



CISAN

AVANCES DE
INVESTIGACIÓN

La educación superior en los Estados Unidos. Un panorama general

ANTONIO RIVERA



Centro de Investigaciones sobre América del Norte
Coordinación de Humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN LOS ESTADOS UNIDOS**

COORDINACIÓN DE HUMANIDADES
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE
AMÉRICA DEL NORTE

**La educación superior
en los Estados Unidos.
Un panorama general**

Antonio Rivera



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Centro de Investigaciones Sobre
América del Norte



CISAN

México, 1995

**CENTRO DE INVESTIGACIONES
SOBRE
AMÉRICA DEL NORTE**

COMITÉ EDITORIAL

**MÓNICA VERA CAMPOS
SILVIA NÚÑEZ GARCÍA
PAZ CONSUELO MÁRQUEZ-PADILLA
JULIÁN CASTRO REA
BÁRBARA A. DRISCOLL
MÓNICA GAMBRILL
SILVIA E. VÉLEZ QUERO
DOLORES LATAPÍ ORTEGA**

**Primera edición, noviembre de 1995
D. R. © 1995, Universidad Nacional Autónoma de México
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE
Torre de Humanidades II, piso 11
Ciudad Universitaria, 04510 México, D. F.**

ISBN: 968-36-4758-8

Impreso en México / Printed in Mexico

Índice

Introducción	9
Los momentos más importantes de la historia del sistema educativo	11
La Colonia	11
El siglo XIX y la educación privada	12
El nacimiento de las universidades estatales	13
Educación superior para negros y mujeres	14
El siglo XX y la preparación profesional	17
La estructura educativa actual	19
El estatus legal	19
Sistema federal y sistemas estatales o subsistemas	20
De su organización interna	21
Modalidades educativas	22
Una clasificación de las instituciones de educación superior	24
Clasificación de la Fundación Carnegie	25
Características generales de las instituciones educativas y de matrícula	28
El prestigio de las instituciones de educación superior	30
Personal académico	37
Financiamiento	40
Costo de la matrícula y financiamiento estudiantil	41
Situación actual y reforma educativa	45
El gobierno y la reforma educativa	48

Anexo 1. Recomendaciones de la Organización	
Carnegie para mejorar la educación estadounidense	62
Recomendación A. Contenido	62
Recomendación B. Normas y expectativas	64
Recomendación C. Tiempo	65
Recomendación D. Enseñanza	66
Recomendación E. Dirección y apoyo fiscal	67
Anexo 2. Algunos conceptos utilizados con mayor	
frecuencia en el lenguaje educativo	68

INTRODUCCIÓN

Durante los años recientes los estudios académicos sobre Estados Unidos de América se han empezado a multiplicar. El esfuerzo no es nuevo, sin embargo es hasta hace poco tiempo que temas de actualidad no muy conocidos comienzan a publicarse en español.

El Centro de Investigaciones Sobre América del Norte (CISAN) de la Universidad Nacional Autónoma de México representa ahora uno de esos esfuerzos por estudiar a nuestro vecino país del norte y este estudio es un resultado de tal empeño.

El tema del que se ocupa, la educación superior en Estados Unidos, es amplio y complejo, pero de vital importancia para nuestro país, sobre todo por el acuerdo que se ha hecho con Estados Unidos y Canadá, a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio, el cual presupone el fortalecimiento de las relaciones más allá de lo comercial.

Por ahora, esta es una investigación que se suma a las pocas obras publicadas en español y, como su título lo indica, es un panorama general, cuyo contenido se divide en: los momentos más importantes de su historia, la estructura educativa y su situación actual, que abarca la reforma educativa. Se anexan dos apéndices cuyos objetivos son ayudar a comprender tanto la filosofía del cambio reformador, como un intento de traducir algunos de los términos más usuales, con la advertencia de que muchos de ellos no tienen traducción literal al español, ni comparación exacta con nuestra realidad.

No se pretende presentar los temas de manera exhaustiva ni acabada; se señala, incluso, que el aparato interpretativo es aún elemental. Sin embargo, esta investigación formará parte de una más amplia que se presentará en corto plazo.

Es justo reconocer el gran apoyo que he tenido para la realización de mi investigación por parte del CISAN gracias a su cuerpo directivo, a su cuerpo administrativo, a su biblioteca y al personal técnico de apoyo. A todos ellos, mi gratitud.

Noviembre de 1994.

LOS MOMENTOS MÁS IMPORTANTES DE LA HISTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO¹

La Colonia

Las raíces de la educación superior estadounidense se originan en la etapa colonial del país. La fundación de los primeros *Colleges* entre 1636 y 1775 estuvo muy determinada por el color de la piel —los blancos— y por las distintas denominaciones religiosas. Así, la fundación del Harvard College en Cambridge en 1636 tuvo como protagonistas a inmigrantes protestantes blancos. Puritanos, anglicanos, congregacionalistas, presbiterianos, cuáqueros, bautistas y luteranos fundaron diferentes *Colleges*, como fue el caso de los anglicanos con el William and Mary College en 1693, o como los disidentes del Harvard College de origen puritano, que fundaron Yale en 1701. El New Jersey College, hoy Princeton, fue fundado en 1746. En esta etapa se crearon nuevas instituciones de educación superior. Puede observarse que estos nombres prevalecen hasta nuestros días. Estas instituciones se enfocaban al aspecto religioso y a la formación clerical de sus estudiantes. La matrícula era exclusivamente masculina y existía, por su carácter religioso, una gran rivalidad entre ellas. Sus fuentes de financiamiento eran, en lo primordial, la Iglesia y los *tuition* o derechos de matrícula y enseñanza; en casos particulares, recibían apoyos financieros del gobierno colonial. El modelo institucional emuló al británico. En sus *curricula* se hacía énfasis en la enseñanza del griego y del latín y, desde luego, en materias de moral y religión.

En la sociedad colonial el *College* tenía diferentes significaciones: para quienes disfrutaban de una posición acomodada y tenían fuertes nexos religiosos, identificaban a los formadores de sus líderes y propagadores de su fe con la institución; para el común de los colonos estadounidenses dedicados a la agricultura, el

¹ Véase entre otros a Harry G. Good y James Teller, *A History of American Education*, McMillan De, Nueva York, 1973, pp. 275-277, y Lawrence A. Cremin, *American Education. The Metropolitan Experience 1876-1980*, Harper & Row Publishers, Nueva York, 1988.

College era prescindible en tanto que no les era útil y, toda vez que el ascenso en la escala social tenía como motor la riqueza, producto del trabajo y del ahorro, la educación era un lujo y no una necesidad.² Además, debido a una distribución poblacional dispersa y con distancias largas entre los núcleos habitacionales, las condiciones de la mayoría de los colonos para asistir al *College* no eran favorables; si acaso uno de cada mil colonos asistía al *College*. Lo anterior explica, por ejemplo, que el número mayor de graduados por generación en Harvard hasta antes de la independencia fue el de la generación 1771 con sesenta alumnos, número que no se repitió hasta cuarenta años después.

Los *Colleges* de Harvard, Yale y Columbia no hubieran sobrevivido, al menos en el aspecto financiero, si en más de una ocasión no hubieran recibido apoyo gubernamental. La Corte General de Massachusetts destinó permanentemente recursos para Harvard que, como las otras instituciones, a todas luces no era autosuficiente.

Para finales del siglo XVIII, se fundaron dieciséis *Colleges* más con características generales similares a los anteriores. Fue en esta etapa y en el inicio del siglo naciente que estas instituciones empezaron a experimentar una crisis de identidad.

El objetivo de los *Colleges* de preparar líderes religiosos y políticos, los cuales se hallaban en las clases acomodadas y eran sus principales clientes, ya no funcionaba, para una población migrante y local en pleno crecimiento, así como para las condiciones productivas que se gestaban.

El siglo XIX y la educación privada

Si bien durante la etapa colonial no existía una caracterización formal ni un estatus legal que diferenciara a las instituciones públicas de las privadas, fue a partir de 1819 cuando la Suprema Corte del país decidió que los *Colleges* privados no estarían sujetos al control del Estado. Esta decisión tuvo como consecuencia una rápida proliferación de instituciones privadas antes de la guerra civil de 1860. Este proceso no encontró un correlato con las

² Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Editorial Península, Barcelona, 1973.

necesidades de amplios sectores de la sociedad, para quienes el *College* seguía siendo una institución prescindible para sus necesidades utilitarias y prácticas. Sin *tuitions* y sin apoyo económico del gobierno, la desaparición de muchas de estas instituciones era inminente. De 516 instituciones creadas durante estos años, sólo 104 vieron el advenimiento de la guerra civil.

El siglo XIX fue testigo de profundas transformaciones que la sociedad estadounidense estaba sufriendo. De ser una sociedad rural y dispersa, el transcurrir del siglo presenció el desarrollo de una nación más urbana e industrial. De hecho, esta distancia entre las instituciones de educación superior y el ciudadano común se agudizó al cuestionarse el fin de los impuestos destinados a la educación, ya que en buena medida se concebía como un impuesto a los pobres para financiar la educación de los hijos de los ricos.

Con la elección de Andrew Jackson como presidente del país (1828) se inicia la era del hombre medio estadounidense —*Common Man*— en la cual las clases sociales menos favorecidas encontraron un liderazgo ideológico para su propio desarrollo. El ciudadano medio era reconocido como importante, tenía derechos, un lugar en la sociedad y, desde luego, un espacio en las instituciones de educación superior. Sin embargo, este hombre medio aún concebía los *Colleges* como un artículo de lujo poco útil para sus fines de movilidad social.

Los *Colleges* de carácter colonial no encontraban pleno acomodo en estas nuevas condiciones. Los requerimientos de los ciudadanos eran contradictorios: por un lado, se requería de un tipo diferente de preparación para las nuevas condiciones productivas y, por el otro, grandes fortunas y nuevas posiciones sociales eran generadas por analfabetos. A ello, las instituciones respondieron con ajustar sus *curricula* e incorporar materias más encaminadas a fines prácticos y productivos.

El nacimiento de las universidades estatales

Las modificaciones al derecho de tierras que senadores y congresistas sufrieron como resultado del censo de 1850 marcó un hito en el desarrollo de la educación superior en Estados Unidos. Las necesidades productivas, las condiciones sociales y en general el

desarrollo del país requerían del impulso de instituciones educativas adecuadas y, si bien las de carácter privado escapaban a su influencia, la federación hizo suya la responsabilidad de impulsar otro tipo de instituciones educativas en todos y cada uno de los estados de la Unión.

Con el Acta de Ley Morris o el *Land Grant Act* aprobada por el Congreso de Estados Unidos en 1862, que consistió en la expropiación de tierras a senadores y congresistas en una cantidad de doce mil hectáreas en cada estado, destinadas a la enseñanza de la agricultura, de la mecánica, a la preparación de actividades científicas e incluso al desarrollo de actividades militares, dio como resultado el nacimiento de las universidades estatales.

En ellas se ofrecía una enseñanza liberal sin distinción de clases o estatus social. Para la clase trabajadora esto significó la apertura de oportunidades, para entonces ajenas, en la capacitación para el trabajo y, por ende, para un ascenso social por medios diferentes al de la riqueza. No obstante este esfuerzo gubernamental, el estadounidense medio continuaba escéptico con respecto al valor de la educación superior. Aún no llegaba el momento de darle su verdadera dimensión al valor social de la educación; sin embargo, el momento se acercaba. Las universidades estatales pronto estarían en condiciones de ofrecer una competencia educativa y, algunas de ellas, colocarse a la altura de las mejores instituciones privadas del país. El siguiente siglo daría cuenta de ello.

Educación superior para negros y mujeres

Los anteriores fueron acontecimientos importantes para la educación superior en Estados Unidos, pero no fueron los únicos. El siglo XIX trajo consigo cambios importantes para las ahora denominadas minorías negras y también para las mujeres.

Durante el periodo colonial, tanto mujeres como negros eran considerados intelectualmente inferiores a los hombres blancos; de hecho, durante este periodo eran ajenos a la educación superior. La educación de las mujeres se limitaba al nivel básico en el cual aprendían fundamentos del lenguaje, religión, moral e incluso algunas actividades para el desempeño de labores domésticas. Para los negros, sujetos a un régimen esclavista, la educación,

cuando la hubo, tuvo más bien un carácter efímero a cargo de algunos religiosos negros.

La sociedad colonial tenía una clara diferenciación de la división social del trabajo; para las mujeres la tarea fundamental radicaba en el hogar y la crianza de los hijos; para los hombres blancos el trabajo rudo y difícil lo representaba una tierra por descubrir para hacer de ella un espacio habitable y productivo. El liderazgo político y religioso y la preparación más allá de lo básico excluía a las mujeres y, por muchas más razones a los negros, quienes en su "carácter de mercancías" no podían aspirar en principio a otra cosa que no fuera su libertad.

No fue sino hasta 1821 que, a partir del establecimiento de instituciones denominadas Seminarios, cuya característica principal era la de proporcionar a las mujeres enseñanza superior, fue establecido el Troy Seminary en Troy, Nueva York. Su objetivo reafirmaba la enseñanza de la literatura —elemental—, de la religión, la moral y de las artes domésticas y decorativas.

Socialmente esto significó para la mujer un cambio cualitativo en su papel familiar ya que al ser la piedra angular de la educación de los hijos, la enseñanza elemental se convirtió pronto en una "profesión femenina". Poco después, el éxito de la mujer en este terreno dio origen a la creación de escuelas normales; la primera fue en Lexington, Massachusetts en 1839. Estas instituciones se orientaron a formar maestras de educación elemental; otorgaban el grado de *Baccalaureate* o, traducido literalmente, bachillerato, cuyo equivalente en México es el grado de licenciatura. Su éxito no significó necesariamente el desarrollo de este tipo de instituciones, ya que de 1839 a 1861 sólo diez instituciones otorgaban este grado académico a las mujeres en todo el territorio nacional.

Para los negros, la situación fue un tanto menos compleja y desigual en los estados del norte que en los del resto del territorio, principalmente en los del sur. En los estados del norte, más fabriles, menos agrarios y, por consiguiente, con otro tipo de estructura social que en los del sur, la abolición de la esclavitud había sido promulgada formalmente 22 años (1839) antes del estallido de la guerra civil (1861-1865). Algunos negros tuvieron acceso a

Colleges de blancos e incluso antes de la guerra civil, 28 negros recibieron grados escolares en este tipo de instituciones. Con la excepción del Oberlin College, que admitía matricular a negros de manera constante, pocos, muy pocos y persistentes negros lograban en forma esporádica ingresar a las instituciones para blancos. La abolición de la esclavitud no significó la inexistencia de la discriminación racial.

Una vez abolida la esclavitud en todo el territorio nacional, como resultado de la culminación de la guerra civil y, con la proclamación de la emancipación, misioneros de los estados nortños al igual que el gobierno federal y las iglesias para negros establecieron instituciones de educación superior en los estados del resto de la Unión Americana.

La oposición de amplios sectores sociales a la igualdad entre blancos y negros y a la eliminación de la discriminación, obligó al gobierno federal a elaborar una segunda Acta Morris, que fue aprobada en 1890 para establecer *Land Grant Colleges* para negros en los estados sureños y fronterizos.

El establecimiento de *Land Grant Colleges* para negros no significó igualdad de oportunidades. Mientras que las instituciones gubernamentales para blancos ofrecían mejores *curricula* y recibían un apoyo financiero mayor, en ese mismo tipo de instituciones para negros la oferta educativa era cualitativamente diferenciada y el apoyo financiero federal cuantitativamente menor: preparación en agricultura e ingeniería para blancos, actividades manuales y fabriles para negros.

En las etapas del establecimiento de instituciones de educación superior para mujeres y negros, también surgieron las primeras instituciones mixtas (blancos, mujeres y negros). En años muy cercanos a la guerra civil fue el mismo Oberlin College el que aceptó matricular a blancos, negros y mujeres, aunque esto fue en condiciones de discriminación. Si bien las condiciones para matricularse en la institución eran iguales para todos, el trato era diferenciado. A las mujeres les correspondía lavar la ropa, servir los alimentos y arreglar los cuartos de los hombres, a los negros no se les permitía vivir en el *campus* escolar.

Posterior a la guerra civil, el modelo de los *Colleges* apuntó más a ser mixto que excluyente. Se puede inferir que más que las ra-

zones ideológicas o políticas, las determinantes fueron económicas. La resistencia de la sociedad dominante blanca hacia la igualdad aún era muy fuerte, debido a la amplia ocupación de los hombres y la deserción de éstos de los estudios, la matrícula disminuyó. La forma para compensar esta situación fue la apertura de la matrícula a las mujeres y a los negros. Los *Colleges* religiosos, con débiles recursos financieros y que dependían mucho de los derechos de matrícula y enseñanza, fueron los primeros en admitir libremente a las mujeres. En el medio oeste y en el oeste, con menos presiones financieras, el modelo mixto tuvo una rápida expansión.

Sin embargo, prestigiadas instituciones educativas para varones como Harvard y Yale, columna vertebral de la Ivy League Men's School, gracias a su estabilidad financiera, en buena medida aportada por benefactores blancos conservadores y tradicionalistas, así como a su bien ganado prestigio académico, prefirieron financiar *Colleges* para mujeres que aceptarlas de inmediato.

El poder económico y político tuvo en sus instituciones educativas un punto de referencia importante de manera que, salvo en lo que se refiere al aspecto académico curricular, donde los cambios para la actualización eran permanentes, en lo ideológico eran muy tradicionalistas.³

El siglo xx y la preparación profesional

Las transformaciones sufridas por la sociedad estadounidense en el siglo XIX se acentuaron y aceleraron en el siglo XX. El crecimiento urbano y el desarrollo tecnológico afectó mucho el esquema social; el esquema de desarrollo capitalista modificó substancialmente a la sociedad agraria, ya que propició el abandono del autoempleo. La economía de autosuficiencia del modelo colonial y preindustrial ya no tenía cabida. Las fábricas absorbieron, en el mejor de los casos, a los artesanos y oficiales hasta entonces independientes y, en el peor de los casos, los asfixió. Pequeños comerciantes y manufactureros fueron presa de las grandes empresas, y el mercado profesional se amplió tan bruscamente como el sector de los servicios.

³ Charles Wright Mills, *La élite del poder*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

Para la familia del estadounidense medio, sin una herencia patrimonial económica fuerte, sin las oportunidades que se presentaron en épocas anteriores, sin las habilidades y destrezas con las que sus antepasados obtuvieron una estabilidad y un modo de vida digno e incluso ascendente, la educación, la preparación, el *College*, se convirtió entonces en un inmejorable camino para no sólo no caer en la escala social, sino también para corresponder con la ideología liberal estadounidense y ascender a ella.

Al principio, un diploma de secundaria y después la instrucción en el *College* se convirtieron en la mejor manera de obtener un empleo de *white collar* o burócrata o empleado de servicios. Posteriormente, una especialización o un posgrado abrieron el camino para encontrar mejores empleos. Las empresas, las fábricas, el capitalismo en pleno desarrollo requirieron cada vez más personal calificado y especializado, así como surgieron a un ritmo vertiginoso más áreas de la actividad productiva de la economía estadounidense.

El desarrollo capitalista y el desarrollo educativo se convirtieron en un binomio inseparable en la nación estadounidense; el *College* fue social, económica e incluso políticamente cada vez más importante. El "credencialismo" y el influentismo de inicios de los años veinte vieron mermado su poder frente a la preparación escolar y profesional.

Se conformó una nueva concepción del valor de las instituciones de educación superior que claramente sintetizó Perkins: "La universidad se ha convertido en una de las más grandiosas instituciones del mundo moderno. En Estados Unidos es fundamental en la conducta de nuestra vida nacional. Es la agencia más sofisticada que tenemos para progresar en el conocimiento a través del saber y de la investigación. Es crucial en la transmisión del conocimiento de una generación a la siguiente. Es crecientemente vital en la aplicación del conocimiento en los problemas de la sociedad moderna".⁴

Las instituciones educativas vieron incrementada su demanda y a ella respondieron con una rápida expansión y diversificación.

⁴ James A. Perkins, *The University in Transition*, Princeton University Press, Nueva York, 1967, p. 3.

A la fecha, el número de instituciones de educación superior que imparten educación formal supera las tres mil quinientas.

En los años transcurridos de este siglo, las instituciones de educación superior se han transformado y reorganizado en diversas ocasiones e incluso se han establecido diversos modelos educativos. Se puede hablar ya de la estructuración de un sistema educativo complejo, federalizado, heterogéneo, dividido con toda claridad en lo público y lo privado y, con una jerarquía de valores fundada en la tradición, la calidad, los recursos materiales y humanos, sus productos y, desde luego, la competitividad.

Sin embargo, dos factores, uno de carácter histórico y otro de carácter contemporáneo, se presentan en muchas de las instituciones estadounidenses en la era moderna. Por una parte, no han dejado de enfrentar viejos problemas como el de la discriminación, al grado que el gobierno federal, ante las presiones de los sectores negros, se vio en la necesidad de expedir en 1964 el Acta de Derechos Civiles, la cual establecía por ley que ninguna institución recibiría fondos federales si se demostraba discriminación de carácter racial o religiosa; por otra parte, el desarrollo del país y su interés por ser el líder mundial, condujo a determinaciones legales como la expedición en 1958 del Acta Nacional para la Defensa de la Educación, con el objetivo de impulsar el desarrollo científico y tecnológico por medio del financiamiento federal con becas, créditos y otros mecanismos económicos para las áreas científicas, las matemáticas y las lenguas extranjeras.

LA ESTRUCTURA EDUCATIVA ACTUAL

El estatus legal

La organización actual de la educación superior estadounidense tiene un fundamento legal federalizado con base en la décima enmienda a la Constitución de los Estados Unidos, que se refiere a los "poderes" de los estados y del pueblo.⁵ En ella se señala que, cualesquiera poderes que no sean exclusivos del gobierno del

⁵ Floyd G. Gullop, *The Constitution of the United States. An Introduction*, Mentor

país o que les estén negados por la propia Constitución a los gobiernos de los estados de la federación, son poderes de los propios estados o del pueblo.

Algunos ejemplos de ello son regulaciones impositivas específicas sobre contratos, herencias, matrimonios y divorcios y, desde luego, lo concerniente a la educación. Ello le da a cada estado y, con ello a las instituciones educativas, una autonomía frente al poder federal que, en el caso de las instituciones de educación superior, se acentúa debido a la autonomía financiera de las instituciones públicas.

Por consiguiente, en su organización legal, corresponde a cada estado de la Unión Americana responsabilizarse de su sistema educativo, por lo que el gobierno federal, a través del Ministerio de Educación, tiene escasa injerencia en su manejo. Por lo tanto, las políticas educativas están descentralizadas, aunque obedecen a objetivos generales.⁶ El financiamiento federal es quizá el instrumento más poderoso para influir en la política educativa nacional, sin incluir las instituciones estables en el aspecto financiero. Estructuralmente, la educación pública y privada están organizadas en el sistema educativo que reconoce la impartición de la educación formal.

Sistema federal y sistemas estatales o subsistemas

En cada estado se conforma un propio sistema —subsistema en términos nacionales— educativo de carácter público y uno o más de carácter privado, ambos interrelacionados, pero con sus propias reglas de ingreso y de *curricula* académicas. De hecho, hay subsistemas no sólo de carácter estatal sino también de carácter regional que se integran, generalmente, a partir de instituciones líderes, las cuales establecen sus reglas de operación y asociación.

Tanto las instituciones públicas como las privadas son avaladas en sus funciones y en el otorgamiento de grados por la Constitución estatal y, a menudo, por actas de las legislaturas locales. Salvo el caso de las instituciones de las fuerzas armadas, en donde el control es federal, o en instituciones especiales como aquellas para discapacita-

⁶ Lawrence E. Gladieux y Gwendolin Lewis, "The Federal Government and Higher Education", en Philip G. Altbach y Robert O. Berdahl (eds.), *Higher Education in American Society*, Prometheus Books, Nueva York, 1981, p. 155.

dos o para minorías, en donde la influencia federal, aunque no es la única, sí es la más importante, la mayor influencia en la educación externa sobre los poderes estatales se da cuando el Congreso expide leyes (*Acts*) de carácter federal.

De su organización interna

De manera general, el control y la administración de las instituciones de educación superior están a cargo de las *Boards of Trustees* o *Boards of Regents* o *Boards of Directors* (nombres cuya traducción literal no correspondería a su concepto estadounidense, pero se podría entender como juntas de gobierno), mismas que tienen a su cargo las definiciones de política interna y las decisiones financieras en los *Colleges* y universidades.

Estos organismos están integrados de diversas maneras, aunque básicamente por miembros, patrones financieros designados con carácter temporal, de tiempo completo o de por vida. Las instituciones públicas se integran, además por funcionarios del gobierno estatal designados por el propio gobernador y no en todos los casos, con representantes de los patrocinadores externos y de la comunidad, así como con académicos prestigiados. Como puede observarse, las combinaciones pueden ser muy variadas.

El peso de los gobiernos estatales en la organización se refleja a nivel constitucional. A la fecha, las constituciones de 23 estados hacen mención específica de la universidad estatal. En 12 estados, los consejos de gobierno de las universidades estatales —*governing boards*— han sido establecidos por mandato constitucional.⁷

De hecho, resulta difícil establecer la forma particular de organización de cada subsistema educativo en cada uno de los estados, y más aún establecer las relaciones que se dan entre ellos. “Constituyen, según un analista, una constelación de unidades que ejercen influencias recíprocas entre sí pero no están sujetas a autoridades superiores. Dentro de los sistemas estatales existen administraciones centrales, pero aun así, las instituciones gozan de relativa autonomía”.⁸

⁷ “The Academic Elite”, en *Business Week*, núm. 56, 1989.

⁸ Carlos Muñoz Izquierdo, “La educación superior en Estados Unidos”, en *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*, Dirección General de Planeación, UNAM, México, 1986, pp. 54-55.

En síntesis, la educación pública y privada a nivel nacional se organiza dentro del sistema educativo que reconoce la impartición de la educación formal. Su estructura se compone básicamente de cuatro niveles educativos que, con respecto a la nuestra, corresponderían a preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, y estudios superiores o universitarios. Como en nuestro país, existen además estudios de posgrado a nivel maestría (*Master's Degree*) y doctorado (*Doctoral Degree*). En los cortes de esos niveles se sitúan los grados escolares, por ejemplo, la educación primaria va del primero al sexto grado; en total, la educación previa a la universitaria consta de doce grados.

En cuanto a su organización académica, la gran heterogeneidad y autonomía que gozan las instituciones de educación superior dan cuenta de múltiples formas de organización académica. De manera general, puede señalarse que ésta obedece a la estructura del propio trabajo académico, al nivel y al tipo de actividades que desarrollan. Así, distintas formas de organización se dan en los *Colleges* de dos y cuatro años, y en las universidades en donde se realiza o no investigación, e incluso en las distintas áreas del conocimiento. También, de manera general, se pueden identificar elementos organizacionales comunes como departamentos, secciones e institutos.⁹

Modalidades educativas

Existen cuatro planes de desarrollo escolar previos a los estudios superiores o universitarios, por lo que, dentro de la estructura formal, se presentan algunas combinaciones de niveles y grados y una diferenciación entre los estudios universitarios y los *Junior* o *Technical Colleges*.

En la base del sistema educativo estadounidense se ubica el nivel preescolar, que está integrado por el maternal (*Nursery School*) y el jardín de niños (*Kindergarden*). En el primero de ellos se cur-

⁹ Respecto a las funciones, formas de integración y responsabilidades de las autoridades universitarias, véase Francis H. Horn, "The Job of the President", en *Challenge & Perspectives in Higher Education*, Southern Illinois University Press, Chicago, 1971, pp. 101-108.

san formalmente uno o dos años; en el segundo, también de uno a dos años.

El siguiente paso es el ingreso a la escuela preuniversitaria (*Elementary School*) o se puede optar por el plan de 12 años (6-2-4): seis de primaria (*Elementary*) que corresponden del primero al sexto grado; dos de secundaria (*Intermediate*), correspondientes al séptimo y octavo grados; y cuatro años de preparatoria (*High School*) correspondientes del noveno al doceavo grados; a partir del doceavo nivel se puede optar por los estudios superiores en un *Junior College*, en un *Technical School* o *College*, ambos de dos años o en una universidad o *College* de cuatro años. Sólo después de estos últimos es que procede el ingreso a los programas de maestría (*Master's Degree Program*) o doctorado (*Doctoral Program*).

El segundo plan de 12 años (8-4) se cursa junto del primero al octavo nivel (*Elementary e Intermediate School*) y del décimo al doceavo (*High School*). En el tercer plan, igualmente de 12 años (6-6), se cursan seis grados (*Elementary*) y seis grados, del séptimo al doceavo (*Secondary*) que combina el *Junior* y *Senior High School*. En el cuarto plan, otra docena de años (6-3-3), se cursan seis grados (*Elementary*), tres (*Junior High School*) y tres (*Senior High School*). De cualquier modo, para ingresar a los estudios superiores es necesario cursar del primero al doceavo grados.

Las características principales del *Elementary School* son las siguientes: el objetivo primordial es el desarrollo social e intelectual de los educandos, el *curriculum* es variable de institución a institución y es competencia tanto de cada escuela como de las comunidades; la promoción de grado se basa en la evaluación de determinadas habilidades en lectura, escritura, aritmética, historia, geografía, música y arte.¹⁰

Respecto al *Secondary School*, existen primordialmente tres modalidades pedagógicas, la primera es un programa académico propedéutico para el nivel superior, conformado por cursos de inglés, ciencia, estudios sociales, matemáticas y educación física; se da particular importancia a la orientación para la elección de

¹⁰ Sobre los datos de los niveles de pregrado, Elementary hasta High School o Senior College, véase *American Studies Newsletter*, United States Information Service, núm. 21, mayo de 1990.

carrera. La segunda modalidad es un programa vocacional en las áreas de educación agrícola, en industria y comercio y en economía doméstica; este programa puede ser terminal o propedéutico para la capacitación superior. La tercera modalidad es un programa general o comprensivo (*Comprehensive*) que combina elementos de los programas académicos y vocacionales, y se orienta a quienes no desean continuar con niveles académicos o de capacitación superiores. Al concluir este nivel se recibe un diploma, que es una carta de presentación para el mercado de trabajo.

El nivel de *High School* se considera como propedéutico no especializado para los estudios superiores. Tiene un carácter formativo aunque también en él se obtiene un diploma, el cual es importante para ingresar en el mercado de trabajo. Formalmente, a partir del *High School* empieza la educación superior.

Sus objetivos, enunciados de manera general, se pueden sintetizar en: la provisión de oportunidades para el desarrollo del individuo en lo intelectual, estético, ético y en sus habilidades; la transmisión y avance del aprendizaje y la sabiduría y la evaluación crítica de la sociedad para la renovación de la misma.¹¹

Para ejemplificar gráficamente lo anterior se presenta a continuación un esquema que ilustra las modalidades para cursar los estudios, el tiempo de duración y las opciones terminales.

UNA CLASIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR¹²

Para comprender las diferencias y similitudes entre las más de tres mil quinientas instituciones de educación superior en la Unión Americana, se citan los datos y la metodología utilizada por una prestigiada fundación de estudios educativos:

¹¹ Clark Kerr, *et al.*, "12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues", en *International Council for Educational Development*, Nueva York, 1978.

¹² "A Classification of Institutions of Higher Education", en *The Carnegie Foundation for the Advance of Teaching*, Princeton University Press, Nueva York, 1987. También existen otras clasificaciones parecidas como la de la *Commission on Financing Higher Education. Nature and Needs of Higher Education*, Columbia University Press, Nueva York, 1952.

Clasificación de la Fundación Carnegie

Research Universities I. Instituciones que ofrecen una completa gama de programas de licenciatura. Otorgan el grado de doctor y dan prioridad a la investigación. Reciben cuando menos 33 500 millones de ayuda federal y gradúan por lo menos a cincuenta doctores anualmente.

Research Universities II. Instituciones que ofrecen una completa gama de programas de licenciatura. Otorgan el grado de doctor y dan prioridad a la investigación. Reciben entre 12 500 y 33 500 millones de ayuda federal para la investigación y el desarrollo y gradúan por lo menos a cincuenta doctores anualmente.

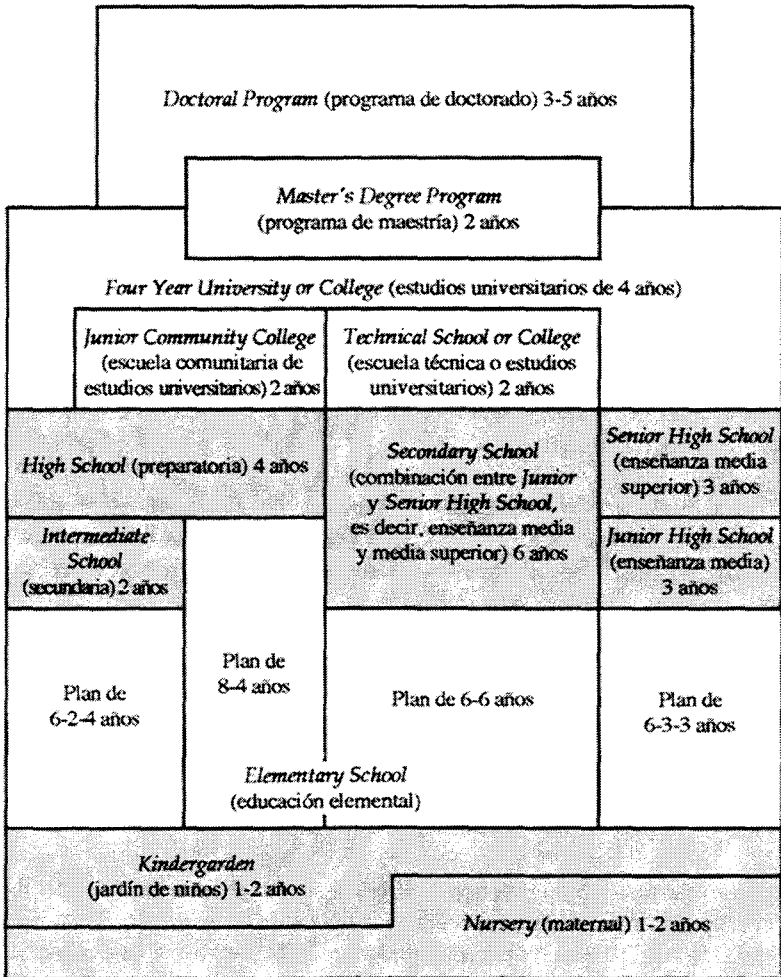
Doctorate-Granting Universities I. Además de la amplia gama de programas de licenciatura, otorgan el grado de doctor. Gradúan por lo menos a cuarenta doctores anualmente en cinco o más disciplinas académicas.

Doctorate-Granting Universities II. Además de la amplia gama de programas de licenciatura, otorgan hasta el grado de doctor. Gradúan por lo menos a veinte doctores anualmente en una disciplina, o a diez en tres o más disciplinas.

Comprehensive Universities y Colleges I. Ofrecen programas de licenciatura y es una excepción cuando otorgan el grado de maestro. Más de la mitad de los programas de licenciatura se obtienen en dos o más disciplinas ocupacionales o profesionales como ingeniería y administración de empresas. La matrícula de cada una de ellas es por lo menos de dos mil quinientos estudiantes.

Comprehensive Universities y Colleges II. Ofrecen programas de licenciatura y es una excepción cuando otorgan el grado de maestro. Más de la mitad de los programas de licenciatura se obtienen en dos o más disciplinas ocupacionales o profesionales como ingeniería y administración de empresas. La matrícula oscila entre mil quinientos y dos mil quinientos estudiantes por institución.

CUADRO 1



FUENTE: *American Studies Newsletter* núm. 21, mayo de 1990.

Liberal Arts Colleges I. Estas instituciones selectivas son por lo general colegios de pregraduados que otorgan más de la mitad de sus grados de licenciatura en los campos de ciencias y artes.

Liberal Arts Colleges II. Estas instituciones menos selectivas son colegios de pregraduados que otorgan sus grados de licenciatura en los campos de artes liberales. En esta clasificación se incluyen colegios que otorgan menos de la mitad de sus grados en campos de artes liberales, pero con menos de mil quinientos estudiantes; son demasiado pequeños para ser considerados en el estatus de *Comprehensive*.

Two-year Community, Junior y Technical Colleges. Estas instituciones ofrecen el diploma o certificado de asociado en el nivel de las artes y, con algunas excepciones, ofrecen el grado de licenciatura.

Escuelas profesionales y otras instituciones especializadas. Ofrecen desde licenciatura hasta doctorado. Cuando menos el 50 por ciento de los grados otorgados son en algún campo de especialización, este tipo de instituciones abarca una amplia gama de profesiones consideradas como liberales en las que se incluyen:

Instituciones que ofrecen grados en religión.

Instituciones que otorgan sus grados principalmente en las áreas médicas como las de medicina, odontología y enfermería.

Otras instituciones en el área de la salud que otorgan grados en las disciplinas de quiropráctica, farmacología y pediatría.

Instituciones que otorgan sus grados en leyes.

Instituciones que otorgan grados de licenciatura en áreas exclusivamente tecnológicas.

Instituciones que otorgan la mayoría de sus grados de licenciatura en administración (negocios) o alguna rama relacionada.

Instituciones que otorgan la mayoría de sus grados de licenciatura en arte, diseño, música, arquitectura o alguna de sus combinaciones.

Instituciones que otorgan la mayoría de sus grados de licenciatura en el campo educativo.

Instituciones que incluyen centros de graduados en escuelas navales y academias militares.

Instituciones con patrocinio empresarial que otorgan casi todos los grados y se orientan a atender la demanda científica y tecnológica de las empresas patrocinadoras.

El número de instituciones de educación superior en la Unión Americana es, según las estimaciones de la Fundación Carnegie así como del Almanaque de la Educación Superior de 1991, de 3 535, con una matrícula de 13 043 118 estudiantes para ese mismo año, de los cuales más de dos y medio millones son alumnos de primer ingreso o *freshmen*.¹³

Características generales de las instituciones educativas y de la matrícula

Con una población cercana a los dos millones y medio de habitantes y con una población en edad escolar para la educación superior de 54.10 por ciento, el sistema escolar de este nivel está integrado de la siguiente manera:¹⁴

CUADRO 2
COLLEGES Y UNIVERSIDADES

<i>Tipos de institución</i>	<i>Número de instituciones</i>	<i>Matrícula</i>
Pública de 4 años	595	5 543 987
Pública de 2 años	968	4 612 388
Privada de 4 años	1 532	2 631 021
Privada de 2 años	440	255 722
Total	3 535	13 043 118

De inmediato se advierten tres cuestiones importantes: primera, que el número de las instituciones privadas es mayor que el de las públicas y, como ya se había mencionado, algunas son de las más importantes y de las de mayor tradición y prestigio, al mismo

¹³Los datos anteriores son muy cercanos a los que contiene el "Statistical Abstract of the United States 1993", en *The National Data Book*, U.S. Department of Commerce. Bureau of the Census, Washington, D.C., 1990.

¹⁴Los datos corresponden a las fuentes citadas.

tiempo las más exclusivas; segunda, aun siendo las de mayor número, las instituciones privadas tienen una menor matrícula que las públicas, por lo que es claro que la educación pública tiene un carácter social; y tercera, que las instituciones privadas atienden preferentemente los niveles de mayor calificación como son los *Colleges* y universidades de cuatro años. Por ello gran parte de estas instituciones están catalogadas como *Research y Doctorate-Granting Universities*, ya que ofrecen programas de maestrías y doctorados. El cuadro anterior se complementa con los datos de la distribución de la matrícula, de acuerdo con el tamaño de la institución, que se da de la siguiente manera:

CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA

<i>Tamaño de la matrícula</i>	<i>Universidades públicas</i>	<i>Universidades privadas</i>	<i>Total</i>
200 o menos	9	404	413
200-499	41	394	435
500-999	128	398	526
1 000-2 499	409	495	904
2 500-4 999	315	153	468
5 000-9 999	330	68	398
10 000-19 999	216	32	248
20 000-29 999	72	5	77
30 000 o más	31	4	35
Total	1 551	1 953	3 504

La población estadounidense de origen inmigrante desde la Colonia hasta nuestros días es un mosaico multirracial o multiétnico, que se refleja en la composición del estudiantado en el nivel de la educación superior. Ya se ha relatado el ingreso de negros y mujeres a estas instituciones durante el siglo pasado; con ello se allanó el camino para otros inmigrantes que, si bien enfrentan problemas de carácter discriminatorio, han logrado su ingreso al sistema educativo. En el siguiente cuadro se puede observar la distribución según las tres razas o etnias más importantes en el cual se consideran como grupos de edades los de 16 a 24 años,

que corresponden al promedio de edad de estancia en instituciones de educación superior.

CUADRO 4
MATRÍCULA DE ACUERDO CON SEXO, EDAD Y RAZA

<i>Sexo, edad y raza</i>	<i>Matrícula de 1990 (en miles)</i>
Total de hombres	6 192
16-24 años	3 922
25-34 años	1 412
35 o más años	772
Total de mujeres	7 427
16-24 años	4 042
25-34 años	1 749
35 o más años	1 546
Blancos	11 488
hombres	5 235
mujeres	6 253
Negros	1 393
hombres	587
mujeres	807
Hispanos (de origen)	748
hombres	364
mujeres	364

FUENTE: "Statistical Abstract...", en *op. cit.*

El prestigio de las instituciones de educación superior

Las instituciones con más de trescientos años de historia obtuvieron un prestigio arraigado más allá de su tradición. Diferentes perspectivas con las que se ha evaluado la calidad de las instituciones consideran aspectos como la estabilidad financiera, la "reputación académica", los mecanismos de selección de estudiantes, los recursos materiales, el nivel del profesorado, los *curricula* académicos e incluso los premios internacionales obtenidos fundamentalmente para definir lo que en Estados Unidos se denomina como "las mejores universidades". Entre las primeras diez se encuentran:

CUADRO 5
LAS DIEZ INSTITUCIONES DE MAYOR PRESTIGIO

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría*</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. Harvard University	100.00	<i>Research 1</i>	Massachusetts	privada
2. Princeton University	98.90	<i>Research 1</i>	Nueva Jersey	privada
3. Yale University	98.70	<i>Research 1</i>	Connecticut	privada
4. Massachusetts Institute of Technology	98.10	<i>Research 1</i>	Massachusetts	privada
5. Stanford University	97.50	<i>Research 1</i>	California	privada
6. Duke University	97.10	<i>Research 1</i>	Carolina del Norte	privada
7. California Institute of Technology	96.80	<i>Research 1</i>	California	privada
8. Dartmouth College	95.40	<i>Doctorate G-II</i>	Nueva Hampshire	privada
9. Columbia University	95.30	<i>Research 1</i>	Nueva York	privada
10. University of Chicago	94.70	<i>Research 1</i>	Illinois	privada

FUENTES: A *Carnegie Foundation Technical Report. A Classification of Institutions of Higher Education, 1987*, Carnegie Foundation De, 1987. "Ideal Applicant An All-Around Student", en *U.S. New & World Report*, septiembre de 1994. "The Academic Elite", en *Business Week*, núm. 56, 1989.

*Para éste y los cuadros siguientes, véase la clasificación de la Carnegie Foundation, pp. 25-28.

Resulta notorio que entre las primeras diez instituciones de mayor prestigio no aparezca una sola pública. No obstante, entre las primeras veinticinco, las universidades de Virginia (*Research 1*), la de Michigan en Ann Arbor (*Research 1*) y la de California en Berkeley (*Research 1*) califican con 89.4, 87.6 y 86.8 puntos, respectivamente.

De acuerdo con la clasificación de la Fundación Carnegie y la encuesta de 1994, sólo una institución pública clasifica entre las primeras cinco instituciones regionales y regionales de *Liberal Arts*:

CUADRO 6
REGIÓN NORTE

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. Villanova University	100.00	CCUI	Pensilvania	privada
2. Fairfield University	99.30	CCUI	Connecticut	privada
3. Alfred University	93.70	CCUI	Nueva York	privada
4. University of Scranton	93.20	CCUI	Pensilvania	privada
5. Trenton State College	90.70	CCUI	Nueva Jersey	pública

CUADRO 7
REGIÓN SUR

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. University of Richmond	100.00	CCUI	Virginia	privada
2. Stetson University	94.50	CCUI	Florida	privada
3. Rollins College	94.40	CCUI	Florida	privada
4. Mercer University	92.70	CCUI	Georgia	privada
5. Centenary College of Louisiana	89.70	LACI	Louisiana	privada

CUADRO 8
REGIÓN MEDIO ESTE

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. Valparaiso University	100.00	CCUI	Illinois	privada
2. Creighton University	97.30	CCUI	Nueva Inglaterra	privada
3. Drake University	97.30	DGII	Iowa	privada
4. University of Dayton	94.70	CCUI	Oklahoma	privada
5. Calvin College	93.70	LACI	Michigan	privada

CUADRO 9
REGIÓN OESTE

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Privada o Pública</i>
1. Trinity University	100.00	CCUI	Texas	privada
2. Santa Clara University	96.20	CCUI	California	privada
3. Loyola Marymunth University	93.10	DGII	California	privada
4. Linfield College	92.70	CCUI	Oregon	privada
5. Gonzaga University	91.70	LACI	Washington	privada

También se presenta una clasificación de los *Liberal Arts Colleges*, en cuya clasificación aparece una universidad estatal pública.

CUADRO 10
REGIÓN ESTE

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. Susquehanna University	100.00	CCUI	Pensilvania	privada
2. Le Moine College	96.80	CCUI	Nueva York	privada
3. Elizabethtown College	93.30	CCUI	Pensilvania	privada
4. Stonehill College	91.90	CCUI	Massachusetts	privada
5. Lebanon Valley College	88.90	LACI	Pensilvania	privada

CUADRO 11
REGIÓN SUR

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. Lyon College	100.00	CCUI	Arkansas	privada
2. Roanoke College	100.00	LAI	Virginia	privada
3. Emory & Henry College	99.40	LAI	Virginia	privada
4. Columbia College	96.90	LAI	Carolina del Sur	privada
5. Mary Baldwin College	95.50	LACI	Virginia	privada

CUADRO 12
REGIÓN MEDIO ESTE

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. St. Mary's College	100.00	CCUII	Illinois	privada
2. Hillsdale College	98.00	LAI	Michigan	privada
3. Marietta College	96.90	LAI	Ohio	privada
4. Ohio Northern University	96.30	CCUI	Ohio	privada
5. St. Norbert College	95.80	CCUII	Wisconsin	privada

CUADRO 13
REGIÓN OESTE

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. Evergreen State College	100.00	LAI	Pensilvania	pública
2. Pacific Union College	93.90	LAI	California	privada
3. Oklahoma Baptist University	86.50	LAI	Oklahoma	privada
4. Concordia University	86.00	LAI	Oklahoma	privada
5. Le Turneau University	85.00	LAI	California	privada

La última clasificación de instituciones en términos de calidad y prestigio se refiere a las de especialidades a nivel nacional:

CUADRO 14
ESCUELAS DE ARTE

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. Julliard School	100.00	SIAMD	Nueva York	privada
2. Rhode Island School of Design	82.90	SIAMD	Rhode Island	privada
3. Art Center College of Design	82.20	SIAMD	California	privada

CUADRO 15
ESCUELAS DE ADMINISTRACIÓN
(BUSINESS)

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. Babson College	100.00	SIABM	Massachusetts	privada
2. Bentley College	91.80	SIABM	Massachusetts	privada
3. Bryant College	83.10	SIABM	Rhode Island	privada

CUADRO 16
ESCUELAS DE INGENIERÍA

<i>Nombre y Rango</i>	<i>Puntos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Pública o Privada</i>
1. Harvey Mudd College	100.00	SIAT	California	privada
2. Cooper Union	88.60	SIAT	Nueva York	privada
3. Rose-Hulman Institute of Technology	87.60	SIAT	Indiana	privada

El establecimiento de parámetros permite evaluar la calidad y el prestigio de las instituciones del sistema educativo; en términos académicos y sociales esto es aceptado. Se observa que en las clasificaciones presentadas las instituciones privadas ocupan los primeros lugares; sin embargo, la distancia con respecto a las públicas no es mucha, ya que varias de ellas están por encima de los estándares medios; no obstante a su gran número, una buena proporción se ubica entre los diez y los veinticinco primeros lugares.

Personal académico

Debido al número y diversidad de instituciones, la composición del personal académico varía entre ellas. Destacan, sin embargo, dos variables que son importantes: la primera, el *tenure* que, sin ser igual, sería algo muy aproximado a la estabilidad en el empleo de nuestras universidades y, la segunda, el personal de planta de alto nivel de tiempo completo o *faculty members*.

CUADRO 17
FULL-TIME FACULTY MEMBERS
(ACADÉMICOS DE TIEMPO COMPLETO)

Todas las instituciones públicas	255 731
Todas las instituciones privadas	100 553
Total	356 281

CUADRO 18
PROPORCIÓN DE PROFESORES CON *TENURE**

Todas las instituciones públicas	172 618
Todas las instituciones privadas	58 622

**Tenure*: miembro permanente de una universidad.

Existen las siguientes categorías principales del personal académico: Profesor, Profesor asociado, Profesor asistente, Instructor y Conferencista (*Professor, Associate Professor, Assistant Professor, Instructor y Lecturer*, enunciados por su orden de importancia). La categoría de *Professor* define a aquel que realiza investigación y docencia. También existe la figura del profesor de medio tiempo.

El nivel salarial medio para 1990 se distribuye por niveles y categorías de la siguiente manera:

CUADRO 19
SALARIO PROMEDIO ANUAL 1990 DEL PERSONAL ACADÉMICO
EN DÓLARES ESTADOUNIDENSES

Doctoral Institutions (Instituciones que otorgan doctorados)	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>
<i>Professor</i> (profesor)	57 520	68 360
<i>Associate Professor</i> (profesor asociado)	42 010	46 440
<i>Assistant Professor</i> (profesor adjunto)	35 380	39 110
<i>Instructor</i> (instructor)	24 570	30 610
<i>Lecturer</i> (conferencista)	27 420	34 510

CUADRO 20

Comprehensive Institutions (Instituciones con un programa general)	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>
<i>Professor</i> (profesor)	49 610	51 000
<i>Associate Professor</i> (profesor asociado)	39 690	39 740
<i>Assistant Professor</i> (profesor adjunto)	32 730	32 780
<i>Instructor</i> (instructor)	25 110	26 470
<i>Lecturer</i> (conferencista)	25 630	29 510

CUADRO 21

Baccalaureate Institutions (Instituciones que otorgan grado de licenciatura)	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>
<i>Professor</i> (profesor)	43 270	46 830
<i>Associate Professor</i> (profesor asociado)	35 850	35 940
<i>Assistant Professor</i> (profesor adjunto)	29 650	29 520
<i>Instructor</i> (instructor)	24 220	24 100
<i>Lecturer</i> (conferencista)	25 400	29 170

CUADRO 22

Two Year Institutions with Academic Rank (Instituciones de dos años que otorgan grado académico)	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>
<i>Professor</i> (profesor)	43 100	31 560
<i>Associate Professor</i> (profesor asociado)	35 990	27 830
<i>Assistant Professor</i> (profesor adjunto)	30 560	24 620
<i>Instructor</i> (instructor)	25 850	18 840
<i>Lectures</i> (conferencista)	22 040	sin dato

CUADRO 23

Two Year Institutions without Academic Rank (Instituciones de dos años que no otorgan grado académico)	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>
Promedio total	34 510	27 320

Respecto al salario académico destacan dos cuestiones importantes: primera, en las instituciones de más alto nivel, la distancia entre la misma categoría de las públicas a las privadas es de 10 840 dólares estadounidenses anuales, pero en cuanto el nivel

decrece, la diferencia llega a menos de seis mil dólares anuales; segunda, en las categorías inferiores, la distancia entre ambas es de menos de mil dólares anuales a favor de las instituciones públicas.

Sin embargo a nivel de licenciatura y de instituciones de dos años (*Two Year*), los salarios en las instituciones públicas son mayores. Por lo que se puede desprender que el gobierno sostiene las instituciones base del sistema de educación superior.

Financiamiento

El sistema de educación superior recibe diferentes fuentes de financiamiento. El gobierno federal destinó en 1990 la cantidad de 377 500 millones de dólares, distribuyéndolos de la siguiente manera: 219 400 fueron para la educación elemental y secundaria, de los cuales 211 700 correspondieron a las instituciones públicas y 18 a las privadas; para los *Colleges* y *Universities* el gasto fue de 148 800, de los cuales 97 400 fueron para las públicas y 6 900 para las privadas. La diferencia del monto se explica de acuerdo a la canalización de los fondos federales a los gobiernos estatales y locales.

Otras fuentes de financiamiento se constituyen con aportes particulares, fundaciones, organizaciones civiles y donaciones. La suma de las columnas pública y privada nos da el total del porcentaje del financiamiento.

CUADRO 24
FINANCIAMIENTO EN PORCENTAJES

<i>Fuente</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Pública</i> <i>(porcentaje)</i>	<i>Privada</i> <i>(porcentaje)</i>
Gobierno federal	39.1	38.8	2.3
Gobiernos estatales	27.0	10.8	1.2
Gobiernos locales	25.2	25.0	1.5
No Gubernamentales	8.7	6.4	1.5
Otras		19.0	93.5
Total	100.0	100.0	100.0

Las instituciones públicas reciben entonces el 81 por ciento de su financiamiento por parte del gobierno y el 10 por ciento de otras fuentes, mientras que las privadas reciben el 6.5 por

ciento de financiamiento gubernamental y 93.5 por ciento de fuentes alternas.

Vale la pena destacar que, en cuanto al financiamiento, la característica más importante del nivel superior del sistema educativo, tal y como lo señala Millett, es su variación. No sólo no se puede ubicar a dos estados que provean el mismo monto financiero, sino tampoco a dos estados que tengan la misma estructura organizativa de educación superior financiada por el estado.¹⁵

Costo de la matrícula y financiamiento estudiantil

El costo de la matrícula y de los cursos en las instituciones de educación superior, como también en el pregrado, varía en cada estado tanto en las instituciones públicas como en las privadas. Dicho costo o *tuition* comprende por lo general derechos de matrícula e inscripción, libros y servicios bibliotecarios, laboratorios, servicios médicos y costos de manutención. Cabe señalar que la educación que imparte el Estado *no es gratuita*, incluso su costo puede ser tan alto como en algunas escuelas privadas. Por ello, es difícil poder ilustrar las variaciones en todas las universidades e instituciones de educación superior públicas y privadas del país, no obstante, se presentan datos que dan una idea general.

También se muestra un cuadro con el costo anual por *tuition*, que representa el ingreso en una institución de educación superior a nivel de posgrado.

¹⁵ John D. Millett, *Conflict in Higher Education. State Government Coordination Versus Institutional Independence*, Jossey-Bass Publishers, Nueva York, 1984.

CUADRO 25
 COSTO ANUAL DE UNA ESCUELA DE INSTITUCIÓN SUPERIOR
 (PRECIOS DE 1990 EN DÓLARES ESTADOUNIDENSES)

<i>Universidad o College</i>	<i>Clasificación*</i>	<i>Pública o Privada</i>	<i>Dólares por año</i>
SMU (Cox)	CUCI	privada	19 970
Pittsburg (Katz)	RI	pública	14 400
Southern California	RI	privada	13 446
Washington (Olin)	RI	pública	13 000
Georgetown	RII	privada	12 800
Case Western (Watherlead)	RI	privada	12 500
Notre Dame	DGI	privada	12 500
Minnesota (Carlson)	RI	pública	8 000
Illinois (Urbana)	RI	pública	7 966
University of Wisconsin	RI	pública	7 762
Penn State University	CUCI	pública	7 694
Ohio State University	RI	pública	6 768
Washington University	RI	pública	6 474
Michigan State University	RI	pública	6 348
University of Iowa	RI	pública	6 236
University of Florida	RI	pública	6 144
Purdue (Krannert)	RI	pública	5 800
Buffalo (Suny)	DGII	privada	4 600
Texas (Austin)	RI	pública	3 600

*Véase la clasificación en las pp. 25-28.

CUADRO 26
COSTO ANUAL EN UNA ESCUELA DE INSTITUCIÓN SUPERIOR
A NIVEL POSGRADO
(PRECIOS EN 1990 EN DÓLARES ESTADOUNIDENSES)

<i>Universidad o College</i>	<i>Clasificación*</i>	<i>Pública o Privada</i>	<i>Dólares por año</i>
MIT (Massachusetts) University	RI	privada	15 900
University of Chicago	RI	privada	15 500
Stanford University	RI	privada	15 324
Harvard University	RI	privada	15 250
Darmouth College	DGII	privada	15 250
Yale University	RI	privada	15 175
Cornell University	RI	privada	14 900
Wharthon College	sin dato	sin dato	14 767
Northeast University	CUCI	privada	14 124
Columbia University	RI	privada	13 686
Carnegie University	CUCI	privada	13 566
Michigan University	RI	pública	12 850
Rochester Technological Institute	CUCI	privada	10 575
University of California (Berkeley)	RI	pública	7 720
Duke University	RI	privada	7 680
New York University	RI	pública	6 685
South Indiana University	CUCI	pública	6 311
University of California (Los Ángeles)	RI	pública	5 799

FUENTE: "The Academic Elite", en *Business Week*, núm. 56, 1989.

* Véase la clasificación en las pp. 25-28.

Para la familia media estadounidense, el costo del *tuition* no es nada accesible, sobre todo si el estudiante se tiene que trasladar de su lugar de residencia. Para las clases menos favorecidas, la situación es aún más crítica; sin embargo, existen mecanismos de financiamiento muy variados para ayudar al estudiante estadounidense. Sus fuentes son muy diversas y operan de manera diferente en los estados de la Unión. La fuente más general es la que proviene del gobierno federal que se combina con las de los gobiernos estatales y con otras fuentes alternas. Un ejemplo ilustrativo es el del estado de California, haciendo notar que, con sus variantes, programas similares se dan en todos los estados.

Como regla general, para acceder a los financiamientos y mecanismos de ayuda financiera, el estudiante debe pertenecer a una familia de bajos ingresos, de manera que se justifique la solicitud de apoyo para costear el *tuition*. La ayuda se calcula a partir de la diferencia entre el costo de la matrícula en una institución privada y el monto del que dispone la familia para tal efecto.

A partir del cumplimiento de estos requisitos, se pueden solicitar la siguientes fuentes y modalidades de financiamiento:

- Programas federales que incluyen subvenciones (*Pell Grants*), subvenciones suplementarias de oportunidad educacional (*Opportunity Grants*), créditos (*Stafford Loans*), disponibles para padres de estudiantes pregraduados y graduados (*Perkins Loans, Parental Plus Loans*) y créditos suplementarios para los estudiantes (*Supplemental Loans for Students*).
- Programas de estudio-trabajo cuyo monto disponible para pregraduados se estima entre dos y cuatro mil dólares anuales dependiendo del tipo de programa; para graduados, el monto asciende a siete mil quinientos dólares anuales vía *Stafford Loans* y puede alcanzar incluso once mil quinientos dólares con *Supplementary Loans* para estudio.
- Programas estatales a través del *Student Aid Commission* (en California), como los *California Grants* para pregraduados, de estudio-trabajo, ayudas especiales para estudiantes orientados a la enseñanza como profesión, becas y becas crédito.

- Programas escolares de apoyo mediante becas, créditos y empleos.
- Programas de las comunidades, fundaciones y empresas.
- Programas militares para veteranos con hijos dependientes.¹⁶

Es importante hacer notar que a nivel nacional, los apoyos financieros que el gobierno federal proporciona se han enfrentado con el serio problema que significa la deuda estudiantil por concepto de créditos, préstamos y apoyos similares. Para 1989, la deuda por concepto de préstamos ascendió a dos mil millones de dólares, cifra de la cual se rescata muy poco. Como variable central del problema se maneja la deserción estudiantil y la no obtención del grado.¹⁷

Situación actual y reforma educativa

La educación, al igual que otros factores como la salud, el empleo, etc., cuyos niveles cualitativos y cuantitativos distinguen a las sociedades, tiene asignados diversos papeles sociales, económicos e incluso político-ideológicos; para cumplir con ellos se conforma y organiza de varias maneras, lo cual expresa determinadas pautas de comportamiento. Sin duda esos y otros factores se centran en la institución educativa superior y le dan un carácter dinámico, complejo, además de conflictivo.

Por ello, en Estados Unidos como en muchas otras partes del mundo, si se reflexiona sobre la educación superior surgen varias preguntas: ¿cuál es su estado actual, qué se ha hecho y qué hay que hacer al respecto?

A lo largo de su historia, el sistema de educación superior estadounidense ha sufrido muchos cambios. En el siglo actual, un concepto importante —reforma— se ha hecho presente de manera casi permanente.

¹⁶ Fuente: "College Guide", en *Los Angeles Times* (suplemento), p. 9, febrero de 1990.

¹⁷ *U.S. News & World Wide Report*, 6 de agosto de 1990.

En la segunda mitad del siglo, se han planteado problemas como la cantidad y la calidad de manera casi cíclica. En ocasiones problemas sobre la cantidad, como a mediados de la década de los años sesenta y otros problemas sobre la calidad, como a finales de los ochenta. De las reformas, nos referiremos al menos a tres tipos diferentes en cuanto a su principal determinante.

Primero, tenemos las reformas que podríamos denominar de carácter organizacional, como lo fue el caso de los *Master Plans* cuyo planteamiento y concertación, iniciados alrededor de 1960, se orientaron como instrumentos de planeación educativa en varios estados de la Unión Americana, ya que servirían como coordinadores para el desarrollo de la educación superior. En ellos, se trataron aspectos como la aceptación de los *Junior Colleges* en el sistema, la asignación formal de un lugar para las universidades privadas en la coordinación y planeación educativa, la reafirmación de las líneas de diferenciación por niveles y grados —por ejemplo el grado de doctor sólo se otorga en las *Universities*—, la normatividad del crecimiento de cada uno de los segmentos del sistema, la definición de políticas de admisión y transferencia de alumnos, la elevación de requisitos académicos para el ingreso a los diferentes niveles y el establecimiento de programas generales para los planes de estudio.

Segundo, las reformas que, por su carácter, llamaremos estructurales. Entre 1967 y 1973 la Comisión Carnegie sobre Educación Superior elaboró, a partir de 21 monografías, un diagnóstico para elaborar la estrategia de reestructuración de la educación superior. En opinión de Bowles y Gintis,¹⁸ de ello se destacaron tres aspectos: el establecimiento de un nuevo enfoque cultural para los miembros de la comunidad del *College*; la revisión de los aspectos sobre orientación vocacional y estratificación; y finalmente, la necesidad de restringir la curva de crecimiento de la demanda para la educación postsecundaria.

Tercero, las reformas de carácter cualitativo. En el año de 1981, a partir de la detección de rendimientos de calidad académica

18 Samuel Bowles y Herbert Gintis, "Schooling in Capitalist America", en *Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books, Inc., Harper Torchbooks, Nueva York, 1977.

y profesional, el entonces secretario de Educación T. H. Bell creó la Comisión Nacional sobre la Excelencia de la Educación, la cual realizó una serie de recomendaciones que permitieran a la educación superior estadounidense —entre otras cuestiones— dotar a sus estudiantes de las habilidades, la cultura y entrenamiento adecuado a los niveles de competitividad que exigía la competencia internacional, así como mejorar sus capacidades intelectuales, teóricas y metodológicas para subsanar la deficiencia en la preparación anterior al bachillerato de cuatro años e integrar el conocimiento científico-humanístico al científico-tecnológico y, por último, resolver el problema de la masificación como inhibidora de la calidad académica. En el fondo, los tres tipos de reforma tienen implícita o explícitamente una filosofía académica, científica, político-económica o educativa.

Como puede inferirse, la educación superior en Estados Unidos tiene características similares al de muchos países pero, desde luego, una problemática específica contextualizada por su historia y su sociedad. Las características generales son la heterogeneidad de sus instituciones tanto en términos cualitativos como cuantitativos, la especificidad de la organización del trabajo académico y también la eterna insuficiencia de recursos financieros para las instituciones públicas.

La actividad académica contiene la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Por ello puede entenderse que, independientemente de sus formas de organización, tales actividades son por lo general rígidas y poco cambiantes; sin embargo, la actividad académica no debe ser estática y su tendencia, sobre todo si se quiere que le reditúe a la sociedad, es de constante cambio hacia la superación. Lo anterior es un elemento distintivo de las instituciones de alto nivel.

Como características particulares, destaca la ideología del *Number One*, es decir, del liderazgo que a nivel mundial ostenta este país. Esta idea empezó a hacer crisis a finales de los años ochenta, cuando las transformaciones a nivel mundial colocaron a otros países en la disputa por el liderazgo económico-productivo.

También destacan problemas de orden histórico, como la discriminación y de orden estructural, como la prerrogativa que tie-

nen las instituciones de seleccionar a su alumnado, situaciones que limitan la movilidad del estudiantado. Sobre estos asuntos haremos una revisión suscita.

El gobierno y la reforma educativa

Las reflexiones más recientes al respecto se dan en el contexto de una llamada "declinación de Estados Unidos" por parte del gobierno federal. Una muestra de la preocupación del gobierno estadounidense sobre el estado general respecto a la educación se hizo patente cuando el presidente Bush se planteó la necesidad de efectuar cambios, "reformular" el sistema educativo bajo los preceptos de calidad y rendimiento. Políticamente, la educación se colocó en un lugar importante en la agenda de gobierno.¹⁹ El presidente Bush deseaba ser conocido como el "Presidente de la Educación" y lograr el gran repunte estadounidense,²⁰ lo cual es muy significativo ya que desde finales de 1989 se ha planteado la necesidad de reformar el sistema educativo no como un acto declarativo sino con acciones efectivas.

Las primeras declaraciones al respecto, surgieron de una reunión concertada entre el presidente y los cincuenta gobernadores de los estados, para discutir la problemática de la educación superior.

Por primera vez en la historia de los Estados Unidos, creemos que ha llegado el momento de establecer con claridad metas nacionales realizables, metas que nos hagan competitivos internacionalmente... Hemos logrado algunos acuerdos respecto a la necesidad de alcanzar metas de mayor flexibilidad y compromiso (para reformar el sistema educativo), así como en la necesidad de realizar lo conducente para reestructurar (la educación) y determinar (el derecho para optar por) la elección.²¹

¹⁹ Gerald A. Dorfman y Paul R. Hanna, "Can Education Be Reformed?", en Annelise Anderson y Dennise L. Bark (eds.), *Thinking America. The United States in 1990's*, Hoover Institution, Stanford University, Nueva York, 1988, pp. 383-390.

²⁰ *Education Update*, vol. 12, núm. 3, The Heritage Lectures, verano de 1989.

²¹ "Bush and Governors Set Education Goals", en *The New York Times*, 29 de septiembre de 1989, pp. 1 y 7.

Los primeros resultados de esta reunión, señalada insistentemente como algo sin precedentes en la historia de Estados Unidos, se plasmaron en un acuerdo para establecer estándares nacionales de desempeño (educativo) y metas específicas sobre las cuales se efectuarán mediciones periódicas en todos los estados.

Las propuestas del presidente Bush para la reunión giraron en torno a los siguientes aspectos:

Primero, la libertad para escoger escuela. Ésta se refiere a una problemática que tiene su origen en los mecanismos estatales y locales para que los alumnos accedan a una u otra escuela. En general, existen criterios abiertos para la designación de escuelas tales como el lugar de residencia y el nivel escolar para la designación de escuelas o criterios “velados”, socialmente aceptados, como la inscripción para negros o hispanos en escuelas diferentes a las de las personas de ascendencia anglosajona o diferenciación por estatus social e incluso, criterios de selectividad académica, como los que tienen las instituciones más prestigiadas.

La propuesta presidencial partió de la idea de que existan dos opciones para la selección de escuelas, la opción por escuelas “imán” que tienen un campo definido de especialidad, o la opción de que los estudiantes cambien de una a otra escuela cuando exista inconformidad.

En este terreno incluso se manejaron propuestas concretas como en Minnesota, Arkansas, Iowa y Nebraska, en donde la movilidad entre escuelas sólo tendría como límite el “desperdicio de esfuerzos”, la capacidad instalada y la calidad académica.

Segundo, una mayor integración entre las escuelas, el mercado profesional y los requerimientos del desarrollo económico. Una estrecha colaboración entre las empresas y escuelas para que los estudiantes reciban entrenamiento y trabajo. Al respecto, existían ya las experiencias del condado de San Luis, de la ciudad de Kansas y de Orlando en Florida.

Tercero, experiencia y capacidad de los maestros. A raíz del rendimiento cuestionable de profesores *undergraduate*,²² 23 estados de la Unión Americana otorgan facilidades para obtener los

²² Equivaldría a no tener el grado requerido para desempeñar las tareas educativas.

requisitos y entrenamiento necesarios para el desempeño en el magisterio, mismos que se habían convertido en el obstáculo principal para el reclutamiento de talentos.

Cuarto, exámenes para acreditación y graduación. La idea era que existieran exámenes como requisito para que los estudiantes acrediten las asignaturas y obtengan el grado.

Quizás esta fue una de las cuestiones más controvertidas, pues en opinión de algunos académicos, como John Moore, del Departamento de Educación de la University Trinity, se presta para que los profesores enseñen a “pasar el examen”; lo opuesto, en opinión de las escuelas del sur de Carolina, en donde se implantó un examen de tres horas de lectura, escritura y matemáticas que, a partir de este año, es indispensable para obtener el diploma, lo cual “tendrá efectos saludables”.²³

Dos propuestas más surgieron del presidente Bush. La necesidad de flexibilizar el *curriculum* educativo de manera que se adapte a la diversidad social del país y, finalmente, la evaluación de todos los que participan en el proceso educativo “para que respondan por sus (pobres) desempeños”.²⁴

En esa misma reunión se acordó que para finales de febrero de 1990,²⁵ una comisión de gobernadores presentaría la definición de las primeras políticas para el quehacer educativo, mismas que se pueden resumir en:

- Todos los niños deberán comenzar sus cursos escolares preparados para aprender.
- La graduación en *High School* deberá incrementarse hasta alcanzar al menos un 90 por ciento.
- Los alumnos de cuarto, octavo y doceavo grado deberán demostrar conocimiento y manejo del inglés, matemáticas, ciencia, historia y geografía; cada escuela se asegurará de que sus estudiantes sepan aplicar sus conocimientos como ciudada-

²³ *Time*, 9 de octubre de 1990, p. 69.

²⁴ “Bush and Governors Set Education Goals”, en *op. cit.*, pp. 1 y 7.

²⁵ *The New York Times*, 26 de febrero de 1990, pp. A1 y A14.

nos responsables, para el aprendizaje futuro y para el empleo productivo.

- Los estudiantes estadounidenses estarán en el primer nivel en matemáticas y ciencias.
- Cada adulto estadounidense estará preparado con el conocimiento y las habilidades necesarias para competir en una economía "global", y poder ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos.
- Cada escuela ofrecerá un medio disciplinado que estimule el aprendizaje, sin permitir la drogadicción y la violencia.

A primera vista, las metas planteadas por los gobernadores y el presidente fueron tan generales, que sería difícil diagnosticar hasta dónde impactarían en realidad el sistema educativo. De hecho, sólo se consideraron aspectos de los niveles de primaria y secundaria y, por ningún lado, se mencionó la educación superior. Sólo se trató marginalmente en la propia reunión un asunto sobre el que se asentarían los cambios: el presupuesto educativo. Los gobernadores demandaron más apoyo del gobierno federal, mientras que en el ambiente de la reunión flotaba la idea de la necesidad de aumentar los impuestos locales como un requisito para obtener fondos federales. El punto se conocería días más tarde cuando se hizo pública la propuesta de un aumento al presupuesto del 2 por ciento.

El planteamiento de estos objetivos aún distó de ser lo que se requiere para alcanzar los objetivos últimos de la reforma. Las inquietudes sobre el estado que guardaba el sistema educativo eran más amplias.

La educación ha atraído mucho la atención en años recientes porque es una parte medular del amplio descontento acerca de la condición de nuestra nación. Estamos insatisfechos con nuestro sistema educativo porque creemos que no se están produciendo ciudadanos hábiles, informados y eficientes para el futuro. Nos parece que los Estados Unidos están cometiendo

un error, y que la educación es un blanco natural cuando nos preguntamos qué está pasando.²⁶

Asimismo, algunos datos resaltaban aspectos negativos del sistema educativo:

Los hechos son escandalosos. Una estimación indica que el 13 por ciento de los estadounidenses de 17 años —y probablemente el 40 por ciento de la juventud de las minorías de la misma edad— son analfabetas funcionales.²⁷

La necesidad de reformar el sistema educativo se presentó como un imperativo frente a las condiciones sociales, económicas, científicas y tecnológicas del momento, que son también las actuales, no sólo desde la perspectiva del gobierno de Bush, sino también como resultado de un cierto deterioro de la educación, en especial de la educación pública. Al respecto, el presidente Bush supo enlazar algunos aspectos sobre la problemática educativa ampliamente difundidos desde años atrás, con su política educativa.

Una aproximación a la concepción gubernamental del significado de una reforma educativa nos remite de inmediato a varios marcos de referencia relacionados entre sí. El primero sería el que muestra de manera clara los problemas propios de la educación en cuanto a rendimiento, organización y los *curricula*. El segundo, es el que remite a la problemática social de la educación, por ejemplo, su costo, el sistema de elección, la discriminación racial, la drogadicción, etc. En el tercero, se encuentran las variables más importantes que relacionan la educación con la producción científica y tecnológica, así como con las condiciones imperantes en la economía mundial.

Sin duda, lo que quizá sea el diagnóstico más completo sobre la problemática educativa se conoce como el informe de la Comisión Nacional sobre la Excelencia de la Educación que, a pesar de apoyarse prácticamente en el nivel *High School*, abarca la proble-

²⁶ Gerald A. Dorfman y Paul R. Hanna, "Can Education Be Reformed?", en *op. cit.*, pp. 383-390.

²⁷ "How to Tackle School Reforms. Three States Rise the Challenge and Provide Valuable Lessons", en *Time*, 14 de agosto de 1989, pp. 46-47.

mática de todos los demás niveles educativos. Sin embargo, tal y como debe concebirse un sistema educativo en cuanto a su relación entre niveles, el informe no puede explicar la calidad y el rendimiento de uno solo de ellos.²⁸

De este informe destacan dos aspectos importantes, la forma en cómo se generaron los procesos para elaborarlo y la magnitud con que se concibe la problemática educativa.

Por una parte, participaron diversos sectores sociales, se elaboraron síntesis sobre diagnósticos previos, se encargó la elaboración de documentos a expertos, se conjuntaron las experiencias educativas más exitosas, se hicieron rondas de testificación de administradores, maestros, estudiantes, representantes de grupos profesionales, padres de familia, empresarios, funcionarios públicos y eruditos, en varias actividades públicas de carácter local y regional.²⁹ Este acto tan significativo no sólo tuvo el fin de lograr una amplia participación en el diagnóstico sino también en los resultados o recomendaciones.³⁰

Por otra parte y como se puede apreciar en sus recomendaciones, el informe hace un análisis exhaustivo sobre la problemática educativa.³¹ El enunciado general de la Comisión no podría ser más dramático:

Nuestra nación está en peligro. Nuestra preeminencia sin rival en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica está siendo alcanzada y superada por competidores en todo el mundo. Una de las razones de tales acontecimientos la encontramos en problemas de deficiencia educativa. Los fundamentos educativos de nuestra sociedad están siendo erosionados en la actualidad por una marea ascendente de mediocridad que amenaza nuestro futuro mismo como nación y como pueblo [...] Nosotros, en efecto, hemos cometido un acto irreflexivo y unilateral de desarme educativo.³²

²⁸ *A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform. National Commission on Excellence in Education*, Government Printing Office, Washington D.C., 1983.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ En una parte del informe se menciona: "...ciertamente hay pocas áreas en la vida estadounidense tan importantes para nuestra sociedad, nuestro pueblo y nuestra familia, como nuestras escuelas y *Colleges* [...] Confiamos en que el pueblo, apropiadamente informado, hará lo que es debido por sus hijos y las generaciones por venir".

³¹ Véanse las recomendaciones en el texto *A Nation At...*

³² *Ibid.*

Se puede deducir que algunas de las afirmaciones del informe de la Comisión Carnegie le daban amplia cobertura a las expresiones del presidente, en la reunión de noviembre con los gobernadores mencionó: "El pueblo estadounidense está listo para reformas radicales y no debemos desilusionarlo [...] Cerca del siglo venidero —justo a diez años—, ¿qué es lo que seremos? ¿Seremos hijos de la Ilustración o sus huérfanos?"

La importancia del diagnóstico de la Comisión, así como de sus recomendaciones pueden asociarse con una serie de medidas adoptadas en algunas instituciones públicas de educación superior. La necesidad de una "reforma" era más que evidente. Las muestras del deterioro escolar se enfatizaban ante la opinión pública:

En un estudio sobre cinco países y cuatro provincias canadienses, realizado por el *Educational Testing Service*, se mostró que los estudiantes estadounidenses de 13 años ocuparon el último lugar en matemáticas y el penúltimo lugar en ciencias. En una encuesta realizada el año anterior (1988) por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar, se mostró que los estudiantes estadounidenses de noveno grado ocuparon el lugar catorceavo, empatados con sus iguales de Singapur. En 1988, menos del 1 por ciento de los estudiantes del primer ingreso al *College* manifestaron su intención de continuar adelante en matemáticas, en comparación con el 4 por ciento de décadas anteriores. Las inscripciones en las áreas de física y química decayeron del 3 al 1 por ciento.³³

Además de los problemas aquí señalados, era evidente el declive por el que transitaban las ciencias exactas. La idea de formar científicos de alto nivel en estas áreas estaba contrapuesta con las tendencias de graduación de las mismas en un lapso de 16 años. De acuerdo con los datos disponibles en el cuadro siguiente, se dan algunos ejemplos en donde se percibe un aumento en las ingenierías (y tecnologías), pero un decremento en ciencias físicas y matemáticas; para tener un punto de referencia se dan los datos de *Business and Management*. Otras áreas como educación y ciencias sociales también estaban en declive, pero no se consideraban como prioritarias.

³³ "A Crisis Looms in Science", en *Time*, 11 de septiembre de 1989.

CUADRO 27
 GRADOS CONFERIDOS EN LAS ÁREAS DE INGENIERÍA,
 CIENCIAS FÍSICAS, MATEMÁTICAS
 Y BUSINESS AND MANAGEMENT (ADMINISTRACIÓN)

Áreas	Bachelor (licenciatura) 1971-1987	Master (maestría) 1971-1987	Doctorate (doctorado) 1971-1987
Ingenierías	50 046-90 074	16 433-22 639	3 638-3 820
Diferencias	+40 028	+6 250	+182
Ciencias físicas	21 412-19 974	6 367-5 652	4 390-3 672
Diferencias	-1 438	-715	-718
Matemáticas	24 801-16 498	5 191-3 321	1 119-725
Diferencias	-8 312	-1 870	-474
<i>Business and Management</i> (administración)	114 865-241 156	26 481-67 496	807-1 098
Diferencias	+126 291	+41 015	+291

Las medidas emprendidas en algunas escuelas públicas de nivel superior y las recomendaciones de la Comisión eran perfectamente compatibles. Fortalecer los requisitos de graduación, realizar modificaciones curriculares, establecer procesos de evaluación del rendimiento y del comportamiento, aprovechar mejor la jornada escolar, preparar a los maestros e implantar un sistema de remuneraciones de acuerdo con los resultados de las evaluaciones, reorganizar y sanear las finanzas fueron algunas medidas contempladas en las recomendaciones de la Comisión.

Por ejemplo en Arkansas, el entonces gobernador Bill Clinton emprendió una serie de medidas para beneficiar la educación: mayor duración del día escolar, evaluación de 24 000 profesores, elevación de impuestos para la educación, mejores salarios para los maestros (evaluados); e incluso convocó a una asamblea general para promover nuevas medidas. Por otra parte, de manera paralela, en Virginia del Este y Carolina del Sur, medidas similares se iniciaron.³⁴

En opinión de académicos de diversas universidades, para que la reforma se dé como un hecho, aun cuando sus metas sean ge-

³⁴"How to Tackle School Reform", en *Time*, 14 de agosto de 1989.

nerales para todo el país, sus aplicaciones deberían ser diferentes de estado a estado. Se señalan como prioridades: que los estudiantes obtengan una educación integral, que conozcan una lengua y una cultura extranjera, que afinen sus habilidades en escritura y lenguaje, que utilicen la tecnología en su enseñanza, que estén preparados para tener un desempeño funcional, au que esto no embone con las clasificaciones académicas y, finalmente, que tengan una preparación de campo en las empresas o industrias.³⁵

Sin embargo, aún dista el momento en que se pueda tener una evaluación preliminar de la marcha de la reforma. Las oposiciones e inercias históricas se reflejan con frecuencia en estos momentos.

Después de algún tiempo, la situación no cambió mucho: "Seis sueños y un límite para mejorar la educación estadounidense", expresó a mediados de 1990, el secretario de Educación, Lauro F. Cavazos.

Frente al conformismo de quienes están de acuerdo con los resultados educativos y frente a las oposiciones naturales de quienes se sienten amenazados en su estatus, Cavazos lanza un mensaje para sensibilizar el núcleo familiar, para marchar en busca del mejoramiento educativo.³⁶

Aunque la solidaridad social fue importante en el proceso de desarrollo del proyecto educativo de la administración del presidente Bush, otros factores no lo fueron menos. La tarea gubernamental de impulsar la reforma educativa enfrentó un conjunto de problemas, que provienen de diferentes fuentes, algunos de los más importantes son:

No obstante de que el "dinero no lo es todo", la situación financiera de la educación básica presenta un panorama poco alentador que no deja satisfecho a nadie. De acuerdo con los datos más recientes de la UNESCO para 1985, los Estados Unidos dedicaron poco más del 4 por ciento del Producto Interno Bruto a la educación elemental, que corresponde del primero al doceavo gra-

³⁵"B-Schools Get a Global Vision", en *Fortune*, 17 de julio de 1989.

³⁶"Six Dreams and a Deadline for Improving American Education, Says Secretary Cavazos", en *Roll Call. The Newspaper of Congress*, 21 de mayo de 1990.

do. Esto coloca al país por debajo de la Gran Bretaña, Francia, Alemania Occidental, Canadá, Japón y Noruega, que destinan el 4.5 por ciento o más de su Producto Interno Bruto.³⁷

El gasto educativo gubernamental total de 1990 fue de aproximadamente 24 100 millones de dólares, frente a ello, el presidente Bush propuso un aumento de 441 millones de dólares (2 por ciento de aumento) al presupuesto para 1991. Los senadores demócratas, por su parte, propusieron un aumento de 5 700 millones de dólares como una cantidad indispensable para apoyar el mejoramiento educativo; finalmente, el senado aprobó un aumento de 578 millones de dólares.

El malestar sobre las finanzas educativas es múltiple. Por una parte, las críticas sobre la insuficiencia presupuestal continuaron: "El hecho es muy simple no tenemos un problema educativo del 2 por ciento [...] se requiere dinero para convertir esta retórica ambiciosa en acciones".³⁸ Por otra parte, algunos gobernadores demócratas como Mario M. Cuomo de Nueva York y Ji Florio de Nueva Jersey se opusieron a la política impositiva de Bush con el argumento del impacto negativo que representaría el aumento de los impuestos estatales para "las clases menos favorecidas" y, desde luego, para sus electores.³⁹

Dentro del ámbito presupuestal también se presentaron problemas en el interior de los estados. La disparidad del financiamiento estatal de escuela a escuela, de distrito a distrito, de nivel a nivel con la consecuente molestia social llevó casos a la corte en varios estados. Dentro de los primeros están Nueva Jersey, Kentucky, Montana y Texas; Virginia se encamina hacia esa dirección. Apoyo igualitario para escuelas de ricos y pobres es la demanda central.⁴⁰

³⁷ "How America Really Is Shortchanging its Schoolchildren", en *Business Week*, 29 de enero de 1990, p. 9.

³⁸ Declaraciones del vocero demócrata Thomas S. Foley y del líder de los gobernadores demócratas Richard Celeste (Ohio). "Bush Criticized on Schools", en *The New York Times*, 28 de febrero de 1990.

³⁹ "Cuomo and Florio Criticize Bush over a Lack of Education Funds", en *The New York Times*, 27 de febrero de 1990, p. 21.

⁴⁰ "New Jersey Defines School Equity", en *The Washington Post*, 15 de junio de 1990; "A Costly Crisis Looms. Virginia Could Be Forced to Redress Inequalities in Funding Education", en *The Washington Post*, 11 de julio de 1990.

Por otra parte, la preocupación social sobre el costo de la matrícula escolar cada vez más cara, fue motivo de extensos comentarios. ¿Cuánto le costará enviar a su hijo a la escuela? 198 dólares mensuales si lo inscribe a un colegio público o 705 en uno privado. ¿Cuánto se necesita para estudiar en un *College* o universidad? Una institución de buena calidad, pública o privada costará anualmente entre diez y casi veinte mil dólares; el aumento promedio del costo en el último año fue alrededor del 10 por ciento.⁴¹ ¿Cómo hará la gente pobre para dar educación a sus hijos? El sistema de becas no aumentará y la perspectiva es que su lugar lo ocupe la beca crédito.⁴²

A pesar de estar muy cerca del siglo XXI, el tema del racismo es uno de los factores que “resurge” en las escuelas estadounidenses. Mientras que, por un lado, se dan algunas acciones aisladas para apoyar la educación para negros e “hispanos”, tales como apoyos económicos públicos y privados para sus escuelas al tiempo que crece su matrícula; por ejemplo, las escuelas de derecho tuvieron una matrícula por encima del 5 por ciento de población hispánica durante el ciclo de 1989-1990, mientras que en el ciclo 1986-1987, la inscripción de la población de negros bajó a un 5 por ciento.

En Chicago, Washington y Oklahoma los casos sobre la supresión de la segregación en las escuelas han llegado a la corte. Nueva York, Kansas, Massachusetts y Arkansas son algunos de los estados en donde la problemática segregacionista está por rebasar o ha rebasado el límite de las palabras. Las notas periodísticas son inquietantes: “Educator’s Death Puts Little Rock Desegregation”, “Harvard Law School Torn by Race Issue”, “This Is Our Chance To Stand Up... Nation’s Black College Students Converge In D.C. for Caucus on Education, Racism”, “Columbia, a Campus Divided”, “Black Students Hope March Will Boost Activism”, “University Tries To Mend Racial Divisions”, “Lifting Desegrega-

⁴¹ “College Advice to Parents: Start Saving Money Now”, en *The Wall Street Journal*, 17 de mayo de 1990, pp. C1 y C9; “At Least 57 Colleges Targets of Inquiry into Price-Fixing”, en *The Washington Post*, 7 de abril de 1990.

⁴² “College Tuition: A Better Idea?”, en *The New York Times*, 4 de julio de 1990. Las notas sobre esta problemática aparecen con frecuencia en los diarios estadounidenses: “Who Gets Student Loans?”, “Why Is College Tuition so High? Families Want Answers, not Excuses”, “Howard Foreign Students Protest Rise in Tuition”.

tion Decrees”, “High Court Backs U.S. Judge’s Authority To Order Funds for School Desegregation”.⁴³

Los problemas no se agotan. Las quejas —y, en algunos casos, huelgas— de los maestros ante sus cada vez menos significativos salarios, el temor natural que surge cuando se habla de la evaluación de su trabajo académico, las posiciones que adoptarán las asociaciones estatales más importantes de profesores en Estados Unidos, como la Asociación de Educación de Oklahoma, que agrupa a más de treinta mil profesores, afiliada a la Asociación Nacional de Educación y que representa el 80 por ciento de los profesores de los estados; los problemas en la relación maestro-alumno, como el acoso e incluso la violación sexual; los problemas que se dan en el espectro más allá del *campus* escolar y que tiene que ver con la familia y el barrio, como la creciente adicción a algún tipo de droga de alumnos y profesores, la desintegración familiar, la falta de reforzamiento y estímulo familiar para el estudio, y el embarazo temprano de las colegialas, engrosaron la larga lista de problemas a los que se enfrentan los buenos deseos y algunas acciones reformadoras.

En cuanto al proceso de reforma, se puede entender que se concibió con un carácter gradual, a desarrollarse por varios años. Por la magnitud del problema, por el momento, es casi imposible medir algún resultado.

La educación superior tiene una doble relación con la reforma educativa. La primera se establece por medio del nivel académico con que llegan y llegarán los estudiantes de los niveles inferiores. Mientras más capacitados estén los aspirantes a la educación superior, la probabilidad de formar mejores profesionistas o técnicos es mayor. Éste es un proceso inevitable en un sistema, unas partes afectan a las otras, no se puede iniciar una reforma a un nivel sin que sus resultados afecten a los otros. La segunda se establece con base en los “objetivos” que se derivan de los principios de reforma, esto es, con la necesidad de elevar el nivel académico de los egresados, de racionalizar el proceso adminis-

⁴³Las notas fueron publicadas prácticamente durante el periodo 1989-1994 en los diarios *The Washington Post*, *The New York Times* y *The Wall Street Journal*; y en las revistas *U.S. News & World Report*, *Time* y *Business Week*.

trativo y financiero, y de hacerse de fondos estatales y federales adicionales lo suficiente para estimular los cambios.

Hanna y Dorfman señalan con gran claridad la relación entre las recomendaciones de la Comisión Carnegie, el análisis de la problemática universitaria y las posibles soluciones. Las cinco posibles soluciones que mencionan estos autores tienen una fuerte influencia y contenido "carnegiano".⁴⁴

Esta oportunidad también es un elemento importante a favor de la participación del gobierno federal. Es justo cuando las muestras del deterioro educativo (desde luego, con no pocas de sus excepciones), empatan con el desarrollo científico y tecnológico de otros países, que el gobierno convoca a reformar la educación.

Un apunte final, aunque el destino de la reforma es aún incierto, es indudable que existe un movimiento que pretendió "sacudir" de su inercia a la educación pública. Algunas universidades se adelantaron a la reforma del presidente Bush y es probable que se sumen otras a ese tipo de acciones.

Aun cuando en el discurso no se habla explícitamente de las universidades y *Colleges*, está implícito que la formación de ciudadanos que se puedan integrar a la economía para desarrollar las áreas científicas y tecnológicas es competencia de las instituciones de educación superior, lo cual sí se incluye en el discurso.

Respecto a las instituciones privadas, es probable que en esos momentos no se hayan sentido aludidas o no les interesó participar en un principio con el movimiento de reforma, ya que estas instituciones son un negocio que se calcula por sus productos o por el estatus social que otorgan y no necesariamente responden a intereses más idealistas, como lo son los intereses nacionales. Dorfman y Hanna también insisten en que los instrumentos para moldear política, social y científicamente a la nación estadounidense se encuentran en la educación pública, por ello es responsabilidad gubernamental.

Lo anterior de ninguna manera significa que no haya universidades y otras instituciones de educación superior públicas y privadas con altos estándares de calidad y con una "utilidad" social

⁴⁴ Gerald A. Dorfman y Paul R. Hanna, *op. cit.*, p. 387.

muy importante; sin embargo, la dimensión del problema educativo por cómo está planteado, no puede ser resuelto por éstas.

Después de la derrota del presidente Bush para lograr su reelección, la política educativa pasó a un segundo plano con el presidente Bill Clinton. A casi dos años de su mandato, aún no queda claro el camino que su gobierno tomará a partir de lo poco o mucho logrado durante el mandato de Bush. Sin embargo, las instituciones de mucha calidad continuarán esforzándose por mantenerla y por mejorar sus condiciones de desarrollo, mientras que las que tienen menos recursos enfrentarán los mismos problemas y plantearán las mismas soluciones.

ANEXO 1

Recomendaciones de la Comisión Carnegie para mejorar la educación estadounidense*

RECOMENDACIÓN A

Contenido

Que los requisitos de graduación de la escuela preparatoria del Estado y de las locales sean fortalecidos y que, como mínimo, a todos los estudiantes que aspiren a un diploma se les exijan los fundamentos de los nuevos Cinco Básicos, para lo cual deberán cubrir el siguiente *curriculum* durante sus cuatro años de preparatoria:

1. Cuatro años de inglés.
2. Tres años de matemáticas.
3. Tres años de ciencia.
4. Tres años de estudios sociales.
5. Medio año de computación.

Para los que se dirijan a la universidad, dos años adicionales de alguna lengua extranjera.

Recomendaciones instrumentales:

1. Para la enseñanza del inglés en la preparatoria se debe preparar a los alumnos para: a) comprender, interpretar, evaluar y usar lo que lean; b) escribir documentos bien organizados y efectivos; c) escuchar con eficiencia y discutir ideas inteligentemente; d) conocer la herencia literaria.

2. Para la enseñanza de las matemáticas se debe capacitar a los graduados para: a) comprender los conceptos geométricos y alge-

* *A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform. National Commission on Excellence in Education*, Government Printing Office, Washington, D.C., 1983.

braicos; b) las probabilidades y las estadísticas elementales; c) aplicación de las matemáticas en las situaciones de la vida cotidiana; d) estimar, aproximar, medir y probar la exactitud de sus cálculos. Para quienes se dirigen a la universidad, necesitan desarrollar nuevos *curricula* de matemáticas.

3. La enseñanza de la ciencia en la preparatoria debe proveer a graduados con una introducción en: a) los conceptos, las leyes y los procesos de las ciencias físicas y biológicas; b) los métodos de la investigación y el razonamiento científico; c) la aplicación del método científico en la vida cotidiana; d) las implicaciones sociales y ambientales del desarrollo científico y tecnológico. Los cursos deben revisarse y actualizarse.

4. La enseñanza de los estudios sociales en la preparatoria debe destinarse a: a) capacitar a los estudiantes para fijar su lugar y sus posibilidades dentro de la estructura social y cultural; b) comprender el amplio alcance de las ideas tanto antiguas como contemporáneas que han conformado nuestro mundo; c) comprender las ideas fundamentales de cómo opera nuestro sistema económico y de cómo funciona nuestro sistema político; d) captar la diferencia entre las sociedades libres y las represivas.

5. La enseñanza de la computación en la preparatoria debe capacitar a los graduados para: a) entender la computadora como un invento para la información, la computación y la comunicación; b) usar la computadora en el estudio de los otros Básicos y para propósitos personales y relacionados con el trabajo; c) entender el mundo de las computadoras, la electrónica y el de las tecnologías relacionadas.

Además de los Cinco Básicos, otras recomendaciones son:

a) Para las necesidades en el comercio, la diplomacia, la defensa y la educación es necesario el estudio de una lengua extranjera en un periodo de cuatro a seis años, por lo que debe iniciarse en los grados elementales.

b) La preparatoria debería ofrecer programas para complementar su preparación y alcanzar sus metas personales, como las bellas

artes, las artes manuales y la educación vocacional. En ellas se debe exigir el mismo nivel de cumplimiento que en los Cinco Básicos.

c) Los *curricula* de los ocho años previos a la preparatoria deben diseñarse específicamente para proveer de una base firme al estudio de áreas como el desarrollo y la escritura de la lengua inglesa, la ciencia, los estudios sociales, una lengua extranjera y las artes, las habilidades computacionales y la preparación para resolver problemas.

d) Poner al corriente, mejorar y hacer asequibles nuevos y más diversos materiales curriculares.

RECOMENDACIÓN B

Normas y expectativas

Se recomienda para todos los niveles educativos que se adopten normas más rigurosas y medibles para el desempeño académico y la conducta del estudiante; que los *Colleges* de dos y cuatro años eleven sus requisitos de admisión para obligar a los estudiantes a un mayor esfuerzo educacional.

Recomendaciones para su realización:

1. Los grados deben ser indicadores veraces de la realización académica.

2. Los *Colleges* de cuatro años y las universidades deben elevar sus requisitos de admisión, si se orienta a los solicitantes en potencia sobre las normas de admisión, con respecto a los cursos requeridos. Realizar exámenes estandarizados de cada uno de los Cinco Básicos y, cuando sea aplicable, de la lengua extranjera.

3. Realización de pruebas estandarizadas —que no de aptitud— para el paso de un nivel a otro, que: a) certifiquen las credenciales académicas del estudiante; b) identifiquen la necesidad de una intervención restauradora; c) adviertan la oportunidad para el trabajo avanzado o acelerado. Las pruebas deben efectuarse como parte de un sistema nacional, pero no federal.

4. Mejoramiento de textos e instrumentos de aprendizaje, para lo cual deben colaborar los profesionistas más capacitados.

5. Al considerar los libros que se utilizan como texto, se deberán evaluar tanto el contenido como otros materiales de apoyo,

debido a su capacidad para presentar claramente material riguroso y estimulante, así como para obtener datos de evaluación sobre la efectividad del material.

6. Deben desarrollarse libros de texto en áreas de mercado limitado, para apoyar a los estudiantes menos favorecidos, aunque sean los más capaces y talentosos.

7. Asegurar la calidad de los libros de texto.

8. Los materiales de instrucción deben reflejar las aplicaciones más corrientes de la tecnología en áreas específicas del *currículo*, la investigación en el aprendizaje y la enseñanza.

RECOMENDACIÓN C

Tiempo

Que se dedique significativamente más tiempo al aprendizaje de los Nuevos Básicos, con base en el día escolar existente, ya como un día escolar con mayor número de horas o un año escolar ampliado.

Recomendaciones para llevarse a cabo:

1. Se debe designar más tarea en casa a los estudiantes de preparatoria.

2. Debe impulsarse la instrucción para hacer más efectivo el estudio y las habilidades de trabajo, de manera que rinda el tiempo de estudio y el tiempo libre.

3. Los distritos escolares y las legislaturas de los estados deben considerar seriamente los días escolares de 7 horas, lo mismo que aumentar el año escolar de 200 a 220 días.

4. El tiempo para el aprendizaje debe extenderse para que el día escolar esté mejor organizado, y encontrar tiempo adicional para necesidades especiales como el lento aprendizaje o el aprendizaje avanzado, así como para quienes requieren mayor diversidad en la instrucción.

5. La carga de los maestros por mantener la disciplina debe reducirse por medio de códigos justos y firmes de conducta estudiantil y con salones, programas y escuelas alternativas para estudiantes problema.

6. Planes de acción para la asistencia con incentivos y sanciones para reducir el tiempo que se pierde por ausencias y retardos de los estudiantes.

7. Reducción de cargas administrativas para los maestros durante la jornada escolar.

8. Las acreditaciones de grado, la colocación y la distribución de los estudiantes deben estar determinadas por el progreso académico y no por la edad.

Una parte medular de las medidas correctivas se refiere al sector docente.

RECOMENDACIÓN D

Enseñanza

Mejorar la preparación de los maestros. Hacer de la enseñanza una profesión más remuneradora y respetada.

1. La preparación de los maestros debe orientarse a modelos educativos elevados. Los colegios que forman profesores deben evaluarse por la función que cumplen sus egresados.

2. Los salarios de los profesores deben aumentarse y ser profesionalmente más competitivos. Los criterios salariales de ingreso, promoción y permanencia deben estar ligados a criterios de evaluación que incluyan una revisión con sus iguales. Los maestros de calidad superior deben ser recompensados; los de media alentados y los de mala mejorados o cesados.

3. Las juntas escolares deben adoptar contratos por 11 meses para los maestros, y así asegurar el tiempo para el desarrollo del *curriculum*, los programas para estudiantes con necesidades especiales y un nivel más adecuado de compensación para el maestro.

4. Las juntas escolares, los administradores y los maestros deben cooperar para desarrollar escalafones de acuerdo con niveles que vayan desde principiantes, experimentados hasta decanos.

5. Se debe acudir a personal calificado para cubrir las necesidades en áreas críticas como el inglés y las matemáticas. Investigadores y científicos tienen que tener la facultad para educar y capacitar a los maestros.

6. Disponer de incentivos para atraer a estudiantes sobresalientes a la profesión de la enseñanza, particularmente, en áreas difíciles.

7. Los decanos deben participar en el diseño de los programas de preparación de maestros y en la supervisión durante los años aprobatorios.

RECOMENDACION E

Dirección y apoyo fiscal

1. Los directores y superintendentes deben promover la obtención de recursos, para apoyar las reformas que se proponen.

2. Los funcionarios estatales y locales tienen la responsabilidad de financiar y gobernar las escuelas, así como de incorporar las reformas propuestas.

3. El gobierno federal, en cooperación con los gobiernos estatales y locales, debe vigilar que las necesidades de grupos claves de estudiantes como los dotados y talentosos, los desprotegidos socioeconómicamente, los de minorías y los impedidos, sean cubiertas.

4. El gobierno federal debe proteger los derechos constitucionales y civiles de los estudiantes y el personal escolar, además de apoyar todos los rubros enunciados.

5. El gobierno federal tiene la responsabilidad de fomentar el interés nacional por la educación, apoyar y financiar los esfuerzos para proteger dicho interés. Debe aportar una dirección nacional, para asegurar que los recursos públicos y privados se encaminen hacia la solución de los problemas que dieron origen a este informe.

6. Las propuestas de esta Comisión se dirigen a educadores, padres de familia y funcionarios públicos de todos los niveles para apoyar la realización de la reforma propuesta. La excelencia implica un costo elevado, pero la mediocridad cuesta mucho más.

ANEXO 2

Algunos conceptos utilizados con mayor frecuencia en el lenguaje educativo*

Academic Year (año escolar). Periodo formal de instrucción escolar, generalmente de septiembre a junio.

Accreditation (acreditación). Aprobación en secundarias, *Colleges* y universidades certificada por asociaciones profesionales reconocidas a nivel nacional.

Assignment. Tarea fuera de clase.

Assistanceship (ayudantía). Ayuda financiera para estudiantes, remunerable en servicios, como en asistentes de profesor o de investigación.

Associate's Degree. Diploma que se otorga al concluir exitosamente un programa de dos años de *College*, usualmente otorgado por ese tipo de instituciones.

Audit (oyente). Asistente a clases sin obtener créditos.

Bachelor's Degree o *Baccalaureate* (licenciatura). Usualmente es el grado que se obtiene al finalizar exitosamente un determinado número de créditos a nivel *undergraduate*.

Chairman o *Chairperson*. Coordinador o administrador de un departamento escolar.

Class (clase). Tiene diversas acepciones: 1) grupo de estudiantes que asisten con un profesor para cubrir una asignatura o actividad escolar regularmente; 2) un grupo de estudiantes en un grado escolar determinado, por ejemplo *Freshman Class* (primer ingreso), *Sophomore Class* (segundo año), *Junior Class* (tercer año), *Senior Class* (cuarto año);

* FUENTES: *American Studies Newsletter*, núms. 21 y 24, mayo de 1990 y mayo de 1991; *Appleton's New Cuyás Dictionary*, Grolier, Barcelona, 1966.

3) generación de estudiantes graduados, por ejemplo *The Class of 1990*.

Class Rank (el rango en la clase, se refiere al aprovechamiento). Se mide en relación con el lugar que ocupa el alumno con respecto al número de alumnos en clase, por ejemplo 1/20 y 20/20 son los alumnos clasificados en el primero y último lugares en un grupo compuesto por veinte estudiantes.

College. Es una institución superior de estudios profesionales o técnicos que tienen una duración de dos años.

Commencement. Ceremonia de graduación y entrega de diplomas.

Continuing Education (educación continua). Cursos sin valor curricular.

Course (curso). Conjunto de asignaturas.

Core Curriculum. Plan de estudios.

Credits (créditos). Valor numérico de las asignaturas; los créditos para obtener un diploma son iguales a la suma de créditos de todas las asignaturas de acuerdo con el plan de estudios.

Credit Hour (crédito/hora). Una clase/hora/semana es igual a un crédito.

Cut. Inasistencia a clase sin autorización.

Dean. *Director* (rector). Máxima autoridad en una institución de educación superior.

Degree (grado). Diploma o título otorgado por una escuela superior cuando se cumple con el plan de estudios.

Department (departamento). Es la base organizativa académica de una escuela o universidad.

Department of Education (Departamento de Educación). Agencia federal encargada de la información, apoyo y supervisión de y para las instituciones educativas.

Desegregation. Movimiento de estudiantes de una escuela pública para lograr una representación racial mejor equilibrada.

Dissertation (disertación). Generalmente corresponde a la tesis de doctorado, como producto de una investigación.

Doctorate o *Ph.D.* (grado de doctorado). Grado académico más alto.

Drop out. Deserción definitiva.

Electives. Materias optativas de un plan de estudios.

Endowment. Donación a una institución, o la inversión de una institución para mantener su estabilidad financiera.

Enrollment. Matrícula.

ESL o *English as Second Language.* Inglés como segunda lengua.

Faculty. Cuerpo de profesores o administradores de una institución. La *Faculty* es la encargada del diseño de los planes de estudio.

Fee. Cuota de inscripción.

Fellow. Título honorario-académico a un prospecto estudiantil o a un especialista destacado.

Fellowship (beca). Ayuda financiera para un estudiante.

Final. Examen final de una asignatura o curso.

Flunk. Reprobar.

Freshman. Estudiante de primer grado en preparatoria (*High School*), *College* o en universidad.

GPA o *Grade Point Average.* Sistema de medición de aprovechamiento. Se obtiene del producto de la evaluación numérica y la hora/crédito estudiada.

A- Excelente, cuatro puntos por crédito.

B- Bueno o Bien, tres puntos por crédito.

C- Promedio o Medio, dos puntos por crédito.

D- Debajo del Promedio, un punto por crédito.

F- *Fail* (reprobado), cero puntos por crédito.

Se requiere de una C y de una B para pasar a otro nivel de estudios. En la escala numérica (porcentual) cien por ciento es el más alto y 70 o 65 por ciento el mínimo aprobatorio.

Graduate (graduado). Estudiante que ha concluido el *High School* o la universidad.

Grant. Estipendio otorgado a un estudiante, donación, subvención, franquicia o concesión.

GRE o *Graduate Record Examination.* Examen de grado.

High School. Los tres últimos años del programa educacional básico y preuniversitario del total de doce.

Higher Education (educación superior). Comprende educación postsecundaria, *Colleges*, universidades, *Junior* o *Community Colleges*, institutos técnicos y escuelas de entrenamiento para profesores.

Junior. Estudiante de tercer año de preparatoria (*High School*), *College* o universidad.

Junior High School. Nivel educativo que comprende del séptimo al noveno grado (secundaria).

Liberal Arts. Estudios con grado académico en humanidades (lengua, literatura, filosofía y artes), ciencias sociales (economía, sociología, antropología, historia y ciencia política) y ciencias (matemáticas, física y química).

Mainstreaming. Práctica en que los grupos de clase incluyen a estudiantes con distintas habilidades y capacidades.

Major. Área de concentración de estudios.

Master's Degree. Grado de maestría. Se obtiene generalmente al cubrir dos años de estudios superiores posteriores a la licenciatura o *College* de cuatro años.

Mid-term. Exámenes a mitad del semestre o curso.

Minor. Área de estudios complementaria a la *Major*.

Multiple-Choice Exam. Examen de opción múltiple.

Open Enrollment. Política de admisión de estudiantes de un área o distrito escolar a otra.

Parent-Teacher Association o *PTA.* La asociación más grande de voluntarios dedicada a la educación, la salud y la seguridad de los niños.

Pass/Fail Grading System. Sistema de evaluación de rendimiento escolar con sólo dos valores: *Pass* o *Fail* (aprobado o reprobado).

Ph. D. (Doctor of Philosophy). El más alto grado académico. Se obtiene con estudios de tres a cinco años superiores al de licenciatura o *College* de cuatro años.

Placement Test. Examen o prueba para detectar las habilidades en ciertos campos o áreas para una ubicación correcta de nivel.

Postdoctorate. Estudios de alta especialidad diseñados para quienes obtuvieron su doctorado.

Prerequisites (prerrequisitos). Cursos previos obligatorios para entrar a un nivel escolar determinado.

President (rector). El cargo administrativo más alto en una institución de educación superior.

Principal. Director (de la escuela).

Quarter. Periodo de estudios de diez a doce semanas de duración.

Quiz. Prueba oral o escrita "menos formal" que un examen.

Remedial Education. Educación adicional o especializada para homogeneizar a los estudiantes.

Scholarship. Beca.

Scholastic Aptitude's Test o *SAT.* Exámenes estandarizados externos para medir aptitudes verbales y matemáticas en el *High School.*

School Board. Cuerpo administrativo de una escuela pública con atribuciones de dirección y regulación escolar.

School District. Unidades administrativas locales establecidas estatalmente para proveer los primeros doce grados educativos a los residentes de las localidades o áreas.

Semester (semestre). Periodo con duración aproximada de 15 o 16 semanas.

Senior. Estudiante de cuarto año de preparatoria (*High School*), *College* o universidad.

Sophomore. Estudiante de segundo año en preparatoria (*High School*), *College* o universidad.

Subjects. Asignaturas, aun cuando se manejan también como temas.

Teaching Assistant o *T.A.* Asistente de profesor o investigador. Se requiere estar graduado.

Teacher's College. Institución de educación superior que confiere grados en el campo educativo o que capacita a profesores.

Tenure. Miembro permanente de una facultad.

Term Paper. Trabajo final (como parte de los requisitos para acreditar un grado o nivel).

Test. Examen, cualquier procedimiento para medir el progreso de un estudiante.

Thesis. Trabajo de disertación doctoral, o menos substancial para la maestría, o requisito ocasional para el grado de licenciatura.

Three R's (tres erres). Designación tradicional del dominio de la lectura, escritura y aritmética [(R)eading, W(r)iting y A(r)ithmetic].

TOEFL o *Test of English as a Foreign Language.* Examen de inglés como segunda lengua. Examen de opción múltiple aplicado a quienes no tienen el inglés como lengua materna.

Transcript (historia académica). Copia certificada de la situación escolar del estudiante.

Truancy. Ausencia de la escuela sin autorización.

Tuition. Cuota de inscripción y colegiatura (en ocasiones incluye hospedaje, alimentación y transporte).

Undergraduate. Programa que abarca de los estudios postsecundarios a la obtención del grado de licenciatura.

Unit. Igual al crédito.

La educación superior en los Estados Unidos, de Antonio Rivera, editado por el Departamento de Ediciones del CISAN-UNAM, se terminó de imprimir en la ciudad de México durante el mes de marzo de 1996 en los talleres de la Unidad de Servicios Editoriales del CETEL, Camino Real a Xochimilco núm. 60, Tepepan, Xochimilco, 16020, México, D.F. En su composición se utilizaron tipos Baskerville de 8, 9, 10, 12 y 14 puntos. Esta obra se imprimió bajo el concepto de impresión por demanda, y se tiraron 250 ejemplares sobre papel bond blanco de 72 grs. La edición estuvo al cuidado del Departamento de Ediciones del CISAN-UNAM.

**CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE
CISAN**

Torre de Humanidades II, 11° piso Cd. Universitaria, México, D.F. 04510
Tels: 623-03-03, 623-03-04, 623-03-05, 623-03-08 (FAX) 550-03-79