Economic Progress)* (2.ª edición ampliada, 1947, 1.ª edición 1940). Madrid, Alianza (presentación en dos tomos), 1980.
- COMISIÓN EUROPEA: *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Bruselas, CECA-CE-CEEA, 1994.
- DE MIGUEL, A. (dir.): *La sociedad española 1993-94*. Madrid, Alianza, 1994.
- DEL CAMPO, Salustiano: «Macrotendencias en las sociedades avanzadas», en J. F. TEZANOS; J. M. MONTERO, y J. A. DÍAZ (eds.): *Tendencias de futuro en la sociedad española*. Madrid, Sistema, 1997.
- DELORS, J. y otros: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Unesco, Santillana, 1996.
- DEWEY, J.: *Democracia y Educación: una introducción a la Filosofía de la Educación (Democracy and Education: an introduction to the Philosophy of Education)*. New York, The MacMillan Company, 1916), Madrid, Morata, 1995.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R.: «Prospectiva, reformas y planificación de la educación. Documento de trabajo», en VV.AA.: *Prospectiva, reformas y planificación de la educación*. Madrid, Fundación Santillana, 1990.
- DURKHEIM, E.: *La división del trabajo social (De la division du travail social)*. Barcelona, Planeta, 1993 (tomos I y II).

- EDIS: *Las condiciones de vida de la población pobre en el Archipiélago canario*. Madrid, Fundación Foessa, 1996.
- EASTON, P.; KLEES, S.: «Educación y economía: otras perspectivas», en Unesco, *Perspectivas*, 76, 1990.
- EICHER, J. C.: «Treinta años de economía de la educación», en *Ekonomiaz, Revista de Economía Vasca* 12 (1988) (monográfico: Economía y Educación).
- ESCOTET, M. A.: «Planificación de la Educación en la perspectiva sistémico-dialéctica o utópica», en J. GRAO, (coord.): «*Planificación de la Educación y Mercado de Trabajo*». Madrid, Narcea, Ponencias del II Congreso Mundial Vasco celebrado entre los días 13 y 17 de octubre de 1987, 1988.
- FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI, 1989 (39.ª edición, 8.ª en España), 1969.
- GARCÍA DE DIEGO, L.: «Origen de la Economía de la Educación», Madrid, MEC, en *Revista de Educación*, 236-237 (1975) (monográfico: Economía de la Educación).
- *Bibliografía de la Economía de la Educación*. Madrid, MEC, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998.
- HOSELITZ, B. F.: *Sociological Aspects of Economic Growth*. Nueva York, Free Press, 1960.
- JOLLY, R. (coord.): *Informe sobre Desarrollo Humano 1999* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD). Madrid, Mundiprensa, 1999.
- *Informe sobre Desarrollo Humano 1999* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD). Madrid, Mundiprensa, 1998.
- LACOSTE, Y.: *Los países subdesarrollados (Les pays sous-développés)*. París, Presses Universitaires de France), Barcelona, Oikos-Tau, 1991.
- LEGUINA, J.; FERNÁNDEZ, J. A.: «La población española y su fecundidad». Madrid, Anuario *El País*, 1996.
- LEVIN, H. M.; KELLEY, C.: «¿Basta con sólo educación? [Can Education Do It Alone?», en *Economics of Education Review*, vol. XIII, 2], en OROVAL, E. (ed.): *Economía de la Educación*, Barcelona, Ariel, 1996.
- LEWIN, K.; LITTLE, A.; COLCLOUGH, CH.: «Los efectos de la educación sobre los objetivos del desarrollo I y II», UNESCO, en *Perspectivas*, 47, 48, 1983.
- MILL, J. S.: *Sobre la libertad (On liberty)*. Madrid, Sarpe, 1984.
- MONTERO LLERANDI, J. M.: «Mercado, desigualdad y Estado: tendencias socioeconómicas», en J. F. TEZANOS; J. M. MONTERO; J. A. DÍAZ (eds.): *Tendencias de futuro en la sociedad española*. Madrid, Sistema, 1997.
- MORENO BECERRA, J. L.: *Economía de la Educación*. Madrid, Pirámide, 1998.
- NAVARRO LÓPEZ, M.: «Desigualdades económicas», en J. F. TEZANOS; J. M. MONTERO; J. A. DÍAZ: *Tendencias de futuro en la sociedad española*. Madrid, Sistema, 1997.
- NÚÑEZ, C. E.: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid, Alianza, 1992.
- PAGE, A.: *La Economía de la Educación (L'Économie de l'Éducation)*. París, Presses Universitaires de France, (1971), Buenos Aires, Kapelusz, 1977.
- PENA, J. B.: «Los indicadores sociales regionales», en A. PULIDO; B. CABRER (coord.): *Datos, Técnicas y Resultados del Moderno Análisis Regional*. Madrid, Mundiprensa, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- PSACHAROPOULOS, G.: «La contribución de la educación al crecimiento económico: comparaciones internacionales», en E. OROVAL (ed.): *Economía de la Educación*, Barcelona, Ariel, 1996.
- RITZER, G.: *Teoría Sociológica Clásica (Classical Sociological Theory)*, McGraw-Hill, 1993). Madrid, 1995.
- SAVATER, F.: *El valor de educar*. Barcelona, Ariel, 1997.

- SCHULTZ, T. W.: «Inversión en Capital Humano» (Investment in Human Capital», en *American Economic Review*, vol.51 (1961), pp. 1-17), en M. BLAUG (comp.): *Economía de la Educación (Economics of Education*. Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd., 1968). Madrid, Tecnos, 1972.
- *Valor económico de la educación (The Economic value of Education*. Nueva York, University Press, 1963). México, Uteha, 1968.
- SMITH, A.: *La riqueza de las naciones (An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations)*. Madrid, Alianza, 1994.
- SOTELO, I.: «Educación y Democracia», en VV.AA.: *Volver a pensar la educación*, vol. I (1995), Madrid-La Coruña, Morata-Paideia.
- SPINOZA, B.: *Ética (Ethica ordine geometrico)*. Madrid, Sarpe, 1677.
- TAMAMES, R.: *Diccionario de Economía*. Madrid, Alianza, 1988.
- TEZANOS, J. F.: «Las imágenes y expectativas del futuro en la sociedad española», en J. F. TEZANOS; J. M. MONTERO; J. A. DÍAZ (eds.): *Tendencias de futuro en la sociedad española*. Madrid, Sistema, 1997.
- TODARO, M.: *El Desarrollo Económico del Tercer Mundo (Economic Development in the Third World*. Londres, Longman Group Ltd., 3.ª edición ampliada y renovada). Madrid, Alianza, 1988.
- TORTELLA, G.; NÚÑEZ, C. E.: *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Madrid, Alianza, 1993.
- UL HAQ, M.; JOLLY, R. (coord.): *Informe sobre Desarrollo Humano 1996 (Human Development Report 1996*, PNUD). Madrid, Mundiprensa, 1996.
- UL HAQ, M. (coord.): *Informe sobre Desarrollo Humano 1996 (Human Development Report 1995*, PNUD). Madrid, Mundiprensa, 1996.
- UNESCO (1991): *Informe Mundial sobre la Educación 1991 (World Education Report 1991*. París, Unesco). Madrid, Santillana, 1992.
- *Informe Mundial sobre la Educación 1993 (World Education Report 1993*. París, Unesco). Madrid, Santillana, 1994.
- *Informe Mundial sobre la Educación 1995 (World Education Report 1995*. París, Unesco). Madrid, Santillana, 1996.
- *Informe Mundial sobre la Educación 1998*. Madrid, Santillana, 1996.
- VILLAVERDE CASTRO, J.: *Los desequilibrios regionales en España*. Madrid, Instituto de Estudios Económicos (IEE), 1991.
- WEBER, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo (Protestantische Ethik)*. Madrid, Sarpe, 1984.