

Educación y Democracia en el Cono Sur. Descifrando un vínculo complejo

Daniel Míguez*

Resumen

En este artículo se examinan los vínculos entre educación y democracia en tres países del Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay. En particular, se pone a prueba la hipótesis 'culturalista' que propone que las actitudes y creencias que han sido consideradas como favorables al surgimiento y vigencia de las instituciones republicanas tienen más arraigo en los estratos con mayor nivel de escolarización. El análisis se lleva a cabo mediante pruebas no paramétricas (coeficiente Gamma, cociente de probabilidades) en base a información provista por la Encuesta Internacional de Valores. Los resultados revelan que este tipo de relación varía según el tipo de creencia o actitud considerada, el grupo social de que se trate y el país en el que tenga lugar. Así, más que confirmar o rechazar la hipótesis, los resultados sugieren que distintos aspectos de la democracia son valorados de formas diferentes en distintos grupos sociales.

Palabras clave: Educación, Democracia, Cono Sur, Cultura, Encuesta Mundial de Valores

Education and Democracy in the Southern Cone. Unraveling a Complex Link

Abstract

This article examines the links between education and democracy in three Southern Cone countries: Argentina, Chile, and Uruguay. Specifically, it tests the 'culturalist' hypothesis, which proposes that attitudes and beliefs considered favorable for the emergence and sustainability of republican institutions are more deeply rooted in higher-educated strata. The analysis is conducted using non-parametric tests (Gamma coefficient, odds ratio) based on data provided by the World Values Survey. The results reveal that this type of relationship varies depending on the type of belief or attitude considered, the social group in question, and the country in which it occurs. Thus, rather than confirming or rejecting the hypothesis, the results suggest that different aspects of democracy are valued differently depending on the educational level of the population.

Keywords: Education; Democracy; Southern Cone; Culture; World Values Survey

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Contacto: dpmiguez@fch.unicen.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7366-0219>.



Introducción

Entre los estudios señeros sobre las condiciones que propician el desarrollo de las instituciones democráticas, varios señalaron a la educación como uno de los factores que más contribuía a su consolidación y estabilidad (Dewey, 1916; Lipset, 1959). Si bien, en un primer momento, existieron pocas dudas sobre la validez de este postulado, investigaciones recientes sugieren que esa relación es más compleja de lo que se presuponía originalmente (Wucherpfennig y Deutsch, 2009; Glaeser et al., 2007; Sanborn y Thyne, 2014).

En este artículo reexaminamos ese vínculo en tres "democracias emergentes" (Katz y Levin, 2018) del Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay. El objetivo es comprender el impacto de la educación en la consolidación republicana de sociedades que, tras haber atravesado regímenes autocráticos similares, iniciaron su transición a la democracia a fines del siglo XX. Específicamente, analizamos cómo la educación (entendida como el nivel de escolarización/instrucción o de avance en el sistema escolar), se relaciona con creencias y actitudes que investigaciones previas consideraron clave para la consolidación de instituciones democráticas, tales como la valoración de la libertad de elección y de expresión, la igualdad ante la ley, la gestión colegiada y representativa de gobierno, etc. (ver: Almond y Verba, 1963; Clark et al, 2018; Dalton y Welzel, 2014).

Optamos por examinar esa relación desde una perspectiva comparativa porque intentamos establecer si el vínculo entre el nivel de escolarización y las creencias y actitudes favorables a la institucionalidad democrática varía, aún en sociedades que atravesaron procesos socio-históricos similares. Sobre esta base, buscamos evaluar si el nivel de instrucción contribuye a la consolidación democrática de la misma manera en contextos análogos. Si bien hubiera sido posible incluir otros países de la región, seleccionamos estos tres porque, como detallamos luego, poseen similitudes que los hacen particularmente adecuados para este análisis.

A diferencia de la mayoría de los estudios previos, no llevamos a cabo las comparaciones tomando a los países como unidades de análisis y empleando medidas unívocas de la calidad o estabilidad de las instituciones democráticas (por ej. Polity Democracy Index, Freedom House Political and Civil Rights Indicators, etc.). En cambio, examinamos varias de las actitudes y creencias asociadas a ellas por separado. En el mismo sentido, no comparamos a los países según su nivel de escolarización promedio, sino que consideramos *estratos diferenciados* a su interior según el grado de avance en el sistema escolar que hayan tenido distintos sectores de la población. De esta forma, buscamos estimar cómo cambia la asociación entre el nivel de escolarización y la variedad o gama de creencias y actitudes que han sido identificadas como favorables a la consolidación de las instituciones democráticas.

Un matiz adicional es que, para evaluar ese vínculo, no solo consideramos la relación entre el nivel de escolarización y la adhesión a creencias y actitudes en el conjunto de la población en general. También analizamos esa relación, específicamente, en los grupos que mantienen creencias o asumen actitudes contrarias a la consolidación de las instituciones democráticas. Así, nuestra hipótesis de partida no es solo que las actitudes y creencias

que favorecen la consolidación de las instituciones democráticas serán más frecuentes entre quienes más avanzaron en su proceso de escolarización. También asumimos que quienes menos lo hicieron tenderán a aceptar más fácilmente actitudes y creencias que no contribuyen a su consolidación. Así, la investigación se plantea tres interrogantes básicos: a) ¿en qué medida y de qué formas se asocia el nivel de instrucción con la adhesión a creencias y actitudes afines u opuestas a la consolidación de las instituciones democráticas? b) ¿cómo varía ese vínculo según el tipo de creencia y el contexto (país) en el que tiene lugar? c) ¿qué implican estas variaciones respecto a las características de esta relación?

Por razones que detallamos luego, para llevar a cabo esta investigación empleamos las series trienales de 2005 a 2022 de la Encuesta Mundial de Valores (EMV), y utilizamos pruebas no paramétricas adecuadas al tipo de variables categóricas que provee la base de datos. Si bien la información disponible permite identificar cómo la asociación entre el nivel de escolarización y las actitudes que favorecen la consolidación democrática varía en distintos contextos, no alcanzamos a ofrecer una explicación cabal de esas variaciones.

Esto es, en parte, consecuencia de que los datos disponibles en la EMV no son suficientes para identificar la diversidad de factores covariantes que podrían explicar las diferencias. Por otra parte, lograr una explicación cabal implicaría tomar en cuenta una gran cantidad de elementos históricos y contextuales que no es posible detallar aquí. Así, el objetivo de la comparación no es identificar relaciones de orden *causal* entre el nivel de escolarización y la adhesión a actitudes y creencias favorables a la consolidación de las instituciones democráticas. Nos limitamos a estimar las formas de *asociación* que existen entre ellas, y su variación según las distintas actitudes y creencias que se han considerado como propias de los regímenes republicanos de gobierno en investigaciones precedentes.

Para avanzar en estos propósitos, en la próxima sección presentamos una síntesis de estas investigaciones. Luego describimos las variables y métodos empleados. Posteriormente presentamos los resultados y las conclusiones que surgen de ellos.

Antecedentes

Un importante número de las investigaciones que indagaron sobre las condiciones asociadas al surgimiento y consolidación de las instituciones democráticas encontraron que, tanto la vigencia de sus aspectos procedimentales como sustantivos,¹ estaba relacionada con factores materiales y culturales. Quienes examinaron los componentes del primer tipo, encontraron que ciertos niveles de solvencia económica, bienestar personal y equidad eran condiciones recurrentemente asociadas a la consolidación de

1 El concepto de democracia ha dado lugar a extensos debates respecto a si debe definirse exclusivamente en base a sus aspectos procedimentales, como las elecciones libres, alternancia en el poder, etc. (Schumpeter, 2010 [1943]; Dahl, 1971; Huntington, 1989), o si en aspectos más sustantivos, como la representatividad "efectiva" de la dirigencia o las reales posibilidades de participación de la población (Beetham 1994; Somervill, 2011). El consenso parcial, es que ambas condiciones son imprescindibles para considerar a un sistema como democrático.

las instituciones democráticas. Según mostraban estas investigaciones, en las sociedades en las que se alcanzaban estas condiciones los ciudadanos tenían una mayor predisposición a valorar los derechos cívicos y a participar del sistema político (Boix, 2003; Ingham, 2022; Post, 2006; Przeworski, 2009). A su vez, los estudios "culturalistas" que abordaron los factores del segundo tipo, destacaron la importancia de que los ciudadanos internalicen creencias y actitudes que naturalicen la equidad y la convivencia en la diversidad –de razas, religiones, nacionalidades, intereses, valores, opiniones, etc.– como características inherentes a la vida comunitaria (Almond, 1980; Clark et al., 2018; Dalton y Welzel, 2014; Inglehart, 1990). Desde esta perspectiva, la creencia en la igualdad esencial de la condición humana y la aceptación de la diversidad dentro de ella favorece la consolidación de las instituciones democráticas como la igualdad ante la ley, la libertad de expresión y asociación, la gestión colegiada de gobierno, etc. A su vez, la adhesión a estas creencias quita sustento a los regímenes patrimonialistas fundados en la tradición, el ejercicio personalista de la autoridad, la escasa diferenciación funcional y la gestión orientada a los intereses corporativos más que a los colectivos (Dalton y Shin, 2014; Pye y Pye, 1995).²

Incluso, asumiendo la potencial interacción entre las condiciones materiales y culturales, un conjunto de investigaciones mostró que la posibilidad de alcanzar los niveles críticos de bienestar y equidad que implicaban las primeras, estaba condicionada por las segundas. La implementación de las políticas redistributivas que favorecen la equidad y extienden los niveles de bienestar a los sectores más desfavorecidos, está condicionada por la predisposición de las élites a tributar parte de su patrimonio a cambio de reducir los niveles conflictividad social y política (Andersen, 2012; Carranza et al, 2024; López, 2014; Reis, 2000). Aunque esta disposición responde en buena medida a un cálculo "racional" de costos y beneficios, también se ve influida por las creencias de los sectores más privilegiados respecto de los destinatarios de dichas políticas (López et al, 2022, p. 508). En la medida en que atribuyen sus carencias a un manejo irracional de los recursos, existe una menor predisposición a aceptar mecanismos redistributivos; si aceptan el carácter "injusto" de la distribución inicial, estos tienen mayor aceptación en las elites. Así, si bien las elites tienden a privilegiar las dimensiones procedimentales de la democracia por sobre las sustantivas, ese balance resulta influido por las creencias a las que adscriben.

Varias de las investigaciones que, inicialmente, examinaron las condiciones que promovían este tipo de creencias y actitudes plantearon al tránsito por el sistema escolar como un factor crítico. Por ejemplo, en un estudio fundacional, John Dewey (2011 [1916]) postulaba que este pasaje fomentaba capacidades cognitivas y comunicativas que favorecían la participación y la aceptación de la diversidad y la libertad de expresión propias de la democracia. Seymour Lipset (1959), por su parte, asociaba el surgimiento y consolidación de la democracia a un "síndrome" (conjunto) de factores propios del desarrollo. Entre ellos, se encontraban el incremento y equidad en la distribución de los ingresos y el grado de escolarización de

2 Según estos autores, estos regímenes se caracterizan por estar fundados en la tradición, el ejercicio personalista de la autoridad, la escasa diferenciación funcional y la gestión orientada a los intereses corporativos más que a los colectivos.

la población, que se relacionaban, a su vez, con la preferencia por opciones políticas moderadas y la tolerancia o aceptación de la diversidad.

En principio, una buena cantidad de investigaciones verificaron la existencia de asociaciones (correlaciones) entre el nivel de desarrollo económico, el incremento del nivel de escolarización de la población y el surgimiento y consolidación de la democracia (Bollen, 1979; Diamond, 1992; Inglehart, 1988; Jackman, 1973). No obstante, los intentos por desentrañar las relaciones *causales* entre ellos mostró la complejidad de esos vínculos (Glaeser et al, 2007).

Parte de los cuestionamientos surgieron del carácter sincrónico (*cross-sectional*) de los datos empleados en la mayor parte de las investigaciones (Acemoglu et al, 2005, p. 44). El hecho de que el nivel de escolarización y los grados de democratización se estimaran para *un mismo momento*, impedía identificar el *orden de prelación causal* entre ellos (si el incremento del nivel de escolarización propiciaba la democracia, o si la democracia favorecía el acceso al sistema escolar). Además, la mayor parte de las estimaciones suponían efectos inmediatos de la escolarización sobre el advenimiento y consolidación de la democracia, cuando era más razonable presumir que el nivel de escolarización o el desarrollo económico *presentes* tenían efectos progresivos, por lo que influían en la *futura* emergencia y estabilidad de las instituciones republicanas (Barro, 1999).

Asociada a esta dificultad, también se pusieron en evidencia los clásicos problemas de “colinealidad” (Balaev, 2014, p. 169). Varios de estos estudios revelaron que la asociación entre el nivel de escolarización y la consolidación de las instituciones democráticas perdía significación cuando se la controlaba por otros factores concurrentes, como la historia institucional, las características de la dirigencia política, las creencias religiosas, la situación geopolítica, etc. (Acemoglu et al, 2005; Fayad et al, 2012). Así, las estrategias empleadas en las investigaciones iniciales, fueron sustituidas por los intentos de identificar el ‘efecto independiente’ de estos diversos factores.

Como suele suceder, los intentos por cuantificar el efecto específico de cada variable derivaron en una extensa casuística producto de la diversidad de resultados obtenidos (Wucherpfennig & Deutsch, 2009, p. 3). No había certezas de que la escolarización promoviera la democracia, o incluso que existiera un lazo claro entre esta y el nivel de desarrollo como había propuesto Lipset. Sin embargo, esta interpretación perdía sustento cuando se empleaba una versión más precisa de la tesis del autor. Más que plantear relaciones de causalidad constantes e independientes, Lipset sostenía que la democracia se desarrollaba *asociada a un conjunto* de factores interrelacionados.

Es por eso que, en lugar de examinar la influencia de la escolarización como una “causa” con un efecto independiente y aislado de otros, varias de las síntesis más recientes la consideran parte de un conjunto de factores coadyuvantes con efectos diferidos en el tiempo (Evans y Rose, 2012; Glaeser et al, 2007; Sanborn y Thyne, 2014). Esta nueva perspectiva permitió reencontrar, por así decirlo, asociaciones significativas entre el nivel de escolarización y el surgimiento y consolidación de las instituciones democráticas que se habían diluido al tratar de cuantificar su efecto independiente de otros factores. En particular, estos avances confirmaron que el nivel de escolarización se asocia a la adhesión a las creencias y actitudes que, desde la perspectiva

culturalista, fueron identificadas como funcionales a la consolidación de las instituciones democráticas (por ejemplo la valoración de la equidad, la aceptación de la diversidad de opiniones, religiones, razas, etc.). Pero si bien esta alternativa produjo avances relevantes, dejó pendientes algunas interrogantes a las que nos proponemos aportar.

La mayor parte de estas investigaciones se basaron en la comparación entre países, empleando medidas unívocas de la calidad o estabilidad de la democracia (Papaioannou y Siourounis, 2004, p.1). En ciertos casos, solo se consideró alguna de sus características primordiales (la alternancia en el poder, la transparencia en las elecciones, la vigencia de los derechos cívicos, etc.). En otros, se emplearon índices internacionales que integran diversos factores en una misma medida (Polity Democracy Index, Freedom House Political and Civil Rights Indicators, etc.). Como adelantamos, estos indicadores permiten estimar las asociaciones de manera agregada: correlacionan el nivel de escolarización *promedio* de cada país con su posición relativa en los índices mencionados. Pero esto no revela cómo varía la asociación según los sectores educativos dentro de ellos, y tampoco cómo fluctúan esos vínculos según la creencia o actitud democrática considerada.

El diseño metodológico que proponemos responde a la intención de abordar estas cuestiones *introduciendo tres variantes respecto a los diseños predominantes en los estudios preexistentes*: a) En lugar de tomar una medida unificada de la democracia, se examinan varias de las actitudes y creencias asociadas a ella con el propósito de establecer su relación específica con el nivel de escolarización de la población. b) En lugar de tomar a los países como unidades homogéneas, comparamos estratos educativos al interior de cada uno y luego cómo los grados y formas de asociación varían entre ellos. c) Finalmente, no solo examinamos cómo el mayor avance en el sistema escolar se asocia a actitudes y creencias favorables a la democracia, también evaluamos la relación entre las actitudes y creencias desfavorables y el menor nivel de escolarización.

Variables, Datos y métodos

La Encuesta Mundial de Valores fue concebida, fundamentalmente, para conocer cómo variaban una multiplicidad de creencias y actitudes entre distintas sociedades.³ Quienes diseñaron la encuesta, concebían a las creencias como convicciones dogmáticas sobre la realidad, y a las actitudes como las predisposiciones subjetivas a la acción que surgen de ellas y orientan las conductas o prácticas sociales (Galland y Lemel, 2008, p. 155). Dado que, desde esta perspectiva, las actitudes traducían las creencias en acciones, estas constituían una de las condiciones que explicaba la variación de los regímenes políticos y económicos dominantes entre distintas sociedades (Inglehart y Welzel, 2010).

Además de evaluar la distribución de diversas creencias y actitudes en diferentes sociedades, la EMV provee un índice que hace posible comparar los niveles de escolarización de la población de distintos países tomando

3 Pueden encontrarse más detalles sobre las características de la encuesta en <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSCContents.jsp?CMSID=History&CMSID=History>

en cuenta la variedad de sistemas educativos (se describe luego). De esta forma, permite elaborar variables que expresan el grado de adhesión a algunas de las actitudes y creencias que estudios previos han vinculado a la consolidación de las instituciones democráticas. Y, además, posibilita estimar cómo esta adhesión varía según el nivel de avance en el sistema escolar de distintos sectores de la población. Si bien podíamos haber empleado otras encuestas similares, como Latinobarómetro o la Latin American Public Opinion Project (LAPOP), preferimos la EMV porque en ella encontramos la mayor cantidad de variables pertinentes para nuestros objetivos y ha sido utilizada en algunos de los estudios de referencia en el área (Andersen 2012; Carlin, 2006; Inglehart, 1990; Inglehart y Welzel, 2010).

Aprovechando estas posibilidades, dividimos la población de los tres países en estratos según su nivel de escolarización. Además, seleccionamos cuatro grupos o conjuntos de variables en función de la relación que mantenían con las creencias y actitudes que han sido *concebidas en los estudios previos* como favorables (o contrarias) a la consolidación de las instituciones democráticas.⁴ En este sentido, es importante aclarar que se trata de variables *proxi* que permiten operacionalizar, a partir de un vínculo conceptual, algunas de estas actitudes o creencias. Si bien estas no agotan las múltiples dimensiones o aspectos en los que podrían ser medidas, si se relacionan con algunas de las han sido destacadas como las más relevantes en estudios previos, tal como iremos señalando en cada caso. De esta forma, aunque en una medida ciertamente parcial, el criterio de selección empleado sigue el utilizado en los estudios precedentes más relevantes, lo que facilita la comparación con los antecedentes propios del campo de investigación.

En el primer grupo incluimos cinco variables que *aproximan* algunas de las actitudes y creencias que, según autores como Almond (1980), Clark et al (2018) e Inglehart (1990), favorecen la consolidación de las instituciones democráticas. Estas variables no capturan de forma exhaustiva el universo de creencias y actitudes discutido en la literatura, pero ofrecen una aproximación operativa a algunos de sus núcleos más relevantes: la valoración de las instituciones de gobierno y de algunos de los derechos cívicos fundamentales, como la igualdad ante la ley (entre varones y mujeres) o la participación política. a) La primera pregunta (Q250) permite construir una variable que mide la valoración del sistema político: ¿Para usted, cuán importante es que su país sea gobernado democráticamente? Se solicita al encuestado que gradúe la respuesta en una escala que varía entre (1) 'no es importante' y (10) 'es muy importante'. b) La segunda pregunta (Q98) indaga sobre la participación política: ¿podría decirme si usted es un miembro activo, un miembro inactivo o no es miembro de un partido político? Las siguientes tres preguntas (Q243, Q246 y Q249) evalúan la importancia asignada a algunos de los derechos cívicos fundamentales. Nuevamente, se les pide a los encuestados que señalen en una escala de 1 (no esencial) a 10 (esencial) cuán propio de la democracia es que: c) la población elija a sus representantes en elecciones libres; d) que los derechos cívicos protejan a los ciudadanos de la opresión; e) que las mujeres tengan los mismos dere-

4 En todos los casos, traducimos las preguntas al castellano y adjuntamos el código que permite identificarlas en el cuestionario original en inglés, disponible en: <https://srda.sinica.edu.tw/file/e34b81ff-da77-4b3b-b9c0-df9551ebb3ea>

chos cívicos que los varones. Para sintetizar la información, en las variables graduadas en escalas de uno a diez puntos agrupamos las respuestas en tres niveles: poco importante, democrático o esencial (0 a 4,99); bastante importante, democrático o esencial (5 a 8); muy importante, democrático o esencial (8,01 a 10).

En el segundo grupo incluimos preguntas que evalúan las creencias o actitudes relacionadas a algunas de las formas de discriminación que la literatura ha destacado como más adversas a la consolidación de las instituciones democráticas (Dalton y Shin, 2014; Pye y Pye, 1995). Se les pide a los encuestados que indiquen: "a qué grupos de personas no quisieran tener como vecinos". Dentro de la lista se incluyen a personas de otra raza (Q 19); de otra nacionalidad (Q21); homosexuales (Q 22) o de otra religión (Q 23). Estas variables (dicotómicas) indican la proporción de encuestados que no desean tener vecinos de estos grupos vs. aquellos que no manifiestan aversión a ellos. a) En este caso, construimos una primera variable o índice agrupando las respuestas referidas a la nacionalidad, la raza y la religión, ya que mantenían un comportamiento similar (Alfa de Cronbach .593; $p \leq .0001$). b) Construimos una segunda variable con las respuestas referidas a la identidad de género, ya que alcanzaba magnitudes distintas a las anteriores.

Dentro del tercer grupo, tomamos en cuenta dos variables que aproximan las creencias y actitudes frente a las políticas redistributivas, ya que varias investigaciones sugieren que estas percepciones condicionan la posibilidad de lograr niveles críticos de equidad y bienestar en los estratos de menos recursos (Reis, 2000; López, et al, 2022; Carranza et al, 2024). a) En la primera consigna (Q 241) se le solicita a los encuestados que evalúen, en una escala de 1 a 10, cuán esencial para la democracia es que 'el Estado cobre impuestos a los ricos para subsidiar a los pobres'. b) En la segunda consigna (Q 244) se propone emplear la misma escala respecto a la posibilidad de que 'las personas desempleadas reciban ayuda del Estado'. Como en el caso anterior, para sintetizar la información agrupamos las respuestas en tres niveles: poco esencial (0 a 4,9), bastante esencial (5 a 8), muy esencial (8,01 a 10).

El cuarto conjunto de variables evalúa la presencia de actitudes y creencias afines a las formas patrimonialistas de liderazgo político y gobierno. En este caso fue, particularmente, la investigación llevada a cabo por Lucian y Mary Pye (1995) la que mostró que estas modalidades de gestión obstaculizan la consolidación de las instituciones democráticas. Las variables elegidas miden las actitudes de la población frente a la injerencia corporativa de la iglesia o los militares en los regímenes de gobierno, o los grados de anuencia con liderazgos personalistas que socaban la administración colegiada del Estado. De esta forma, aluden directamente a las características de los regímenes autoritarios que gobernaron en los tres países antes de la transición democrática. En dos de las consignas (Q 235 y Q 237), se le solicita al encuestado que indique si es muy malo, malo, bueno o muy bueno: a) 'que gobiernen las fuerzas armadas' o b) tener 'un liderazgo político fuerte que no deba preocuparse por el parlamento o las elecciones'. En las otras dos (Q 242 y Q 245) se le solicita que indique si es o no esencial a la democracia que: c) 'las autoridades religiosas interpreten la ley en última instancia', o d.- 'las fuerza armadas tomen el poder cuando un gobierno civil es inoperante'. En

estos últimos dos casos, también agrupamos la escala original (de 1 a 10) en tres niveles equivalentes a los de las variables precedentes: poco esencial (0 a 4,99); bastante esencial (5 a 8); muy esencial (8,01 a 10).

Finalmente, empleamos el indicador provisto en las bases de la EMV (X025R) para estimar el nivel de escolarización de la población de cada país. Este se basa en la estandarización de los niveles de escolaridad entre distintos países desarrollada por la ONU, y divide a la población en tres grupos según el nivel de escolarización alcanzado. El nivel *bajo* incluye hasta secundaria incompleta (ISED 0 a 2), el *medio* hasta secundaria completa y estudios posteriores sin título terciario (ISED 3 a 4) y el *alto* comprende desde la educación terciaria completa, hasta el nivel universitario, incluido posgrados (ISED 5 a 8).

Dado que se trata de variables ordinales en todos los casos, utilizamos medidas de asociación no paramétricas, como el Coeficiente Gamma (CG) y el Cociente de Probabilidades ('odds ratio'), para estimar los grados de relación entre el nivel de escolarización y las diversas actitudes y creencias relacionadas a la democracia que se encuentran en la EMV. La primera de estas medidas establece el grado en que la frecuencia de las respuestas que tiene el mismo 'sentido' en el conjunto de la población ('pares concordantes') predominan sobre las que tienen un sentido inverso ('pares discordantes').⁵ Por ejemplo, qué proporción sobre el total de combinaciones posibles, representan los casos en los que concurren el mayor nivel de escolarización con la membresía activa en una organización política o el bajo nivel de escolarización con no ser miembro de un partido.

Empleamos este estadístico porque, a diferencia de otros aplicados al análisis de variables ordinales discretas (Chi Cuadrado), el CG posee la ventaja de que permite estimar la fuerza y dirección de la relación, es de fácil interpretación y puede emplearse en tablas de contingencia de niveles múltiples y asimétricos (Agresti, 2002). A su vez, el Cociente de Probabilidades (CP) provee información complementaria con la anterior. En sí, expresa la probabilidad relativa de que un evento ocurra en un grupo sobre el que incide la variable "predictora" en comparación a otro en el que no está presente o lo está en menor medida (la probabilidad de que los fumadores tengan problemas pulmonares en comparación con quienes no fuman). Seleccionamos este estadístico porque, según la bibliografía especializada, es preferible a otras medidas (como el riesgo relativo o diferencia de probabilidades) cuando se realizan estudios de caso vs. población de control (Powers & Xie, 2008).

La razón por la que combinamos ambos estadísticos, es que, si bien el CG nos provee una medida de la dirección y el grado de asociación entre el nivel de escolarización y las actitudes y creencias democráticas *en el conjunto* de la población, no permite calcular diferencias de probabilidad entre *categorías específicas*. En cambio, el CP sí mide esas diferencias entre grupos determinados dentro del conjunto. En nuestro caso, realizamos la estimación tomando a la población con bajo grado de escolarización (sin estudios

5 El coeficiente de Gamma establece la relación entre la diferencia "pares concordantes" (quien tiene mayor nivel de escolarización valora más la democracia) y 'pares discordantes' (a mayor nivel de instrucción menor valoración de la democracia) sobre la suma de ambos. El cociente de probabilidades expresa la relación entre la proporción de la población de un estrato (el de mayor nivel de escolarización), que realiza una determinada opción (valora la democracia), sobre la proporción que realiza la misma opción en otro estrato (el de menor nivel de escolarización).

secundarios completos) como grupo más “expuesto” a la incidencia de la variable predictora, y a la de más alto nivel de escolarización (accedieron al terciario) como grupo de control, menos influido por ella. De esta manera, el CP expresa la probabilidad relativa de que quienes pertenecen al estrato de menor nivel de escolarización adhieran a cierto tipo de creencias o actitudes en comparación a quienes pertenecen a los de mayor nivel.

El motivo por el que optamos por comparar Argentina, Chile y Uruguay es que buscamos comprender el papel que juega la escolaridad en la consolidación de las instituciones republicanas en las democracias emergentes del Cono Sur, y cómo varía ese rol incluso en países que atravesaron esos procesos en circunstancias históricas similares. En parte, estos objetivos podrían haberse abordado mediante la comparación de una variedad de países. No obstante, los regímenes militares que se impusieron en Argentina, Chile y Uruguay comparten una serie de características –como la orientación de la política económica, la adhesión a la doctrina de la seguridad nacional y el grado y modalidad de represión de la actividad política y sindical– que no se reprodujeron con igual intensidad ni configuración en otros países de la región (como Brasil, Paraguay o Bolivia).⁶ Así, sin desconocer el potencial de otras comparaciones, esta base común facilita la identificación de las posibles *variaciones en el vínculo* entre el nivel de escolarización y la adhesión a actitudes y creencias democráticas, aún en procesos de transición *con importantes similitudes*.

Resultados

En las siguientes secciones exponemos la manera en que se asocian el nivel de escolarización y las creencias y actitudes que propician la consolidación de las instituciones democráticas siguiendo la agrupación de variables que anticipamos en el apartado anterior. Hacemos una excepción en la Tabla I en la que presentamos la distribución de frecuencias por país, sin estimar aún su asociación con los niveles de escolarización. Esta primera tabla adelanta un resultado que incide en las presentaciones posteriores. Salvo en el caso de la membresía activa en los partidos políticos, la mayoría de la población en los tres países adhiere a creencias y actitudes favorables a la consolidación de las instituciones democráticas y, por lo tanto, suelen ser pequeñas minorías las que no adscriben a ellas. Como veremos, el nivel de escolarización no tiene una incidencia tan relevante en los grupos mayoritarios, pero resulta de particular interés observar su influencia en las “minorías disidentes” que no asumen creencias y actitudes favorables a las instituciones democráticas, o adhieren a aquellas que se oponen a ellas. Por este motivo, es que optamos por presentar, por un lado, los valores del CG que expresa las tendencias en el conjunto de los encuestados y, por otro lado, el CP que permite analizarlas al interior de estos grupos minoritarios.

6 No es posible, en los límites de este artículo, detallar la diversidad de regímenes autocráticos que se consolidaron en la región antes de la década de 1980. A modo ilustrativo, puede señalarse que los que perduraron en Bolivia, Brasil o Paraguay hasta los años ochenta o principios de los noventa se habían instaurado antes de la generalización de la doctrina de seguridad nacional, y adoptaron políticas económicas de orientación más “desarrollista”, en contraste con el enfoque (neo)liberal que predominó en Chile, Uruguay y Argentina.

Siguiendo este criterio, en la Tabla II examinamos la relación entre el grado de escolarización y las variables referidas a la valoración de las instituciones de gobierno y los derechos cívicos fundamentales. En la Tabla III hacemos el mismo análisis empleando al grupo de variables que miden las actitudes relacionadas a la aceptación de la diversidad, en la Tabla IV lo hacemos en relación a la equidad y en la Tabla V respecto a los liderazgos personalistas o los regímenes patrimonialistas.

Actitudes y creencias cívicas por país

Como anticipamos, los estadísticos descriptivos que incluimos en esta sección muestran que solo una minoría de la población de los tres países no valora o identifica como propias a creencias y actitudes que, en investigaciones previas, han sido consideradas como favorables a la consolidación de las instituciones democráticas. A su vez, los datos también indican que son grupos reducidos los que sostienen o adhieren a aquellas que fueron señaladas como limitantes de ese fortalecimiento. No obstante, dentro de esta tendencia general se destacan dos matices.

La comparación entre las variables que integran el primer grupo revela contrastes entre la valoración de la democracia y de los derechos cívicos, y la predisposición a la participación. Mientras que más del 90% de los encuestados de los tres países considera que la democracia es importante, o que los derechos cívicos son esenciales a ella, no más del 6% de la población de cualquiera de ellos se declara miembro activo de un partido político.

Así, si bien una mayoría valora la democracia y los derechos cívicos, es solo un grupo reducido el que está dispuesto a participar activamente en la política partidaria. A su vez, los indicadores incluidos en el segundo grupo muestran que la mayoría de la población no se opone a tener vecinos de otra raza, nacionalidad, religión o condición de género. Sin embargo, la minoría que preferiría no tener vecinos homosexuales es mayor que en el resto de los casos.

Tabla I. Creencias y Actitudes Asociadas a las Instituciones Democráticas por País (en porcentajes)

VARIABLES			ARGENTINA	CHILE	URUGUAY
1.-Actitudes y creencias frente a la democracia, y la participación y los derechos cívicos	a.- ¿Cuán importante es que su país sea gobernado democráticamente?	Poco importante	3,89	9,24	5,14
		Muy /bastante importante	96,11	90,76	94,86
	b.- ¿podría decirme si usted es un miembro activo, un miembro inactivo o no es miembro de un partido político?	No miembro /pasivo	97,66	98,56	94,17
		Activo	2,34	1,44	5,83
	c.-¿Cuán esencial a la democracia es que la población elija a sus representantes en elecciones libres?	Poco esencial	4,57	8,49	4,51
		Muy / bastante esencial	95,43	91,51	95,49
	d.-¿Cuán esencial a la democracia es que los que los derechos cívicos protejan a los ciudadanos de la opresión?	Poco esencial	8,63	16,25	12,25
		Muy / bastante esencial	91,37	83,75	87,75
	e.-¿Cuán esencial a la democracia es que las mujeres tengan los mismos derechos cívicos que los varones?	Poco esencial	4,4	9,18	7,29
		Muy / bastante esencial	95,6	90,82	92,71

2.-Actitudes y creencias frente a la diversidad	a.-¿Qué grupos de personas no quisieras tener como vecinos (gente de otra raza, nacionalidad o religión)?	No	93,7	83,9	93,4
		Si	6,26	16,15	6,61
	b.-¿Qué grupos de personas no quisieras tener como vecinos (homosexuales)?	No	88	70,8	89,8
		Si	11,99	29,2	10,15
3.-Actitudes y creencia frente a la equidad	a.-¿Cuán esencial a la democracia es que el Estado cobre impuestos a los ricos para subsidiar a los pobres?	Poco esencial	14,81	6,81	14,65
		Muy / bastante esencial	85,19	93,19	85,35
	b.-¿Cuán esencial a la democracia es que las personas desempleadas reciban ayuda del Estado?	Poco esencial	10,01	3,18	5,46
		Muy / bastante esencial	89,99	96,82	94,54
4.-Actitudes y creencias frente al patrimonialismo.	a.-¿Considera que es muy malo, malo, bueno o muy bueno que gobiernen las fuerzas armadas?	Muy Malo	97,29	95,15	97,33
		Bueno o muy bueno	2,71	4,85	2,67
	b.- ¿Considera que es muy malo, malo, bueno o muy bueno tener un liderazgo político fuerte que no deba preocuparse por el parlamento o las elecciones?	Muy malo o malo	85,66	91,55	93,18
		Bueno o muy bueno	14,34	8,45	6,82
	c.-¿Cuán esencial a la democracia es que las autoridades religiosas interpreten la ley en última instancia?	Poco esencial	73,1	82,01	85,88
		Muy / bastante esencial	26,79	17,99	14,12
	d.-¿Cuán esencial a la democracia es que las fuerzas armadas tomen el poder cuando el gobierno civil es inoperante?	Poco esencial	79,56	82,81	81,94
		Muy / bastante esencial	20,44	17,19	18,06

Fuente: elaboración propia en base a la EMV.

La comparación entre países revela algunos matices adicionales. Chile se diferencia por ser donde las mayorías que valoran la democracia, la participación y los derechos cívicos son menores, y donde la proporción de la población que participa en política es más reducida. También es el país en el que una mayor proporción de la población prefería no tener vecinos de otra raza, nacionalidad, religión o género. A su vez, también es el país donde una mayor proporción de la población se manifiesta a favor de que el Estado subsidie a los pobres y ayude a los desempleados. Es decir que, en comparación con Argentina y Uruguay, en Chile hay una menor proporción de la población que valora las instituciones democráticas de gobierno, la participación y los derechos cívicos; pero hay una mayor proporción que le asigna importancia a la función distributiva del Estado. Este patrón se diluye, no obstante, al comparar las variables que integran el cuarto grupo. En este caso, Chile no presenta diferencias relevantes respecto al resto, es más vale en Argentina donde las minorías que valoran los liderazgos políticos fuertes y la intervención de las autoridades religiosas resultan algo más amplias.

En síntesis, los resultados de esta exploración sugieren que, más allá de los matices, la tendencia predominante en los tres países es a que la mayor parte de la población sostenga actitudes o creencias favorables a la consolidación de las instituciones democráticas, en tanto que solo sectores minoritarios de la población no lo hacen, o asumen actitudes desfavorables a ellas. Estos resultados coinciden con la tendencia hallada por Clark et al, (2018, p. 233) a que las creencias y actitudes democráticas se hayan incorporado, al menos, como *conducta esperada* en la mayor parte de la población, sin grandes distinciones sectoriales. Si bien esto podría explicar por qué en

algunas de las variables que examinamos a continuación el nivel de escolarización se asocia débilmente a la adhesión a creencias y actitudes democráticas, encontramos que la tendencia no es igual para todas las variables.

Actitudes y creencias frente a la democracia, la participación y los derechos cívicos

En la Tabla II damos cuenta de la relación entre el indicador del nivel de escolarización provisto por la EMV (que ya describimos) y las variables que remiten a algunas de las actitudes y creencias que la literatura especializada ha asociado a la consolidación de las instituciones democráticas: la valoración de las formas colegiadas y representativas de gobierno, la participación política y los derechos cívicos fundamentales (Almond, 1980; Clark et al, 2018; Inglehart, 1990). Para evaluar ese vínculo combinamos los dos estadísticos ya mencionados. Por un lado, utilizamos el CG para estimar la magnitud y el sentido de la asociación entre el nivel de escolarización y las actitudes o creencias *en el conjunto de la población*. Como ya indicamos, este expresa la razón entre los pares concordantes (por ejemplo, mayor nivel de escolarización asociado a una mayor valoración de la democracia, o menor nivel asociado a una menor valoración) y los pares discordantes (por ejemplo, mayor nivel de escolarización asociado a una menor valoración de las instituciones democráticas o a la inversa).

Por otro lado, empleamos el cociente de probabilidades para analizar, con mayor precisión, la influencia del nivel de escolarización *en los grupos minoritarios* que no valoran las instituciones democráticas de gobierno, la participación, ni los derechos cívicos fundamentales. Así comparamos la probabilidad relativa de que personas con bajo nivel de escolarización (no completaron el ciclo secundario) adopten tales posiciones respecto de quienes poseen un alto nivel de instrucción (accedieron al terciario o universitario).

Tabla II. Nivel de escolarización, democracia, participación y derechos cívicos

VARIABLES	PAÍS	CG	CP EN MINORÍAS DISIDENTES
a.- ¿Cuán importante es que su país sea gobernado democráticamente?	Argentina	,135*	4,04*
	Chile	,165*	3,03*
	Uruguay	,229*	3,29*
b.- ¿podría decirme si usted es un miembro activo, un miembro inactivo o no es miembro de un partido político?	Argentina	,282*	2,30**
	Chile	,064	5,18**
	Uruguay	,192*	2,04*
c.-¿Cuán esencial a la democracia es que la población elija a sus representantes en elecciones libres?	Argentina	,070**	1,23
	Chile	,146*	1,61**
	Uruguay	,227*	4,01*

d.-¿Cuán esencial a la democracia es que los que los derechos cívicos protejan a los ciudadanos de la opresión?	Argentina	,079**	1,23
	Chile	,047	1,29
	Uruguay	,143*	2,22*
e.-Cuán esencial a la democracia es que las mujeres tengan los mismos derechos cívicos que los varones?	Argentina	,135*	3,17*
	Chile	,099*	1,93*
	Uruguay	,065**	1,50**

Fuente: elaboración propia en base a la EMV * $p \leq ,0001$ ** $p \leq ,05$

Aunque con algunos matices, los valores del CG sugieren que, en la población en general, hay un moderado o bajo grado de asociación entre el nivel de escolarización y la valoración de las instituciones de gobierno, la participación y los derechos cívicos. No obstante, la relación es algo más robusta respecto a la valoración de las formas de gobierno y menos consistente en relación a la protección contra la opresión que ofrecen los derechos cívicos, o la igualdad de género.

A diferencia de lo que se manifiesta al analizar el vínculo en la población en general, dentro de las minorías que no valoran las instituciones de gobierno o los derechos cívicos fundamentales, la influencia del nivel de escolarización es mayor. Así, resulta más probable que quienes pertenecen a los estratos de bajo nivel de escolarización no consideren importantes a las instituciones de gobierno, no participen de la política o no valoren los derechos cívicos que lo hagan aquellos que alcanzaron niveles de instrucción más altos.

Como tendencia general, el nivel de instrucción incide más en la valoración de las instituciones democráticas de gobierno y la participación política, que en la de los derechos cívicos. Por ejemplo, es entre 3,03 (Chile) y 4,04 (Argentina) veces más probable que quienes tienen un bajo nivel de escolarización no valoren a los gobiernos democráticos, que lo haga alguien que alcanzó un alto nivel de instrucción. En el mismo sentido, es entre 2,04 (Uruguay) y 5,18 (Chile) veces más probable que los que pertenecen a este último grupo sean miembros activos de un partido político, que lo hagan quienes integran el primero de ellos.

La comparación entre países no revela diferencias consistentes, aunque sí se presentan matices ocasionales. Por ejemplo, en Argentina el nivel de escolarización parece incidir menos en la valoración de la libertad de elección que en Uruguay o Chile, pero más en la valoración de la igualdad de derechos entre varones y mujeres. En Chile el nivel de instrucción parece tener menos relación con la probabilidad de ser miembro activo de un partido en la población en general, pero tiene una incidencia mayor en la minoría que sí participa activamente. Sin embargo, más allá de estos matices puntuales, la tendencia general no presenta grandes diferencias por país. En los tres casos el nivel de escolarización tiene una incidencia entre leve y moderada en los grupos mayoritarios que valoran la democracia o los principios cívicos, mientras que tiene mayor influencia en las minorías que no lo hacen.

Actitudes y creencias frente a la diversidad

En la Tabla III analizamos la relación entre el nivel de escolarización, y las variables que evalúan otro conjunto de actitudes y creencias que las investigaciones previas asociaron al desarrollo de las instituciones democráticas: la aceptación de la diversidad (étnica, nacional, religiosa, de género, entre otras) como inherente a la vida comunitaria (Clark et al, 2018; Dalton & Welzel, 2014). Tal como en el apartado anterior, empleamos el CG para evaluar los grados de asociación en la población en general, y el CP para estimarlos en el grupo que mantiene actitudes adversas a las minorías. Los valores moderados y de signo negativo del CG sugieren una relación tenue e inversa entre el nivel de escolarización y las actitudes discriminatorias (los sectores de mayor nivel de instrucción serían menos proclives a asumirlas). Esta tendencia es algo más pronunciada respecto a la homosexualidad que a la raza, la religión o la nacionalidad.

Tabla III. Nivel de escolarización y diversidad

VARIABLES	PAÍS	CG	CP EN MINORÍAS DISIDENTES
a.- ¿Qué grupos de personas no quisieras tener como vecinos (gente de otra raza, nacionalidad o religión)?	Argentina	-,183**	1,63*
	Chile	-,153**	1,50**
	Uruguay	-,399*	4,62*
b.-¿Qué grupos de personas no quisieras tener como vecinos (homosexuales)?	Argentina	-,223*	2,20*
	Chile	-,237*	2,10*
	Uruguay	-,396*	6,13*

Fuente: elaboración propia en base a la EMV * $p \leq ,0001$ ** $p \leq ,05$.

Tal como sucedía con las variables incluidas en la Tabla II, los valores del CP sugieren que la magnitud de la asociación en las minorías que sienten incomodidad sería mayor que en las mayorías que no lo hacen. No obstante, más allá de esta coincidencia general, observamos dos matices. Por un lado, los niveles o grados de asociación son más consistentes: mientras en la Tabla II los valores del CG oscilan en un rango más extendido (los más altos sextuplican a los más bajos), en la Tabla III lo hacen en uno más acotado (los más altos no llegan a triplicar a los más bajos).

Por otro lado, tanto los valores del CG como los del CP sugieren mayores diferencias entre países: si bien los datos de la Tabla I indican que la prevalencia de predisposiciones discriminatorias en Uruguay es similar a la observada en Argentina y menor que la registrada en Chile, los efectos marginales del nivel de escolarización sobre dichas actitudes son sustantivamente mayores en el caso uruguayo. Así, en línea con lo que muestra la Tabla II, estos datos confirman que la asociación entre el nivel de escolarización y las creencias y actitudes favorables a la consolidación de las instituciones democráticas tiende a ser menor en el conjunto de la población y mayor entre las minorías disidentes que adoptan posturas contrarias a

ellas. El principal contraste con lo encontrado en la sección precedente es que, en este caso, ese vínculo es más consistente y hay mayores diferencias entre países en el grado de asociación de las variables.

Actitudes y creencias frente a la equidad

En la Tabla IV repetimos la metodología empleada en las secciones precedentes, solo que en relación a las variables proxy de las actitudes de la población respecto de las políticas distributivas del estado. Como ya señalamos, una variedad de investigaciones ha mostrado que las creencias respecto a este tipo de políticas inciden en la posibilidad de que se alcancen los niveles de equidad y bienestar que propician la participación y la adhesión a las instituciones democráticas de gobierno (Reis, 2000; López et al, 2022; Carranza et al, 2024).

Si bien, como en casos anteriores, los estadísticos revelan niveles moderados de asociación entre las variables, *sugieren una relación inversa* entre el nivel de escolarización y la adhesión a las creencias y actitudes favorables a la consolidación de las instituciones democráticas. Por la manera en que fueron formuladas las preguntas, el signo negativo que adquieren los valores del CG indica que la proporción de personas que consideran que esta asistencia es esencial a la democracia es menor en los estratos más escolarizados, que en los menos instruidos. Esta tendencia es más pronunciada y robusta en Argentina, y de menor magnitud y consistencia en Chile y Uruguay (los valores son más bajos y no siempre alcanzan la significación estadística).

Tabla IV. Nivel de escolarización y equidad

VARIABLES	PAÍS	CG	CP EN MINORÍAS DISIDENTES
a.-¿Cuán esencial a la democracia es que el Estado cobre impuestos a los ricos para subsidiar a los pobres?	Argentina	-,165*	0,34*
	Chile	,041	1,07
	Uruguay	-,078*	0,64**
b.-¿Cuán esencial a la democracia es que las personas desempleadas reciban ayuda del Estado?	Argentina	-,224*	0,33*
	Chile	-,032	0,86
	Uruguay	-,040	0,98

Fuente: elaboración propia en base a la EMV *p≤ ,0001**p≤ ,05.

Dado que los valores del CP son *inferiores a uno* en la mayoría de los casos, los resultados indican que la tendencia en estos grupos minoritarios es del mismo sentido que la de la población en general (menor proporción de población con actitudes adversas a la equidad en los estratos de bajo nivel de escolarización).⁷ Por ejemplo, en Argentina, la probabilidad de que

7 Los valores menores a uno indican que la probabilidad en el grupo ‘expuesto’ (los de bajo nivel de escolarización) es menor a la del grupo de control (nivel de instrucción alto), por lo que la dirección del vínculo coincide con la que se observa en el CG.

alguien en el grupo de nivel de escolarización bajo no considere esencial a la democracia que el Estado exija tributo a los ricos para subsidiar a los pobres, es 66% más baja que en el de nivel de instrucción más alto. No obstante, se verifica también que, salvo en Argentina la asociación es débil, ya que, no alcanza la significación estadística en la mayoría de los casos. Así, la particularidad que presenta este grupo de variables es la *tenue* tendencia a que las creencias y actitudes que resultarían más favorables a que el Estado implemente políticas distributivas son menos frecuentes en los más instruidos que en los menos escolarizados. Esta tendencia es coincidente con la hallada en investigaciones precedentes que observan en los estratos más acomodados una mayor proporción de personas opuestas a su instrumentación que en los menos privilegiados.

Actitudes y creencias asociadas al patrimonialismo

En la Tabla V evaluamos las actitudes y creencias de los encuestados compatibles con los regímenes patrimonialistas. Según las investigaciones precedentes, lejos de operar como sustento de las instituciones de la democracia, estas constituyen predisposiciones que debilitan su vigencia y/o calidad (Pye & Pye, 1995). En este caso, los valores negativos de CG indican que, en general, existe un vínculo inverso entre el grado de escolarización y este tipo de actitudes y creencias: a mayor el nivel de instrucción, menor adhesión a las formas patrimonialistas de gestión. La magnitud de la asociación asume valores moderados en general, con algunos matices entre variables: Tiende a ser menos consistente en el caso de los liderazgos políticos fuertes (variable b) y parcialmente más robusta respecto a la posibilidad de que gobiernen las fuerzas armadas (variables a y d) o a la influencia de las autoridades religiosas en la interpretación de la ley (variable c).

Tabla V. Nivel de escolarización y formas patrimonialistas de liderazgo o gobierno

VARIABLES	PAÍS	CG	CP EN MINORÍAS DISIDENTES
a.-¿Considera que es muy malo, malo, bueno o muy bueno que gobiernen las fuerzas armadas?	Argentina	-,275*	3,46*
	Chile	-,075	2,64**
	Uruguay	-,350*	4,20**
b.- ¿Considera que es muy malo, malo, bueno o muy bueno que un liderazgo político fuerte que no deba preocuparse por el parlamento o las elecciones?	Argentina	-,191*	1,94**
	Chile	-,092**	0,93
	Uruguay	-,260*	3,59*
c.-¿Cuán esencial a la democracia es que las autoridades religiosas interpreten la ley en última instancia?	Argentina	-,263*	4,35*
	Chile	-,212*	3,31*
	Uruguay	-,280*	4,95*
d.-¿Cuán esencial a la democracia es que las fuerzas armadas toman el poder cuando el gobierno civil es inoperante?	Argentina	-,211*	2,79*
	Chile	-,120*	1,64*
	Uruguay	-,297*	4,09*

Fuente: elaboración propia en base a la EMV * $p \leq ,0001$ ** $p \leq ,05$.

Como en casos anteriores, los valores de la CP sugieren que la asociación con el nivel de escolarización es del mismo sentido, aunque más consistente, en las minorías que evalúan positivamente a las formas patrimonialistas de liderazgo o gobierno. A su vez, la comparación entre países muestra que la asociación con el nivel de escolarización tiende a ser más débil en Chile, mientras que en Argentina y Uruguay parecería ser mayor.

En suma, el examen de las creencias y actitudes favorables a los regímenes patrimonialistas indica que son solo minorías las que las evalúan positivamente. Observamos que, en general, estas creencias y actitudes están asociadas al nivel de escolarización, aunque el vínculo muestra variaciones en su consistencia. Tiende a ser más robusto en las minorías que mantienen creencias y actitudes afines al patrimonialismo y es menos marcado cuando se lo evalúa en el conjunto de la población. A su vez, los datos sugieren matices entre países. El vínculo con el nivel de escolarización es más robusto en Argentina y Uruguay, y resulta menos consistente, aunque no está totalmente ausente, en Chile.

Conclusiones

En este estudio examinamos las relaciones entre el nivel de escolarización y la adhesión a actitudes y creencias democráticas a partir de tres interrogantes principales: a.- cuál es la magnitud y modalidad del vínculo; b.- cómo varía según el tipo de creencia o actitud y el contexto (país) en el que tiene lugar; c.- qué implican estas variaciones respecto a las características de esta relación. Si bien los datos provistos por la EMV imponen ciertas restricciones a la posibilidad de alcanzar explicaciones exhaustivas o la identificación de relaciones causales, su examen sugiere posibles respuestas a estas preguntas.

En primer lugar, encontramos que el nivel de instrucción no opera como un factor diacrítico que diferencia a un estrato más escolarizado que adhiere a un conjunto consistente u homogéneo de creencias o actitudes favorables a la institucionalidad democrática de otro menos escolarizado que no lo hace. La regularidad empírica más consistente, aunque matizada, sugiere que dicha asociación tiende a ser débil o moderada en los sectores mayoritarios de la población que expresan, al menos de manera pública y formal, conformidad con las instituciones y principios republicanos. Por el contrario, esa relación se torna más pronunciada en minorías que adoptan creencias menos favorables a las instituciones democráticas, donde encontramos una sobrerrepresentación de los estratos de bajo nivel de escolarización. De esta forma, los resultados no proveen un sustento robusto a nuestra hipótesis de que la escolarización se asocia a una mayor adhesión a las creencias y actitudes que promueven la institucionalidad democrática. Parecería, más vale, que estas poseen una extendida aceptación, al menos pública y formal, en el conjunto de la población indistintamente de su nivel de escolarización. No obstante, la evidencia resulta compatible con la hipótesis complementaria de que el nivel de escolarización sí tiene una mayor

incidencia en minorías que no asumen creencias y actitudes favorables a esa institucionalidad, o que adhieren a las que son adversas a ella.

En segundo lugar, observamos que, dentro de esta tendencia general, existen matices según el tipo de creencia o actitud de que se trate. No emplear medidas unificadas de la adhesión a la democracia, nos permitió reconocer que la magnitud e, incluso, el sentido de la asociación varía según el conjunto de variables que se considere (vg. referidas a la discriminación, la equidad, los regímenes patrimonialistas, etc.) y que, incluso, existen diferencias entre las variables de un mismo grupo. El ejemplo más notable se encuentra al examinar las variables referidas a la equidad (Tabla IV). A diferencia de lo que sucedía en la mayoría de las variables, la predisposición a identificar como 'esencial' a la democracia a la función redistributiva del Estado es más frecuente en los estratos menos instruidos que en los más instruidos. Aunque leve, sobre todo en el conjunto de la población, esta tendencia no solo tiene un sentido inverso al que encontramos en las demás variables, sino que es contrario a lo que plantean las hipótesis que han guiado a la mayor parte de las investigaciones precedentes. Otro ejemplo relevante surge al comparar las variables referidas a la valoración de las instituciones de gobierno, la participación o los derechos cívicos (Tabla II), con las que aproximan actitudes discriminatorias (Tabla III). Por un lado, observamos que el vínculo con el nivel de escolarización tiende a ser más consistente en el segundo grupo que en el primero. Pero, a su vez, surgen diferencias entre o dentro cada conjunto de variables. En el primero, el nivel de instrucción incide más en la valoración de las instituciones democráticas de gobierno y la participación política, que en la de los derechos cívicos. En el segundo, el nivel de escolarización aparece más asociado a la predisposición a rechazar personas por su condición de género, que por los demás motivos. Así, el comportamiento de estas variables sugiere que el vínculo entre el nivel de instrucción y las actitudes y creencias democráticas puede cambiar de magnitud y sentido según de cuál de ellas se trate.

En tercer lugar, la magnitud de la asociación entre el nivel de escolarización y las creencias y actitudes asociadas a las instituciones democráticas varían entre países. Estas variaciones no son equivalentes para todas las variables. Las diferencias son más pronunciadas en algunas (por ejemplo, las relacionadas a la diversidad o equidad) y de menor magnitud en otras (como ser, las relacionadas a la diversidad o equidad que las autoridades religiosas interpreten la ley). En ese sentido, lo que se destaca es que en Uruguay el nivel de escolarización mantiene una asociación bastante más consistente y de mayor magnitud con las actitudes y creencias relacionadas a la discriminación respecto a los otros dos países. En cambio, Argentina es la nación donde encontramos la mayor asociación con las creencias y actitudes vinculadas a la equidad (es decir, donde una mayor proporción de personas con alto nivel de instrucción no las considera esenciales a la democracia), y Chile es el ámbito donde hay menor asociación entre el nivel de escolarización y la predisposición a aceptar las modalidades patrimonialistas de liderazgo o gobierno. Por lo tanto, aunque con matices, encontramos tendencias compatibles con la hipótesis que surge de investigaciones precedentes a que los estratos más favorecidos sean menos proclives a ponderar positivamente el rol redistributivo del Estado y que, en cambio, adscriban

más consistentemente a los aspectos procedimentales de la democracia. No obstante, también indican que esta tendencia varía según los países. Como adelantamos, estas diferencias seguramente están asociadas al particular contexto socio-histórico de cada sociedad, pero es imposible abordarlas dentro de los límites de este artículo. Lo que sí podemos señalar son las alternativas que se abren al comparar países considerando la variedad de estratos educativos a su interior, y la diversidad de actitudes y creencias que pueden contribuir a la consolidación de las instituciones democráticas.

Así, *un cuarto aporte* surge de reconocer que el vínculo entre el nivel de escolarización y la adhesión a actitudes y creencias favorables (o desfavorables) a las instituciones democráticas cambia de magnitud y/o sentido según cuáles actitudes e instituciones consideremos, y el contexto en el que examinemos esa relación. La constatación de este hecho, aporta elementos para comprender por qué los estudios precedentes que procuraron identificar relaciones causales universales y constantes entre educación y democracia no alcanzaron resultados coincidentes. La hipótesis que podría explicar esta diversidad es que, en alguna medida, grupos con distintos niveles de escolarización en diferentes contextos prioricen diversos aspectos o instituciones de la democracia.

Si esto es así, tal vez convenga matizar la interrogante que ha guiado buena parte de las investigaciones precedentes. La cuestión no sería tanto si la escolarización *promueve o no promueve* la adhesión al conjunto de actitudes y creencias que favorecen la consolidación de las democracias, sino a qué tipo de creencia o actitud se asocia y cómo varían esos vínculos en diferentes contextos. Aunque esta diferencia puede parecer sutil, sus consecuencias no son irrelevantes. Sugieren que los procesos de consolidación democrática no avanzan homogéneamente asociados al nivel de instrucción de la población. El incremento en los grados de escolarización puede contribuir a la consolidación de la democracia en algunos aspectos y contextos (como la aceptación de la diversidad de género en Uruguay), pero no necesariamente en otros (como el apoyo al rol distributivo del Estado en Argentina). Consecuentemente, los esfuerzos por consolidar las instituciones democráticas en sociedades en transición deberían tomar en cuenta esta variación a la hora de fijar sus objetivos.

Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D., Johnson, S., Robinson, J., y Jared, P. (2005). From education to democracy? *American Economic Review*, 95(2), 44-49.
- Robert, A. (2012) Support for democracy in cross-national perspective: The detrimental effect of economic inequality. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30 (4), 389-402, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.04.002>.
- Agresti, A. (2007) *An introduction to categorical data analysis*. Wiley & Sons.
- Almond, G. (1980). The intellectual history of the civic culture concept. En G. Almond & S. Verba (Eds.), *The Civic Culture Revisited* (pp. 1-36). Sage.
- Almond, G., y Verba, S. (1963). *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.

- Balaev, M. (2014). Improving models of democracy: The example of lagged effects of economic development, education, and gender equality. *Social Science Research*, 46, 169-183.
- Beetham, D. (1994). Conditions for democratic consolidation. *Review of African Political Economy*, 60, 157-172.
- Boix, C. (2003). *Democracy and redistribution*. Cambridge University Press.
- Bollen, K. (1979). Political democracy and the timing of development. *American Sociological Review*, 44, 572-587.
- Carranza, R.; Contreras, D. y Otero, R., (2024) What makes elites more or less egalitarian? Variations in attitudes towards inequality within the economic, political and cultural elites in Chile, *Socio-Economic Review*, 22 (3) 1141–1167, <https://doi.org/10.1093/ser/mwae008>
- Castoriadis, C. (1997). Democracy as procedure and democracy as regime. *Constellations. International Journal of Critic and Democratic Theory*, 4(1), 1-18.
- Clark, W., Goldner, M., y Goldner, S. (2018). *Principles of comparative politics*. Londres: Sage.
- Dahl, R. (1971). *Polyarchy: participation and opposition*. Yale University Press.
- Dalton, R. J., y Shin, D. C. (2014). Reassessing the civic culture model. En R. J. Dalton y C. Welzel (Eds.), *The Civic Culture Transformed* (pp. 91-115). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139600002.009>
- Dalton, R. J., y Welzel, C. (Eds.). (2014). *The civic culture transformed: from allegiant to assertive citizens* (1.a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139600002>
- Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. Simon & Brown.
- Diamond, L. (1992). Economic development and democracy reconsidered. *American Behavioral Scientist*, 35(4-5), 450-499. <https://doi.org/10.1177/000276429203500407>
- Evans, G., y Rose, P. (2012). Understanding education's influence on support for democracy in Sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies*, 48(4), 498-515. <https://doi.org/10.1080/00220388.2011.598508>
- Fayad, G., Bates, R., y Hoeffler, A. (2012). *Income and democracy: Lipset's law inverted*. Oxford Centre for the Analysis of Resource Rich Economies. <https://scholar.harvard.edu/rbates/publications/income-and-democracy-lipsets-law-inverted-research-paper-61>
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A. M., y Shleifer, A. (2007). Why does democracy need education? *Journal of Economic Growth*, 12(2), 77-99. <https://doi.org/10.1007/s10887-007-9015-1>
- Huntington, S. (1989). El sobrio significado de la democracia. *Estudios Públicos*, 33, 5-30.
- Ingham, S. (2022). Representative Democracy and Social Equality. *American Political Science Review*, 116(2), 689-701. <https://doi.org/10.1017/S000305542100109X>
- Inglehart, R. (1988). The renaissance of political culture. *American Political Science Review*, 82(4), 1203-1230.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton University Press.
- Inglehart, R. y Welzel, C. (2010) Changing Mass Priorities: The Link between Modernization and Democracy. *Reflections Perspectives on Politics* 8(2), 551-567. <https://doi.org/10.1017/S1537592710001258>
- Jackman, R. (1973). On the Relation of Economic Development to Democratic Performance. *American Journal of Political Science*, 17(3), 611-621.
- Katz, G., y I. Levin. 2018. Varieties of Political Support in Emerging Democracies: A Cross-National Analysis. *Social Science Research* 70:55–70. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.11.002>.
- Lafont, C. (2020). *Democracy without shortcuts*. Oxford University Press.
- Levine, D. H., & Molina, J. E. (2011). *The quality of democracy in Latin America*. L. Rienner.
- Lipset, S. M. (1959). Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy. *American Political Science Review*, 53(1), 69-105. <https://doi.org/10.2307/1951731>
- López, M. (2014). Elite perception of inequality as a threat to democracy in six Latin American countries. En Dubrow, J. (ed.) *Political inequality in an age of democracy* (pp. 95-109). Londres: Routledge.
- Lopez, M.; Moraes Silva, Chana; Teeger, C. y Marques, P. (2022) Economic and cultural determinants of elite attitudes toward edistribution. *Socio-Economic Review*, 20 (2), 489–514 [doi: 10.1093/ser/mwaa015](https://doi.org/10.1093/ser/mwaa015)
- Munck, G. L. (2014). What is Democracy? A Reconceptualization of the Quality of Democracy. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2299128>
- Papaioannou, E., y Siourounis, G. (2004). Economic and Social Factors Driving the Third Wave of Democratization. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.566021>
- Post, R. (2006). Democracy and Equality. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 603(1), 24-36. <https://doi.org/10.1177/0002716205282954>

- Powers, D. & Xie, Yu (2008). *Statistical methods for categorical data analysis*. New York: Emerald
- Przeworski, A. (2009). Democracy, equality and redistribution. En: R. Bourke & R. Geuss (Eds.), *Political Judgement* (pp. 281-312). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605468.011>
- Pye, L. W., y Pye, M. W. (1995). *Asian power and politics: The cultural dimensions of authority*. Berlin: Belknap Press.
- Reis, P. (2000). Elite perceptions of poverty and inequality. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(42), 143-152.
- Sanborn, H., y Thyne, C. L. (2014). Learning democracy: Education and the fall of authoritarian regimes. *British Journal of Political Science*, 44(4), 773-797. <https://doi.org/10.1017/S0007123413000082>
- Schumpeter, J. A. (2010). *Capitalism, socialism and democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203857090>
- Somervill, P. (2011). Thematic Rreview: Democracy and participation. *Policy & Politics*, 39(3), 417-437. <https://doi.org/10.1332/147084411X581817>
- Ulbricht, T. (2018). Perceptions and conceptions of democracy: Applying thick concepts of democracy to reassess desires for democracy. *Comparative Political Studies*, 51(11), 1387-1440. <https://doi.org/10.1177/0010414018758751>
- Wucherpfennig, J., y Deutsch, F. (2009). Modernization and democracy: Theories and evidence Revisited. *Living Reviews in Democracy*, 1, 1-19.