

LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN ESTADOS UNIDOS
CLAVES PARA UNA LECTURA



CUADERNOS DE AMÉRICA DEL NORTE

JUAN RAMÓN DE LA FUENTE
Rector

ENRIQUE DEL VAL BLANCO
Secretario general

DANIEL BARRERA PÉREZ
Secretario administrativo

MARICARMEN SERRA PUCHE
Coordinadora de Humanidades

JOSÉ LUIS VALDÉS UGALDE
Director del CISAN

SILVIA NÚÑEZ GARCÍA
Secretaria académica del CISAN

DIEGO I. BUGEDA BERNAL
Coordinador de publicaciones del CISAN

ELSIE MONTIEL ZIEGLER
Jefa del Departamento de Ediciones del CISAN

COORDINACIÓN DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN ESTADOS UNIDOS
CLAVES PARA UNA LECTURA

NATTIE GOLUBOV



CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE

D.R. © 2006, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Primera edición, octubre de 2006

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE
Torre II de Humanidades, pisos 9 y 10
Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F.
Tels.: (5255) 5623-0300 al 09
Fax: (5255) 5623-0014
<http://www.cisan.unam.mx>
cisan@servidor.unam.mx

Ilustración de la portada: "The Tower of Higher Education"
de Tom Lechner. Reproducida con permiso del autor.
Diseño de la colección: Juan Carlos Mena

ISBN: 970-32-3451-8

Los contenidos son responsabilidad
exclusiva del autor y no representan
necesariamente los puntos de vista del editor.

Queda prohibida su reproducción total
o parcial, impresa o en cualquier medio electrónico,
sin el permiso por escrito del editor.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción: cambios y continuidades	9
Los <i>colleges</i> coloniales: 1636-1789	15
La nación emergente: 1789-1869	27
La reconstrucción y la industrialización: 1870-1900	35
El siglo xx: el movimiento por la educación general y el Plan Chicago	47
La época de oro: 1950-1975	53

PRESENTACIÓN

Este cuaderno de trabajo es el primer resultado de mi proyecto de investigación “La educación superior en Estados Unidos de América: perspectivas históricas y socioculturales” que he desarrollado para el Centro de Investigaciones sobre América del Norte desde diciembre de 2004. Este cuaderno intenta ofrecer a sus lectores una somera revisión de los orígenes del sistema de educación superior en Estados Unidos, con el propósito de señalar sus particularidades, los problemas con que se enfrenta y sus soluciones. Cabe señalar que es una versión de la historia convencional y que podría re-escribirse desde la perspectiva de cada uno de los actores que han participado en ella o que por diversos motivos se han excluido. Para reconstruir esta trayectoria histórica, he recurrido a dos tipos de fuentes secundarias, historias de la educación en Estados Unidos —sean generales o específicas— y análisis sociológicos de diversos tipos. No obstante, me pareció pertinente recurrir a algunas fuentes primarias cuando estuvieron disponibles y fueran significativas para la discusión. Asimismo, consideré pertinente mantener algunas citas en el idioma original en el que fueron escritas, para conservar el tenor y la particularidad histórica de lo dicho, aunque se traducen a pie de página. La versión al español de todas es mía.

La labor intelectual resulta del apoyo y la colaboración de muchas personas en momentos diferentes, y siempre agradecemos menos de lo que debiéramos. Sin embargo, aprovecho esta oportunidad para agradecer, antes que nada, al personal de la Biblioteca “Rosa Cusminsky Mogilner”, del Centro de Investigaciones sobre América del Norte por su infalible profesionalismo; sin duda, la realización de este cuaderno habría sido inimaginable sin su ayuda en la búsqueda y el acopio de los libros que utilizo. También deseo expresarle mi agradecimiento a Astrid Velasco Montante del Departamento de ediciones del CISAN por su contribución en todo lo concerniente al cuidado de la edición. Agradezco el apoyo de diversa índole de mis colegas y el personal del CISAN, en especial a su director José Luis Valdés Ugalde, a Ignacio de la Serna y a Silvia Maldonado. En particular doy gracias a Rodrigo Parrini Roses por nuestras largas, siempre interesantes y divertidas conversaciones, su cuidadosa lectura del cuaderno y sus atinadas sugerencias, y a Jacobo Asse por su infalible ojo matemático para detectar la incoherencia y el sinsentido; como bien dijo Emerson, “It is one of the blessings of old friends that you can afford to be stupid with them”. Así también, guardo una profunda gratitud hacia Dimitar y Sara.

INTRODUCCIÓN: CAMBIOS Y CONTINUIDADES

El sistema de educación superior en Estados Unidos es hoy un conjunto de instituciones altamente complejo por su diversidad y dimensiones. De acuerdo con la clasificación de instituciones de educación superior elaborada por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Fundación Carnegie para el Fomento a la Enseñanza), en el año 2000, en Estados Unidos había 3 941 instituciones de educación postsecundaria agrupadas de la manera siguiente: 261 universidades doctorales y de investigación; 611 universidades que ofrecen licenciatura y maestría; 606 *colleges baccalaureate* (que comprenden sólo la licenciatura); 1 669 *associate colleges* (que constan de dos años y otorgan diplomas en algún curso subprofesional), 766 instituciones especializadas (escuelas de medicina, ingeniería, administración, derecho, normales para maestros, militares, etc.) y veintiocho *colleges* tribales. Esta diversidad institucional, que surgió a partir de la segunda mitad del siglo xx, responde tanto a las necesidades de un estudiantado cada vez más diverso —por edades, etnias, razas, sexos, metas personales y laborales— como al hecho de que la educación está cada vez más imbricada con las necesidades económicas de la nación.

La educación superior es ahora, principalmente, una herramienta de movilidad social, una instancia socializadora de la clase media, un medio importante para entrenar mano de obra necesaria para las nuevas economías y una fuente del nuevo conocimiento indispensable para el avance tecnológico y científico. El derecho a la educación no se menciona en la Constitución estadounidense como una de las obligaciones del Estado y, de hecho, la Décima Enmienda limita la intervención federal en este rubro.¹ Martin Trow sugiere que precisamente la fortaleza de las instituciones de educación superior de ese país se debe a la falta de políticas federales y órganos centralizados que las regulen y coordinen: las instituciones públicas rinden cuentas a las autoridades locales y estatales (aunque suelen tener una junta de gobierno no académica que media entre la institución y el gobierno), mientras que las instituciones privadas están regidas por juntas de gobierno externas. Dada la alta competencia que existe entre éstas y por contar con recursos, se han transformado en empresas corporativas, organizadas para competir en el libre mercado, lo que ha convertido a los alumnos en consumidores, en tanto que gran parte de las asignaciones estatales y federales se otorgan con base en el número de estudiantes inscritos. Algunas instituciones de educación superior emplean a miles de personas, reciben millones de dólares por medio de las colegiaturas, becas gubernamentales, fuentes privadas y donaciones, gastan cantidades exorbitantes en contratar “superestrellas académicas”, pero en su mayoría son instituciones sin fines de lucro, por lo que no pagan impuestos directos.² Desde la década de los sesenta, se han manejado con estrategias administrativas de la industria y el mundo empresarial; es decir, la racionalidad tecnocrática, el

industrialismo corporativo, la burocratización, el mayor rendimiento de cuentas (*accountability*), un igualitarismo radical, la preocupación por la eficiencia institucional y la ética corporativa del libre mercado.³ Para quienes critican esta tendencia, tal dinámica ha producido “una concentración intensa que permite a algunos ricos volverse considerablemente más ricos, a la vez que una amplia difusión, al incluir instituciones que se ubican a lo largo de un extenso *continuum*, que va del centro a la periferia. Las condiciones en el centro del complejo institucional son las mejores del mundo académico, mientras que en la periferia son bastante pobres”.⁴ Esta diversificación, que eufemísticamente se llama “diferenciación de objetivos”, tácitamente reconoce que una educación liberal no es para todos y que es conveniente que algunas instituciones sean exclusivamente vocacionales.

Los primeros *colleges* se formaron en el siglo XVII a partir del modelo de los *colleges* ingleses de Oxford y Cambridge establecidos en el siglo XII. La educación clásica que se impartía se estructuraba de acuerdo con las siete artes liberales orientadas a la formación teológica y a la perpetuación de una clase de *gentlemen* (caballeros) educados. Con el tiempo, este currículo se ha transformado para incorporar nuevos conocimientos y así adaptarse a las condiciones tanto sociales como económicas cambiantes, pero, en Estados Unidos, tales transformaciones se han dado en el contexto de intensos debates públicos porque, como señala John Searle, nunca ha habido ni existe ahora “un consenso nacional sobre el significado del éxito en la educación superior”.⁵ Lo que está en juego es no sólo el propósito de la educación superior en la formación de profesionistas o intelectuales, sino el papel que tiene en la sociedad y el tipo de persona que se desea formar; lo que en el fondo es una polémica sobre la identidad estadounidense y el carácter de la comunidad. Las artes liberales son el fundamento de la licenciatura en Estados Unidos, como señala Carol Geary Schneider, presidenta de la Asociación Estadunidense de Colleges y Universidades (*Association of American Colleges and Universities, AAC&U*)

La educación liberal siempre ha sido la tradición educativa principal de esta nación. Tiene esta posición por su reconocido éxito en formar el juicio intelectual y ético, porque ayuda a los estudiantes a comprender y negociar su relación con el mundo, y los prepara para llevar vidas de responsabilidad cívica.⁶

Cuando se ve amenazada se entablan acaloradas discusiones entre quienes la defienden y quienes prefieren una educación más vocacional, especializada y profesional, objetivos que Schneider describe como complementarios, pero que en la práctica suelen ser incompatibles.

Desde los años setenta, esta discusión —enmarcada por las *culture wars* (guerras culturales)—, que gira en torno al plan de estudios básico de los primeros niveles de la licenciatura y prolifera en el campo de las humanidades, pone en juego una tensión entre los ideales democráticos e igualitarios que nutren la cultura, la ideología y las

prácticas sociales y políticas del país, y la fuerte corriente meritocrática y el impulso por conservar valores asociados con el siglo XVIII y XIX. Este debate se ha repetido en varias ocasiones a lo largo de la historia de la educación superior en ese país: en 1828, con el Yale Report; el programa de Great Books de la Universidad de Chicago en la década de los treinta, y el ataque emprendido en los ochenta y aún vigente a los cursos de Civilización Occidental. Me interesa ubicar las guerras culturales y su papel en la educación superior en nuestros días dentro de una trayectoria histórica, por lo que me centraré en la tensión recurrente entre el ímpetu por impulsar la especialización de los programas y de la investigación y el deseo —igualmente fuerte— de conservar la educación general o las artes liberales que han sido el fundamento de la licenciatura desde los orígenes de las universidades en Occidente en la Edad Media.⁷

Ofrezco aquí un somero recuento de la transformación histórica de la educación superior porque provee una perspectiva de la situación actual —no hay que olvidar que las instituciones tienen historia—. El pasado con frecuencia muestra que los problemas actuales no son del todo nuevos: cambian sus dimensiones, intervienen nuevos actores, pero los retos —o lo que yo prefiero llamar tensiones— propios de este nivel educativo y de sus instituciones son recurrentes. Como el problema fundamental al que se enfrentan las universidades es la obtención de recursos de toda índole, éstas atienden a los cambios y actitudes de la opinión pública, así como a cualquier discusión sobre la educación superior cuando llega a la esfera pública, aun cuando las instituciones cuenten con una autonomía interna relativamente fuerte. Las principales tensiones se dan entre 1) la educación vocacional y utilitaria con aplicación práctica *versus* la educación por sí misma como método para formar personas críticas e informadas; 2) entre el poder del profesorado y el control tanto de autoridades externas a las instituciones como de sus administradores; 3) la autonomía académica *versus* las presiones ejercidas por la Iglesia, el Estado y la iniciativa privada; 4) el conservadurismo curricular *versus* la apertura incluyente en el ámbito de las artes liberales y la educación general; 5) entre la inclusividad igualitaria y el elitismo meritocrático en relación, entre otras cosas, con las políticas de admisión y los estándares académicos.

Es útil conocer esta trayectoria porque contribuye, también, a nuestra comprensión de cómo la educación superior estadounidense, sobre todo en sus niveles más avanzados, se ha constituido, en palabras de Burton Clark, en el “primer sistema imán del mundo, que atrae estudiantes avanzados de todos los países en busca de un entrenamiento de alta calidad, y maestros que quieren trabajar en la vanguardia de sus respectivos campos”.⁸ A pesar de que las universidades tal y como se conocen ahora surgieron a partir de la segunda mitad del siglo XIX, muchas de sus prácticas y propósitos son herencia de los *colleges* coloniales, como la junta de gobierno que rige la política interna y las decisiones financieras de la institución, su organización como *cam-*

pus y la centralidad de las artes liberales en la licenciatura,⁹ igual que los grados académicos que se otorgan. Es importante no perder de vista que el sistema de educación superior estadounidense no es producto de políticas planeadas, sino de experimentación a lo largo de varios siglos.

NOTAS

- ¹ La Décima Enmienda estipula lo siguiente: “Los poderes que la Constitución no delega en los Estados Unidos ni prohíbe a los estados quedan reservados a los estados respectivamente o al pueblo”.
- ² Stanley Aronowitz, *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning* (Boston: Beacon Press, 2000), 12.
- ³ John. S. Brubacher y Willis Rudy, *Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities, 1636-1976* (Nueva Jersey: Transaction, 1997).
- ⁴ Burton R. Clark, “Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas”, en *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia* (México: Coordinación de Humanidades, UNAM-Porrúa, 1997), 183-247.
- ⁵ John Searle, “The Storm over the University”, *The New York Review of Books*, 6 de diciembre de 1990, en <<http://www.realuofc.org/libed/searle/searle1.html>>.
- ⁶ Carol G. Schneider, “Liberal Education and America’s Promise”, en <<http://www.aacu-edu.org/liberaleducation/le-wio5/le-wio5presidentsmessage.cfm>>.
- ⁷ La palabra universidad viene del latín *universitas* y originalmente —en el siglo xv— significaba gremio o corporación, en otras palabras, una agrupación de maestros y estudiantes europeos que buscaban protegerse de la dominación económica y política de las autoridades locales eclesiásticas y municipales. El apoyo de los papas y los monarcas aseguró que los estudiosos gozaran de privilegios e inmunidades normalmente reservadas a los clérigos. Los gremios de maestros tenían la función de otorgar la *licencia docendi* o licencia para ser docente, en otras palabras, otorgaban un grado que anteriormente daban únicamente los oficiales eclesiásticos locales. Un estudiante empezaba su candidatura para convertirse en un *baccalaurius* a la edad de catorce o quince años y dedicaba entre tres y cinco años a este primer nivel; pero para obtener la licencia o el nivel de maestría (*master of arts*) tenía que estudiar otros tres años. En un principio las universidades medievales consistían en una asociación de individuos más que en un conjunto de edificios, laboratorios y bibliotecas (Domonokos, “History” 10), y esto posibilitó la alta movilidad de estudiantes y docentes. Como señala Cremin, esta movilidad y la uniformidad de los programas de estudio permitieron el desarrollo de un mundo intelectual cosmopolita (Cremin, *Colonial* 197).
- ⁸ Clark, “Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas”, 183.

- 9 Es importante señalar que la educación liberal está conformada por cursos provenientes de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias; históricamente son el fundamento de las artes liberales modernas y la educación general (*general education*) que forma parte del currículum compartido por todo el estudiantado con la intención de exponerlo a una amplia gama de disciplinas y así dotarlo de una sólida base que permita el desarrollo de habilidades intelectuales y capacidades cívicas.

LOS COLLEGES COLONIALES: 1636-1789

La diversidad que ahora caracteriza el sistema de educación superior en Estados Unidos fue también propia de los primeros nueve *colleges* que se fundaron antes de la revolución de 1776. En 1636 —con sólo ocho años de existencia—, la Corte General de Massachussets asignó recursos para fundar Harvard. Gracias a una cédula real, el College of William and Mary (1693) se fundó en la provincia de Virginia, el Collegiate School de New Haven (posteriormente Yale) se creó en 1701, seguido por el College of Philadelphia (1740, posteriormente la Universidad de Pensilvania), el College of New Jersey en 1746 (luego Princeton), King's College 1754 (posteriormente, la Universidad de Columbia), el College of Rhode Island (1764 luego Brown University), Queen's College 1766 (luego Rutger's College) y Dartmouth en 1769.¹ Los colonizadores europeos fundaron estas instituciones con orientación vocacional, porque su propósito principal era formar pastores y misioneros —que constituían la clase intelectual de la época— para las varias denominaciones cristianas que llegaron del viejo mundo, en tanto que la tradición cristiana cimentaba toda la estructura intelectual que llegó al Nuevo Mundo.² Por ejemplo, para los Puritanos de Nueva Inglaterra que llegaron con la misión de crear una comunidad utópica era indispensable resguardar su fe y asegurar que tanto sus pastores como sus ciudadanos estuvieran educados de acuerdo con su particular interpretación de las Escrituras. Sin embargo, los estatutos de los *colleges* también reconocían que el propósito de las instituciones era educar profesionistas en distintos campos con el fin de formar a los líderes de la sociedad civil. La educación superior, además de ser una herramienta muy útil para la transmisión y la conservación de la cultura intelectual del viejo mundo, era un símbolo importante de la civilización en el “wilderness” (la tierra virgen, desértica). En palabras de Cotton Mather, de no ser por la creación de Harvard, “La oscuridad pronto habría descendido sobre la tierra y una gran oscuridad habría caído sobre la gente”.³ Los estatutos de William and Mary (1727) explican con claridad los orígenes y motivos que justifican su existencia:

El estudio de las letras y de las ciencias liberales tiene una gran influencia en el cultivo de las mentes de los hombres y la rectificación de sus costumbres [...]. Pero en ningún lugar existió mayor peligro por la ignorancia y la falta de instrucción que en las colonias inglesas de América, donde los primeros plantadores tuvieron mucho que hacer para ganarse la vida con grandes esfuerzos, en una tierra cubierta por bosques y zarzas y durante muchos años infestada por las incursiones de los indios bárbaros. En aquellos días no había escuelas ni oportunidades para obtener una buena educación.⁴

Dado el peso ideológico que obviamente se daba a la educación, no sorprende que se haya puesto más énfasis en este nivel educativo que en la educación primaria y secundaria. Francis Wayland, en 1835, reconoció la labor de las comunidades religiosas en la creación de los *colleges*: “Nuestro país [...] cuenta con muchos *colleges* y universidades [...]. Pero, pregunto, ¿quién fundó y financió estas instituciones, la benevolencia o la legislación? La respuesta es, universalmente, la benevolencia individual. ¿Y de dónde provino la benevolencia individual? La respuesta es igualmente obvia, provino de los religiosos”.⁵ Sin ser nunca seminarios, los *colleges* tenían que responder a la denominación que prevaleciera en cada una de ellos y, aunque solía protegerse el monopolio que ejercía un solo *college* en cada una de las colonias, al otorgar una nueva cédula, las autoridades reaccionaban a un aumento del poder ejercido por alguna otra denominación religiosa. Sin embargo, eventualmente, los *colleges* se vieron obligados a atender a estudiantes de otras comunidades religiosas asentadas en la misma provincia, abriendo así más por necesidad que por política las puertas a la tolerancia religiosa. Esta apertura inició el proceso de americanización de las viejas estructuras de las universidades europeas,⁶ a pesar de que fue resultado de la disidencia religiosa que culminó en el Gran Despertar.⁷ Tenemos, entonces, que Harvard era calvinista; William and Mary y Columbia, anglicanas; Yale y Dartmouth, congregacionalistas; Princeton, presbiteriano; Brown se fundó para educar a un clero bautista que hasta entonces carecía de una institución educativa, y Rutgers era holandés reformado. La Academia de Filadelfia, fundada en 1740 como escuela secundaria, fue el primer *college* sin afiliación sectaria. A pesar de que la mayoría de los profesores eran ministros, algunos de los *colleges* no tenían pruebas religiosas de doctrina para el ingreso ni para la obtención de los grados:⁸ los estatutos de Brown prohibían los exámenes en materia de fe, enfatizando que “la escolaridad pública en general respetará las ciencias, y las diferencias sectarias y de opinión, así como las controversias y las peculiaridades de los principios no tendrán cabida en la enseñanza pública y clásica”;⁹ sin embargo, en el siglo xviii la mitad de los graduados de Harvard se hicieron pastores.¹⁰

Como los *colleges* se fundaban con dinero y aportaciones de las Iglesias y de benefactores, éstos ejercían considerable control sobre el tipo de conocimiento que se impartía y el uso de los recursos económicos. Empero, Harvard, William and Mary y Yale eran “criaturas tanto del Estado como de las Iglesias establecidas a las que debían servir”¹¹ y, por ende, rendían cuentas a la sociedad civil. Las cédulas que se obtenían de los gobiernos locales eran símbolo de que las instituciones cumplían una función pública, la educación de la juventud “era de interés para la sociedad en su conjunto”.¹² No obstante, la relación entre el *college* y las autoridades públicas nunca ha sido fácil. Primero hubo problemas con la Corona inglesa porque las corporaciones debían ser creadas por ella. Sin embargo, Harvard y Yale funcio-

naron muchos años sin cédula (las instituciones quedaban definidas por las cédulas que, además, les concedían el derecho de dar grados), temiendo que la Corona interfiriera en su libertad de fe por medio del derecho de visita. Hay que recordar que, en su mayoría, estas instituciones fueron fundadas por no conformistas, que las colonias eran refugio para los disidentes religiosos ingleses y que la fe oficial de Inglaterra era anglicana. Lo importante aquí es que, a pesar de que estas instituciones tenían el propósito de educar pastores, recibieron fondos públicos: la Corte General de Massachussets donó dos mil acres de tierra y estableció un impuesto de cien libras para mantener Harvard; la cédula de William and Mary proporcionó un impuesto sobre el tabaco para apoyar al *college*, la legislatura de Connecticut exentó a los estudiantes de Yale de pagar impuestos y de servir en el ejército,¹³ facilidades que no cesaron una vez establecida la república.

Un *college* debía solicitar una cédula al Estado antes de abrir sus puertas. Este proceso constituía un remanente de la costumbre de una sociedad mercantilista en la que el Estado debía determinar y planificar su propio desarrollo económico. Esto, por un lado, aseguraba el monopolio de los grupos o personas que obtenían las cédulas porque el Estado garantizaba que no tuvieran competencia. Harvard fue el único *college* en Massachussets hasta 1793 cuando se fundó William and Mary, y Yale tampoco tuvo competencia sino hasta 1823 cuando se fundó Trinity College. Además, representaba una forma de asegurar que las obras públicas brindaran un servicio necesario a la comunidad. Sin embargo, este sistema empezó a desmoronarse a finales del siglo XVIII gracias a la política de *laissez-faire* propuesta por Adam Smith y David Ricardo, quienes postularon que tanto el público como el Estado resultarían beneficiados cuando se permitiera el máximo grado de libertad individual en la actividad económica. Casi todas las peticiones de cédula fueron otorgadas, pero eso no significó que las autoridades interfirieran más en la administración de la institución, de allí que cierto grado de autonomía institucional se estableciera como norma. A pesar de la orientación religiosa de los *colleges* coloniales, las relaciones entre la Iglesia y el *college* se caracterizaban por su flexibilidad que se reflejó en la composición del *board of overseers* (junta o consejo supervisor), que por lo general contaba con representantes de varias denominaciones (aunque siempre protestantes y en ocasiones vehementemente anti-católicos) y algún miembro secular.¹⁴ Desde su inicio, los *colleges* eran administrados por un presidente y un consejo externo, lo cual muestra la desconfianza que se tenía en los profesores. Harvard, por ejemplo, empezó con un consejo supervisor integrado por magistrados y hombres de la Iglesia y el único representante de la institución fue el presidente (es importante recordar que la alta cantidad de hombres de fe era resultado de que eran los hombres más educados de la época). El presidente del *college* tenía poderes amplios durante un término indefinido y, como era difícil en esos años reunir a los miembros que no residieran cerca del

college, el presidente era responsable de la administración cotidiana de la institución a pesar de que tenía poca autoridad. Cuando se formalizó la organización administrativa de Harvard, en 1650, se creó otro cuerpo administrativo, la corporación, constituida por el presidente, cinco profesores y un tesorero. Este grupo se encargaba de los asuntos cotidianos del *college*, eran sus representantes legales y podían elegir a sus miembros. Los estatutos de cualquier manera mantuvieron la figura del consejo supervisor que supervisaba a la corporación, compuesto por regentes no residentes. Este modelo prevaleció en las universidades estadounidenses hasta finales de los sesenta del siglo xx y aseguró que el control de la institución quedara en manos del consejo, aunque eventualmente se creó un comité ejecutivo interno capaz de tomar las decisiones cotidianas.

A pesar de esta diversidad religiosa, las siete artes liberales características de la educación medieval eran el fundamento de la educación. La cédula de William and Mary declara que el propósito del *college* era el de enseñar “la verdadera filosofía, y las buenas y liberales artes y ciencias [...] y para propagar la fe cristiana ortodoxa”,¹⁵ el conocimiento era un cuerpo fijo de verdades que había que aprenderse de memoria disciplinando las capacidades de la mente humana, caracterizada por las facultades de razonamiento, la memorización, la imaginación, el buen juicio y la atención. Según Matianus Capella (siglo v), las artes liberales consistían en el *trivium*, que comprendía la gramática, la lógica y la retórica, y el *quadrivium*, creado por Boecio, que incluía la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. Obviamente eran las lenguas y las literaturas clásicas las que constituían el currículo. Idealmente, la enseñanza de las artes liberales tenía siete funciones: 1) educar a un buen ciudadano y líder de la sociedad; 2) inculcar valores y modelos de personalidad y de responsabilidad cívica; 3) fomentar la noción del servicio a la comunidad; 4) conocer los textos autorizados, un conjunto de escritores clásicos que proporcionaba instrucción moral y literaria; 5) la creación de una elite que tenía mérito como consecuencia de su educación; 6) enseñar una actitud dogmática con respecto a la educación porque era jerárquica y estaba orientada no a la especulación filosófica sino a la conservación y transmisión del conocimiento heredado y, por último, este entrenamiento tenía como primer propósito explicar textos teológicos, no el de refinar y cultivar la personalidad.¹⁶ El reglamento de Yale de 1745 muestra que la tarea principal de los *colleges* era la de disciplinar a los estudiantes y así formar el carácter: “Todos los estudiosos tendrán vidas religiosas, devotas e impecables de acuerdo con las reglas de la palabra de Dios, leyendo diligentemente las santas escrituras, fuente de la luz y la verdad”.¹⁷

El currículo clásico y el costo de la educación cerraban las puertas de la institución a la gran mayoría de los colonos. Como no existía educación básica pública y obligatoria, ésta era principalmente responsabilidad de la familia; fueron pocos los jóvenes que consiguieron

una educación adecuada para ingresar al *college*. Los estatutos de Harvard de 1646 —inspirados en los de la Universidad de Cambridge— señalaban claramente los requisitos de ingreso: “Cuando un alumno sea capaz de leer *ex tempore* a Tulio o a algún autor clásico semejante, y pueda escribir y hablar latín en verso o en prosa *suo (ut aiunt)* Marte, y pueda declinar perfectamente los paradigmas de nombres y verbos en griego, será admitido en el *college*”.¹⁸

Los tutores privados y maestros de las academias orientaban la instrucción al cumplimiento de estos requerimientos. Algunos *colleges* contaban con academias para preparar a sus propios alumnos, pero en su mayoría eran indistinguibles de las academias independientes porque ofrecían educación poco más que elemental. Gradualmente, conforme se extendió la educación preparatoria, los *colleges* abandonaron algunos temas que se cubrían en niveles anteriores para abrir paso a nuevos conocimientos. Para obtener el grado de *bachelor of arts*, era necesario cubrir el plan de estudios prescrito de cuatro años porque se daba por sentado que conocer a los clásicos era indispensable para practicar las profesiones, así que no podía modificarse según las metas finales de los alumnos. El grado de *master of arts* (maestría) requería de tres años de estudio adicionales, pero no había un plan de estudios prescrito para obtenerlo. Este plan de estudios tuvo vigencia hasta aproximadamente 1750, cuando empezó a modificarse para dar cabida al nuevo conocimiento científico y las ideas de la Ilustración. Aparecieron entonces las matemáticas, las ciencias naturales, el inglés y las lenguas modernas. Ya Benjamín Franklin había propuesto en 1749 la creación de una academia donde se enseñaran la geometría, la aritmética y la contabilidad, el inglés, la historia, la geografía, la moral, la jardinería, la inoculación y la siembra, así como la historia del comercio y la mecánica para los jóvenes que no quisieran aprender el griego y el latín.¹⁹

Los *colleges* se convirtieron en universidades propiamente dichas, gracias a la creciente presencia de las ciencias que fomentaron la investigación y liberaron el plan de estudios. Se incorporaron el pensamiento de John Locke, Francis Bacon e Isaac Newton, no sin controversia, aunque eventualmente los teólogos estadounidenses en su mayoría coincidieron en que el conocimiento científico y racionalista de la Ilustración complementaba la teología. A finales del siglo xvii, el estudio de la filosofía natural en Harvard empezó a tener una orientación newtoniana; en 1727, el *college* contrató a su primer profesor de matemáticas y de filosofía natural; y en 1792, Columbia introdujo la botánica en el plan de estudios. El nivel académico del trabajo científico original y experimental en la ciencia y la ingeniería aumentó y estas nuevas áreas de estudio gradualmente modificaron el currículo clásico. Hacia 1822 en Yale se estudiaban aritmética, geografía, álgebra y gramática inglesa, aunque en 1825 estos temas desaparecieron del currículo y pasaron a ser un requisito del examen de ingreso. Los intereses de las nuevas clases emergentes mercantiles impulsaron

la introducción de nuevos temas al currículo como la navegación, mineralogía, topografía, geografía, comercio, “y todo aquello que sea útil para la comodidad, la conveniencia y la elegancia de la vida, en las principales manufacturas relacionadas con cualquiera de estas cosas”.²⁰

Según Rudolph, en 1790, un típico estudiante de Harvard era ateo; en 1822 Jefferson se quejó del “fanatismo” religioso que avasallaba Pensilvania y defendió la falta de profesores de teología en la universidad con el argumento de que era mejor contar con profesores de varias tendencias para “reunir a todas las sectas” y así asegurar que los alumnos “suavicen sus asperezas, liberalicen y neutralicen sus prejuicios y conviertan a la religión general en una religión de paz, razón y moralidad”.²¹ ¿Qué fue lo que instó este proceso de secularización? Después de la revolución los líderes de estas instituciones se suscribieron al ideal de crear una cultura pública protestante, nacional y no sectaria porque se consideraba esencial para construir una nación y porque era una manera de resistir la influencia de inmigrantes que no fueran ni protestantes ni cristianos. El proceso fue exitoso en tanto que la cultura pública nacional fue indiscutiblemente protestante hasta la segunda guerra mundial, pero el proceso también significó que los *colleges* y universidades perdieron su identidad religiosa porque el protestantismo no sectario no pudo resistirse a los embates de la ciencia empírica, el creciente interés en la libertad de cátedra y la exigencia de que hubiera mayor pluralismo de creencias, incluyendo la no creencia. A partir de 1870 los *colleges* se convirtieron en custodios de la cultura gracias a la influencia de las ideas del inglés Matthew Arnold y al modelo alemán de universidad, y la cultura reemplazó a la religión como guía del pensamiento, el comportamiento y la educación sentimental. Como señala Veysey, la cultura se entendía en términos de estándares literarios y artísticos, y se suponía que el estudio sistemático de la belleza, la verdad y la integridad del universo fomentaba el uso del buen juicio, “el desarrollo de la amplitud, la serenidad y la solidez mental, y la obtención de ese absoluto control sobre sí que se expresa en el carácter”,²² como dijo el presidente Eliot de Harvard. A su vez, la contemplación de la belleza y de la verdad más que fomentar un sentido de superioridad moral activo refinaba los sentimientos; aunado al ejercicio intelectual contribuía a la comprensión de la configuración del mundo. Por último, se buscaba cultivar un cierto “refinamiento y elegancia”, en otras palabras, se educaba a un “*gentleman*” (caballero).²³

Según Brubacher y Rudy, la primera propuesta novedosa para reformar el plan de estudios fue la de William Smith, rector del College de Filadelfia. Siguiendo las sugerencias de Benjamín Franklin expuestas en *Proposals Relating to the Education of Youth in Pensilvania*,²⁴ Smith en 1753 imaginó una institución propia del Nuevo Mundo que ofreciera un programa independiente del currículo tradicional para todos los que quisieran tener una “profesión mecánica”. El énfasis no estaba puesto ya en las lenguas clásicas sino en el inglés, el plan

de estudios incorporaría el estudio de la agricultura, la historia, la topografía, “centrados en nuestras colonias en este hemisferio, su estado, productos, intereses y gobierno”.²⁵ El currículo de las artes liberales se amplió y algunas de estas ideas se pusieron en marcha: un tercio del currículo se orientaba al griego y el latín, otro tercio a las matemáticas y la ciencia, y el último a la lógica, la ética y la metafísica (aquí se incluían la ciencia política, el comercio y la historia). A pesar de que el College de Filadelfia era pequeño la transformación del currículo, aunque limitado, tuvo un impacto importante en otras instituciones. Sin embargo, el énfasis en estas instituciones aún no era la investigación y la producción de nuevos conocimientos sino la conservación del conocimiento existente, y en este sentido se ponía mayor énfasis en la formación moral de la persona que en la independencia intelectual.

A pesar de la gradual transformación y diversificación del currículo, los *colleges* coloniales fueron instituciones pequeñas con pocos recursos (los ingresos eran erráticos) y una infraestructura limitada, por lo general ubicados en poblaciones pequeñas y aisladas porque la influencia de la metrópolis se consideraba contraria a la formación de la virtud moral.²⁶ Los requisitos de admisión eran estrechos, las oportunidades para continuar la educación más allá de la licenciatura eran pocas, la cantidad de alumnos inscritos era pequeña, además de que no era necesario un grado del *college* para estudiar una profesión; hasta 1860 una educación universitaria era un lujo atractivo para sólo una minoría.²⁷ No fue sino hasta 1785 cuando se establecieron las escuelas elementales por medio de una ordenanza de la tierra federal y hasta 1872 se estableció el derecho legal para que los sistemas escolares introdujeran un impuesto destinado a mantener a las preparatorias,²⁸ así que el nivel de los *colleges* equivalía a la preparatoria en Inglaterra, no al nivel universitario. Es importante tener en cuenta que éstas eran instituciones provincianas, generalmente contaban sólo con el presidente y uno o dos tutores; el presidente era el administrador del *college*, además de que se hacía cargo de impartir casi todos los cursos, oficiaba en la capilla todos los días, en ocasiones era también el bibliotecario y se encargaba de recaudar fondos. Pero lo importante es el papel simbólico que jugaron los *colleges*, sobre todo porque formaron a los americanos más prominentes de la época que no viajaron a Europa para educarse, incluyendo la elite política: de los 55 delegados que participaron en la Convención Federal de 1787, 31 tenían educación universitaria, 2 eran presidentes de algún *college*, 3 habían sido o eran profesores y una docena o más habían sido maestros.²⁹

A pesar del apoyo popular con que contaron los *colleges* coloniales, fueron instituciones con poca influencia en la sociedad en general (no más de uno de cada mil colonos se instruyó en un *college* antes de 1776), quizá porque los intereses de las clases dominantes estaban protegidos por las juntas de gobierno compuestas exclusivamente por miembros de la elite social de la comunidad.³⁰ Como señaló un defensor de Harvard, de no ser por el *college* “la clase gobernante

habría estado sometida a mecánicos, zapateros y sastres, y la aristocracia se habría visto arrollada por hombres lascivos del tipo más bajo, las aguas residuales de Roma, las heces de la plebe analfabeta que juzga a partir de la emoción, no de la verdad”.³¹

NOTAS

- ¹ Cabe señalar que Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Princeton, la Universidad de Pensilvania y Yale forman parte de la *Ivy League*, nombre que se da a la asociación de estas ocho universidades privadas del noroeste, también conocidas como los *Ancient Eight*. El uso del término se formalizó en 1954, pero se empleaba con anterioridad para referirse a las instituciones que participaban en competencias deportivas interuniversitarias.
- ² John. S. Brubacher y Willis Rudy, *Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities, 1636-1976* (Nueva Jersey: Transaction, 1997), 6.
- ³ “Darkness must have soon covered the land, and gross darkness the people”. Véase Cotton Mather, “Magnalia Christi Americana”, en Richard Hofstadter y Wilson Smith, eds., *American Higher Education. A Documentary History*, vol. I (Chicago: The University of Chicago Press, 1961), 13.
- ⁴ “Towards the cultivating the minds of men, and rectifying their manners, what a mighty influence the studies of good letters, and the liberal sciences have [...]. But no where was there any greater danger on account of ignorance and want of instruction, than in the English colonies of America; in which the first planters had much to do, in a country over-run with woods and briers, and for many years infested with the incursions of the barbarous Indians, to earn a mean livelihood with hard labor. There were no schools to be found in those days, nor any opportunity for good education”. Véase “Statutes of William and Mary, 1727”, en Hofstadter y Smith, eds., *American Higher Education...*, 40.
- ⁵ “Our country [...] is well supplied with colleges and universities [...]. But, I ask, by whom were these institutions founded, and endowed, by legislative or by individual benevolence? The answer is, almost universally, by individual benevolence. And whence came that individual benevolence? The answer is equally obvious, it came from the religious”. Véase Francis Wayland, “A Discourse Delivered at the Dedication of Manning Hall, the Chapel and Library of Brown University, February 4, 1835”, en Hofstadter y Smith, eds., *American Higher Education...*, 242.
- ⁶ Lester F. Goodchild, “Introduction”, en Lester F. Goodchild y Harold S. Wechsler, *ASHE Reader on The History of Higher Education*, ASHE Reader Series (Mass.: Gin Press, 1989).

- 7 Fue evidente desde un principio que en la colonia sería imposible establecer universidades como Cambridge y Oxford que concentraban a estudiantes y profesores, primero por la vasta extensión geográfica del país y por la pobreza de los colonizadores, así que la alternativa práctica fue la de establecer muchas instituciones esparcidas. Este patrón, que se extendió en años posteriores por la falta de un sistema centralizado nacional, dejó en manos locales la toma de decisiones, y por eso aún ahora las instituciones mantienen fuertes lazos con sus localidades inmediatas.
- 8 Brubacher y Rudy, *Higher Education in Transition...*, 8.
- 9 “The public teaching shall in general respect the sciences, and that sectarian differences of opinion, and controversies or the peculiarities of principle, shall not make any part of the public and classical instruction”.
- 10 Oscar Handlin y Mary Handlin, *The American College and American Culture: Socialization as a Function of Higher Education* (Nueva York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching-McGraw-Hill, 1970). Más tarde, tras una creciente tendencia a la secularización, las universidades estatales fundadas en la primera mitad del siglo XIX tuvieron orientación religiosa por un segundo Gran Despertar religioso.
- 11 Frederick Rudolph, *The American College and University. A History* (Athens: The University of Georgia Press, 1990 [1962]), 13.
- 12 Robert L. Church y Michael W. Sedlack, “The Antebellum College and Academy”, en Lester F. Goodchild y Harold S. Wechsler, eds., *ASHE Reader on The History of Higher Education*, 98.
- 13 Roger Meiners, “The Evolution of American Higher Education”, en John W. Sommer, ed., *The Academy in Crisis: The Political Economy of Higher Education* (New Brunswick: Transaction Publishers, 1995), 21.
- 14 Brubacher y Rudy, *Higher Education in Transition...*, 4. Por ejemplo, en el consejo de Rhode Island College había veintidós bautistas, cuatro congregacionalistas, cinco cuáqueros y cinco episcopistas. Véase Paul Westmeyer, *An Analytical History of American Higher Education* (Springfield, Ill.: Charles C. Thomas Publisher, 1997), 162.
- 15 “[...] true Philosophy, and other good and liberal Arts and Sciences [...] and that the Orthodox Christian Faith may be propagated”. Charter of William and Mary, 1693”, en Hofstadter y Smith, eds., *American Higher Education...*, 34.
- 16 Bruce Kimball, *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education* (Nueva York: College Entrance Examination Board, 1995), 53-54.
- 17 “All Scholars Shall Live Religious, Godly and Blameless Lives according to the Rules of Gods Words, diligently reading the holy Scriptures the Fountain of Light and Truth”. “Yale Laws, 1745”, en Hofstadter y Smith, eds., *American Higher Education...*, 58.

- ¹⁸ When any scholar is able to read Tully or such like classical Latin autor *ex tempore*, and make and speak true Latin in verse and prose *suo (ut aiunt) Marte*, and decline perfectly the paradigms of nouns and verbs in Greek tongue, then may he be admitted into the College. “Statues of Harvard, ca.1646”, en Hofstadter y Smith, eds., *American Higher Education*, 9.
- ¹⁹ Benjamín Franklin, “Proposals Relating to the Education of Youth in Pensilvania, 1749”, en <<http://www.archives.upenn.edu/primdocs/1749proposals.html>>, 4-6.
- ²⁰ “[...] and of everything *useful* for the Comfort, the Convenience and Elegance of Life, in the chief *Manufactures* relating to any of these things”. Según Arthur Cohen, no fue sino hasta mediados del siglo XIX cuando la ciencia como vía de comprensión por medio de la experimentación y la verificación se incorporó en las universidades. Véase Arthur M. Cohen, *The Shaping of American Higher Education. Emergence and Growth of the Contemporary System* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1961), 16.
- ²¹ “[...] soften their asperities, liberalize and neutralize their prejudices, and make the general religion a religion of peace, reason and morality”. Thomas Jefferson *et al.* “Religion and the University”, Carta a Thomas Cooper, 2 de noviembre de 1822, en *Thomas Jefferson: Writings*, comp. de Merrill D. Peterson (Nueva York: Library of America, 1984), 1463.
- ²² “[...] the development of the breadth, serenity, and solidity of mind, and in the attainment of that complete self-possession which finds expression in character”, citado en Laurence R. Veysey, p. 186.
- ²³ Laurence R. Veysey, *The Emergence of the American University* (Chicago: The University of Chicago Press, 1970).
- ²⁴ “[...] with a view of our colonies in this hemisphere; their state, produce, interests, government, etc.”. Franklin, “Proposals Relating to the Education of Youth in Pensilvania, 1749”.
- ²⁵ Cit. en Brubacher, *On the Philosophy of Higher Education*.
- ²⁶ Christopher J. Lucas, *American Higher Education: A History* (Nueva York: St. Martin’s Press, 1994).
- ²⁷ Brubacher, *On the Philosophy of Higher Education*.
- ²⁸ Westmeyer, *An Analytical History...*
- ²⁹ Eliot Morison, Henry Steele Commager y William E. Leuchtenberg, *Breve historia de los Estados Unidos*, trad. de Odón Durán D’Oion, Faustino Ballvé y Juan José Utrilla (México: FCE, 2003).

³⁰ “[...] the ruling class would have been subjected to mechanics, cobblers, and tailors, the gentry would have been overwhelmed by lewd fellows of the baser sort, the sewage of Rome, the dregs of illiterate plebs which judgeth much from emotion, little from truth”. Church y Sedlack, “The Antebellum College and Academy”.

³¹ Cit. en Brubacher, *On the Philosophy of Higher Education*.

LA NACIÓN EMERGENTE: 1789-1869

Un legado de la Revolución fue la creencia muy difundida de que los *colleges* tenían un compromiso con la nación emergente. Benjamin Rush, signatario de la Declaración de Independencia, señaló en 1798 que la independencia del país y “la forma de gobierno que hemos aceptado ha creado una nueva clase de deberes para cada americano”. Los *colleges*, según Rush, debían “inculcar deberes republicanos” e inspirar a los estudiantes con “principios republicanos” para prepararlos para la vida pública y civil.¹ Rush sugiere que, para alcanzar este fin, se desarrollen las habilidades retóricas de los estudiantes porque la elocuencia es el motor del quehacer político, práctica que debe sustentarse en un amplio conocimiento de la historia del país y un conocimiento de las prerrogativas del gobierno nacional. Además de ciencia política y derecho, es necesario también estudiar comercio, agricultura y manufactura porque Estados Unidos es un país “nuevo”, en desarrollo: “Es imposible calcular los grados de felicidad y perfección a los que puede aspirar la humanidad si partimos de la influencia combinada y recíproca de la religión, la libertad y el aprendizaje sobre la moral, las maneras y saberes de los individuos, de la de éstos sobre el gobierno, y de la del gobierno sobre los individuos”.² Como señala este autor, ya no se debe aspirar a educar a un *gentleman* sino a un ciudadano republicano y para esto no sólo había que ampliar el plan de estudios, sino que sería necesario replantear la relación entre las instituciones de educación superior y la comunidad, proceso que dominó los siguientes años.

Entre 1776 y 1861, se fundaron ochocientos *colleges*, aunque sólo 150 sobrevivieron hasta 1900, quizá porque en su mayoría fueron producto del evangelismo y contaban con pocos recursos. Como señalan Brubacher y Rudy, esta rápida expansión de los llamados *booster colleges* fue parte de un esfuerzo por repartir el conocimiento más democráticamente e incluyó la creación de escuelas, bibliotecas públicas, academias y medios de comunicación, normales para maestros, institutos científicos.³ En Inglaterra, que tenía una población de 23 000 000 había sólo cuatro instituciones de educación superior, mientras que el estado de Ohio, con una población total de tres millones, contaba con 37. Además, como la concesión de cédulas era dominio de las legislaturas estatales (que sustituyeron a las colonias como autoridad local), los *colleges* se volvieron fuente de orgullo cívico, lealtad provinciana, desarrollo comunitario y contribuyeron al negocio de los bienes raíces. Los *colleges* eran valiosos no sólo porque daban estatus a una comunidad, sino porque llevaban la educación a las comunidades más remotas, además de que contribuían de manera importante a la economía local, por ende, constituían una inversión social (si no eran importantes para la comunidad corrían el riesgo de perder sus exenciones tributarias, las atribuciones de tierras y otros beneficios). Políticamente, sobre todo en los estados del sur y el oeste, otorgar una

cédula era un mecanismo útil para satisfacer las exigencias de algunos grupos electorales que exigían el derecho de tener un *college* sin necesidad de comprometer recursos públicos. Poco a poco, además, los estudiantes se dieron cuenta de que una educación universitaria podía convertirse en una inversión personal. Sin embargo, muchas legislaturas estatales no sintieron que fuera obligación del gobierno civil aportar a los *colleges* a los que les concedían una cédula, de allí que muchos tuvieran un nivel académico bajo. Un buen ejemplo de esto es la Universidad de Georgia, que recibió la cédula en 1785, pero no impartió clases ni recibió alumnos durante quince años hasta que abrió con el nombre de Franklin College.⁴ La Universidad de Alabama fue creada en 1820, pero contrató a su primer presidente hasta 1831, y Maryland, incorporada en 1807, tuvo a su primer graduado en 1859.⁵ Los *colleges* se volvieron más dependientes de los vaivenes del mercado porque dependían del ingreso que aportaban las colegiaturas. Es significativo, en este sentido, que entre 1885 y 1895 las inscripciones en los *colleges* privados del este aumentaron sólo 20 por ciento, mientras que en las universidades estatales aumentaron 32 por ciento.⁶

Dada la fuerte presencia de las legislaturas estatales en este ámbito y su desconfianza de un gobierno nacional fuerte, la influencia federal era limitada, aunque el Congreso aprobó la creación de la Academia Militar (United States Military Academy) en West Point (1802) porque había necesidad de entrenar oficiales, líderes e ingenieros para el ejército y la Academia Naval (United States Naval Academy) que se estableció en Anápolis (1845); no fue sino hasta 1867 cuando se estableció la Oficina Federal de Educación (Federal Bureau of Education), que entre otras cosas elaboró una lista de las 369 instituciones autorizadas para otorgar grados,⁷ y en 1846 se fundó la Smithsonian Institution, con el propósito de fomentar la investigación. A pesar de repetidos intentos por establecer un sistema nacional de educación superior, empezando con Benjamin Rush en 1787 y los primeros seis presidentes de la república, ha prevalecido el modelo de control estatal, local y privado porque desde sus orígenes las instituciones tuvieron relaciones estrechas con sus comunidades (muchos de los estudiantes provenían de las cercanías) y tenían afinidades con grupos religiosos que temían la secularización, así que fundamentalmente el gasto federal en este rubro complementó los subsidios estatales y el apoyo privado.⁸ Tradicionalmente, como señala Michael Parsons, el gobierno federal recurre a la educación superior sólo cuando sus servicios se vuelven necesarios para conseguir las metas nacionales o en situaciones de emergencia.⁹ El famoso caso de Dartmouth es muestra de cómo la intervención gubernamental en la educación superior es limitada.

Según algunos historiadores el sonado caso de Dartmouth, de 1819, sentó las bases para la distinción legal entre las universidades públicas y privadas, y la relación entre las autoridades locales, la junta de gobierno y el presidente. Otra opinión, como la de Thelin,

sugiere que es históricamente erróneo suponer que la diferencia entre las universidades públicas y privadas que opera ahora proviene de los siglos XVII y XVIII, aunque después de 1770 los antiguos *colleges* se convirtieron en corporaciones privadas. Esta distinción no tenía sentido en esa época, porque un *college* era una institución pública en tanto que era un elemento integral de la vida colonial; su cédula estaba definida por el gobierno civil que además proporcionaba fondos para su funcionamiento, por lo que el *college* era un bien público que debía protegerse, aunque tuviera cierta autonomía en tanto que determinaba sus propias políticas (por la dificultad práctica de reunir a la junta de gobierno con regularidad), en la junta de gobierno siempre había representantes del público.¹⁰ Dartmouth fue establecida gracias a una cédula otorgada por la corona inglesa, que creó una junta de gobierno que se perpetuaba a sí misma y a un presidente con autoridad para nombrar a su sucesor. Al morir Eleazar Wheelock, primer presidente del *college*, su hijo John ocupó su lugar y pidió a la legislatura estatal que se investigara a la junta de gobierno para determinar si los miembros ausentes tenían derecho a interferir en los asuntos internos del *college*. Éstos, a su vez, echaron a Wheelock y lo reemplazaron con Francis Brown. El conflicto se politizó inmediatamente cuando los Republicanos de New Hampshire se pronunciaron en defensa de Wheelock y, al ganar las elecciones, el gobernador aprobó una ley que transformó al *college* en Dartmouth University con una junta de gobierno más numerosa. La vieja junta de gobierno no aceptó la determinación, así que empezaron a operar dos entidades rivales: Dartmouth College y Dartmouth University. La disputa culminó cuando surgió el problema de quién tenía derecho a los archivos y al sello original de la institución. En 1816, la junta original llevó su caso ante la corte superior de New Hampshire: la pregunta fundamental era si el *college* era una corporación pública cuya cédula era susceptible de ser modificada por la legislatura o si era una corporación inviolable con una cédula inmune a la intervención de la legislatura. El 17 de noviembre de 1817, la Corte estatal decidió que Dartmouth era una corporación pública, sus gobernantes eran oficiales responsables ante el pueblo, así que, en efecto, sí se ubicaba dentro del ámbito de la legislatura estatal. La Corte declaró que si el *college* quedaba fuera del control público la junta de gobierno tendría la libertad de ejercer su autoridad de maneras que fueran contrarias al bienestar común. Por lo tanto, la supervisión estatal era esencial.

El defensor de Dartmouth apeló a la Suprema Corte de Estados Unidos. En marzo de 1881, Daniel Webster, egresado de Dartmouth, defendió la posición de la junta de gobierno y en febrero la Corte votó 5 a 1 a favor de Dartmouth: el *college* no era una institución civil ni era propiedad pública, así que la legislatura de New Hampshire había violado el contrato implícito en los estatutos. En adelante, el Estado tenía prohibido ejercer control directo sobre las instituciones académicas que había autorizado, salvo en los casos donde la institución fuera

una entidad pública financiada por la tesorería del Estado. El significado y el impacto a largo plazo de esta decisión ha sido tema de debate hasta nuestros días. Algunos sostienen que la decisión promulgó la creación de instituciones privadas protegidas de la intervención del Estado: las instituciones públicas tendrían que ser creadas explícitamente por el Estado y no podrían modificar instituciones existentes. Los *colleges* eran corporaciones, así que la decisión de la Suprema Corte buscó protegerlos de enmiendas legislativas arbitrarias.¹¹ Además, se ha dicho que la distinción no quedó clara a pesar de la decisión de la Suprema Corte porque, de hecho, la mayoría de las instituciones tenían características de ambos sistemas. En Estados Unidos, las instituciones privadas siempre han obtenido su cédula del gobierno estatal o local y han recibido subsidios públicos, así como las instituciones públicas reciben y han recibido donativos de fuentes privadas. Pero en términos de la organización interna del *college*, la resolución de la Suprema Corte fue importante porque estableció el principio de que el control de las instituciones quedaba en manos no de los profesores sino de una junta de gobierno externa.¹²

Esta época se caracterizó por la rápida expansión hacia el oeste, donde nacieron instituciones de diversa naturaleza: de hecho es posible dibujar un mapa de las universidades que sigue de cerca la trayectoria del ferrocarril de este a oeste.¹³ Uno de los propósitos principales de muchas instituciones nuevas fue servir al pueblo estadounidense, pero la naturaleza del país estaba cambiando: de ser principalmente agrícola pasó a ser industrial y la agricultura como medio de vida fue reemplazada por la agricultura científica. A pesar de la proliferación de instituciones de educación superior hubo un descenso en las inscripciones porque la oferta de programas de estudio parecía no estar orientada a las necesidades del mercado laboral ni siquiera se preparaba adecuadamente a quienes deseaban seguir alguna de las profesiones como la medicina o el derecho. Debates sobre los beneficios de la especialización *versus* la educación general cundieron y el resultado es que se esbozaron tres tipos de orientación distintos para las universidades: 1) el utilitario, 2) la investigación y 3) las artes liberales. Dada la creciente demanda de especialización por parte de los estudiantes y la fragmentación del conocimiento, se propuso el concepto de la educación general, ya fuera por medio de un currículo básico o por un número de cursos obligatorios. El famoso Yale Report de 1828 defendió la tradición humanista de la universidad en respuesta al aumento de instituciones vocacionales técnicas y la introducción de campos de estudio nuevos como la agricultura, la ingeniería y la arquitectura en las universidades que crearon departamentos independientes como el Instituto Politécnico Rensselaer (Rensselaer Polytechnic Institute), que introdujo por primera vez la instrucción en laboratorio y las clases vespertinas. La primera estación experimental en agronomía se fundó en Connecticut en 1816, pero fue hasta 1865 que abrió el Massachusetts Institute of Technology, la

Sheffield Scientific School abrió en Yale en 1847 y la Lawrence School en Harvard durante el mismo año: las ciencias se convirtieron en actividades propias de las universidades, cuando anteriormente habían sido dominio de los museos, algunas academias independientes y agencias gubernamentales. Esta tendencia hacia la investigación aplicada culminó en la Ley Morrill (Morrill Act) de 1862 que autorizó la venta de terrenos federales para facilitar el establecimiento y el mantenimiento de *colleges* cuyo objetivo fuera “sin excluir otros estudios científicos y clásicos e incluyendo las tácticas militares, enseñar los campos de conocimiento que estén relacionados a la agricultura y las artes mecánicas, de la manera como lo dispongan las legislaturas de los estados, para promover la educación liberal y práctica de las clases industriosas en sus varias tareas y profesiones”.¹⁴

Una de las primeras universidades realmente estatales fue la de Virginia, establecida por Thomas Jefferson en 1825, un modelo a seguir por otras universidades que eran a la vez empresas públicas y seculares. Desde su inicio, la institución quedó bajo el control de una junta de gobierno designada por el gobernador y ratificada por la legislatura. Jefferson propuso que la universidad estatal de Virginia se dividiera en diez “escuelas”.¹⁵ Una vez que el estudiante eligiera su campo de especialización debía seguir un plan de estudios totalmente prescrito, pero quienes no estuvieran interesados en obtener un grado podían tomar los cursos que quisieran.¹⁶ Lo importante de este proyecto es que el alumno más que un adolescente que requería que la universidad fungiera *in loco parentis*, se pensaba como un adulto maduro capaz de decidir su trayectoria académica. La influencia del pensamiento de John Locke es clara en la propuesta de Jefferson. Westmeyer resume estas ideas así: 1) no hay ideas innatas, la mente es una *tabula rasa*; el conocimiento proviene de la experiencia; 2) el conocimiento es parcial y tentativo; los juicios tentativos, la tolerancia de las opiniones de otros y la libertad de pensamiento son esenciales para el aprendizaje; 3) un hombre debe ser juzgado por lo que hace, no por lo que es. Como señala este autor, el ideal americano incluía la creencia en el progreso y la perfectibilidad del hombre más que en la perpetuación del *statu quo* y que el bien común se consigue cuando cada individuo busca el propio bienestar, que todos los hombres son capaces de razonar y que el medio ambiente, en particular la educación, guía el uso de la razón.¹⁷

El impulso para establecer universidades de esta naturaleza se vio beneficiado en primer lugar por la política territorial que inspiró la Ordenanza de la Tierra (*Land Ordinance Act*) de 1785 (que estableció también las escuelas básicas) y el impacto de la Ley Morrill de 1857 que permitió la puesta en marcha de 69 *land-grant colleges*. Esta ley abrió el camino para la educación de orientación utilitaria y de alcance popular (el congresista Justin Smith Morrill que propuso la ley se había inspirado en instituciones como el Farmer’s High School de Pensilvania (1854) y el *college* de agricultura del estado de Nueva

York), sobre todo en las comunidades más orientales y remotas, y fue, sin duda, la acción más importante del gobierno federal en este rubro durante el siglo XIX, a pesar de que la dirección de las instituciones quedó en manos estatales. Morrill propuso que la venta de terrenos federales (treinta mil acres por cada senador y representante) proporcionara fondos para que cada estado de la federación contara con cuando menos un *college* (las legislaturas preferían donar tierra, que había en abundancia, en lugar de aportar fondos directamente). Esto fue posible porque, cuando se instauró el gobierno federal en 1789, Estados Unidos se convirtió en propietario de los terrenos públicos: la tierra era la principal fuente de riqueza disponible para el gobierno.

No fue sino hasta que se aprobó la Ley Morrill de 1890 cuando la legislación tuvo efecto porque aseguró que las autoridades estatales también apoyaran a estas universidades de diversas maneras, incluyendo la introducción de un impuesto regular dirigido exclusivamente a su mantenimiento. Algunos estados crearon A & M (agricultura y artes mecánicas) a partir de otros *colleges* de agricultura, otros otorgaron los fondos a universidades estatales ya existentes y en ocasiones se crearon nuevos *colleges*. Los avances más significativos se dieron cuando los fondos federales se complementaron con aportaciones estatales y porque los estados fungieron como intermediarios del patrocinio federal, que era amplio y tenía pocas restricciones. Con la Ley Morrill, el Congreso creó el principio de no discriminación entre las instituciones públicas y privadas en tanto que el apoyo se repartía a instituciones de ambos tipos.

Paradójicamente, como señala Lucas, en un principio fue difícil captar estudiantes. En New Hampshire, cuando abrió el primer *land-grant college*, no se inscribió ningún alumno; Misuri envió a sus profesores al campo para convencer a los granjeros de las ventajas de una educación universitaria y en Carolina del Norte regalaron un mes de alojamiento a cualquier estudiante que introdujera a un colega a la institución.¹⁸ La poca atracción que en un principio ejercían estas instituciones surgió por la disparidad entre los supuestos que sustentaban la retórica de la reforma y las ambiciones de los alumnos a quienes se dirigía: los hijos de los granjeros no querían quedarse en la granja, para muchos una educación universitaria era la manera de huir del campo. Esto significó, asimismo, que las instituciones fundadas en la década de 1860 se vieran obligadas a aceptar a todos los interesados sin que importara su nivel académico.¹⁹ Pero el impacto inmediato de estos *colleges* fue importante en dos sentidos: como estaban dirigidos a un público menos educado y de menos recursos surgieron debates acerca del nivel de instrucción que debía impartirse. Como resultado, y dado que la educación preparatoria era prácticamente inexistente, las universidades estatales contribuyeron a la articulación de la educación secundaria y preparatoria y a la gradual introducción de un sistema de certificación.²⁰ Como señalé con anterioridad, para salvaguardar el vacío educativo entre los *colleges* y la

educación básica los primeros tenían una academia preparatoria. En 1870, la Universidad de Michigan comenzó a identificar aquellas escuelas capaces de formar alumnos con los requisitos académicos suficientes para ingresar a la educación superior y pronto esta práctica se extendió. El sistema preuniversitario, gracias a la iniciativa de Michigan, se convirtió en un sistema de ocho años de educación básica (con estudiantes entre los seis y los catorce años de edad), más cuatro de preparatoria con alumnos entre los catorce y los dieciocho. Otro resultado importante fue que la intervención federal tuvo el propósito de igualar las oportunidades y facilitar el acceso a la educación superior, política que ha inspirado la legislación federal hasta nuestros días.

NOTAS

- ¹ Benjamin Rush, "Benjamin Rush on Republican Education, 1798", en Richard Hofstadter y Wilson Smith, eds., *American Higher Education. A Documentary History*, vol. I (Chicago: The University of Chicago Press, 1961), 170-175.
- ² *Ibid.*, 175.
- ³ John S. Brubacher y Willis Rudy, *Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities, 1636-1976* (Nueva Jersey: Transaction, 1997), 59.
- ⁴ John Thelin, "Campus and Commonwealth: A Historical Interpretation", en Philip Altbach, Robert Berdahl, Patricia Gumpert, eds., *Higher Education in American Society* (Nueva York: Prometheus Books, 1994), 26.
- ⁵ Oscar Handlin y Mary Handlin, *The American College and American Culture: Socialization as a Function of Higher Education* (Nueva York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching-McGraw-Hill, 1970), 27.
- ⁶ Brubacher y Rudy, *Higher Education in Transition...*, 161.
- ⁷ No fue sino hasta después de 1900 cuando el gobierno fundó instancias dedicadas a la investigación científica, como la Investigación en Geología de Estados Unidos, la Oficina de Censos y la Oficina de Minas. Véase Burton R. Clark, "Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas", en *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia* (México: Coordinación de Humanidades, UNAM-Porrúa, 1997), 197.
- ⁸ Lawrence E. Gladieux, Arthur M. Hauptman y Laura Greene Knapp, "The Federal Government and Higher Education", en Altbach, Berdahl y Gumpert, eds., *Higher Education in American Society*, 126.

- ⁹ Michael D. Parsons, *Power and Politics: Federal Higher Education Policy Making in the 1990s* (Albany: State University of New York Press, 1997), 28.
- ¹⁰ Thelin, "Campus and Commonwealth...", 24.
- ¹¹ John S. Whitehead y Jurgen Herbst, "How to Think about the Dartmouth College Case", en Lester F. Goodchild y Harold S. Wechsler, *ASHE Reader on The History of Higher Education*. ASHE Reader Series (Mass.: Gin, 1989), 135.
- ¹² Frederick Rudolph, *The American College and University. A History* (Athens: The University of Georgia Press, 1990 [1962]), 211.
- ¹³ Brubacher y Rudy, *Higher Education in Transition...*, 60.
- ¹⁴ "Morrill Act, 1862", en Hofstadter y Smith, eds., *American Higher Education...*, vol. II, 568.
- ¹⁵ Thomas Jefferson *et al.*, "Report of the Commissioners for the University of Virginia", en Merrill D. Peterson, comp., *Thomas Jefferson: Writings* (Nueva York: Library of America, 1984), 462.
- ¹⁶ *Ibid.*, 459.
- ¹⁷ Paul Westmeyer, *An Analytical History of American Higher Education* (Springfield, Ill.: Charles C. Thomas Publisher, 1997), 24.
- ¹⁸ Christopher J. Lucas, *American Higher Education: A History* (Nueva York: St. Martin's Press, 1994), 149.
- ¹⁹ Joseph Ben-David, *American Higher Education. Directions Old and New* (Nueva York: McGraw Hill, 1972), 37.
- ²⁰ Lucas, *American Higher Education...*, 152.

LA RECONSTRUCCIÓN Y LA INDUSTRIALIZACIÓN:

1870-1900

“¡Qué simple es la idea de una universidad!”, exclamó en 1858 Henry Tappan, presidente de la Universidad de Michigan: “Una asociación de eruditos eminentes en todos los departamentos del conocimiento humano; junto con los libros encarnan los resultados del pensamiento y la investigación humana y todos los medios para aumentar e ilustrar el conocimiento”.¹ No fue sino hasta mediados del siglo XIX cuando los *colleges* se transformaron de tal forma que dieron paso a las universidades propiamente dichas. Esto ocurrió gracias a dos cambios:² por un lado tenemos la creación de los centros investigación, la creciente especialización y la conformación de las disciplinas académicas que sentaron las bases para el surgimiento de la “universidad vertical”³ y, por el otro, la expansión horizontal del *college*, efectuada por la ampliación del plan de estudios realizada con base en un sistema electivo. Como señalan Brubacher y Rudy, la cuestión que enfrentaron entonces los presidentes de las universidades fue la siguiente: ¿debía el *college* estadounidense insistir en su orientación religiosa inculcando una amplia educación liberal o debía convertirse en una institución predominantemente secular que sirviera los intereses del utilitarismo, la eficiencia social y la investigación académica?⁴ La persona que impulsó la reforma fue Charles William Eliot, el presidente de Harvard, aunque, como he mencionado, a finales del siglo XVIII Thomas Jefferson ya había señalado que el currículo era demasiado clásico para las necesidades del país.

Como respuesta a la tendencia hacia la educación práctica surgió el *Yale Report* en 1828, elaborado bajo la dirección del presidente Jeremiah Day, y fue la publicación más influyente en la educación superior estadounidense entre la Revolución y la Guerra civil. Este informe señalaba que debía modificarse el currículo tradicional para responder al “progreso acelerado del país, el aumento de su población, refinamiento y opulencia”,⁵ pero objetaba la fragmentación del currículo básico de las artes liberales con el argumento de que sólo un plan de estudios así podía sentar las bases de la educación superior, incluyendo las profesiones, que debían pensarse de manera independiente. La educación vocacional mercantil, mecánica o agrícola se aprendía mejor en la práctica:

El joven comerciante debe ser entrenado en el mostrador, el mecánico en el taller, el granjero en el campo. [...]. Podemos preguntarnos, ¿con qué propósito fueron al *college* los jóvenes destinados a estas labores? Creemos que no deben acudir al *college* con la expectativa de pulir su educación, sino con miras a establecer una sólida base con los principios de la ciencia para prepararse en el estudio de las artes prácticas.⁶

Los estudiantes estadounidenses, a diferencia de sus pares alemanes, requerían de supervisión constante⁷ porque eran inmaduros y estaban menos preparados que los egresados de los *gymnasias*, en tanto que los alumnos con educación secundaria alemana tenían el nivel que en Estados Unidos correspondía a los últimos dos años del *college*. Rudolph señala que, por una parte, el informe estableció la tradición humanista y como resultado liberó a la educación superior de su orientación religiosa, aunque simultáneamente fue un instrumento valioso para los conservadores que querían perpetuar el elitismo del currículo clásico.⁸

La tensión entre el ideal de Jefferson, inspirado en la libertad, y el conservadurismo del informe de Yale orientó el desarrollo de las universidades. A pesar del importante impacto que tuvo esta publicación, el nacionalismo cultural que acompañó la rápida expansión hacia el oeste, la creciente industrialización fomentada por la explotación del hierro y del acero y la urbanización impulsaron el cambio, anunciado espléndidamente en “The American Scholar” (1837) de Emerson.⁹ El énfasis en el individualismo y la responsabilidad cívica, plenamente presentado por Henry David Thoreau, también contribuyó al cambio: las medidas introducidas por Charles Eliot en Harvard se orientaban a fomentar el juicio crítico (*self-reliance*). De una población de aproximadamente cinco millones en 1800 se llegó a los 39 millones en 1870; en 1800, la mayor parte de la población residía al este de los Apalaches, pero hacia 1840 Iowa y hacia 1848 California empezaron a poblarse. Así, cuando Andrew Jackson llegó a la presidencia en 1828, la igualdad, “el concepto que [lo] colocó en la Casa Blanca, fue la orden del día”.¹⁰

Otro apoyo a esta expansión fue la disponibilidad de capital por parte de empresarios y magnates con inclinaciones religiosas, como John D. Rockefeller (de Standard Oil), que apoyaron las instituciones gracias a que la filantropía se volvió un símbolo de estatus social: Rockefeller, por ejemplo, en cooperación con la American Baptist Education Society donó seiscientos mil dólares para fundar la Universidad de Chicago,¹¹ el millonario Paul Tulane donó tierras y dinero para crear la Universidad de Tulane en 1887 y Benjamín Duke donó fondos para renovar el Trinity College, una institución bautista. Además, el perfil de los miembros de las juntas de gobierno cambió porque se incorporaron más hombres de negocios e industriales ya que se necesitaba de su ayuda para conseguir fondos, y se incluyeron algunos políticos, sobre todo en instituciones públicas, para restringir el poder del gobernador: hacia 1860, como señala Westmeyer, una quinta parte de la juntas de gobierno estaba compuesta por hombres de negocios y hacia 1930 éstos constituían una tercera parte.¹² La acelerada secularización de la educación superior también cambió el perfil de los presidentes de las universidades: Gilman de Johns Hopkins, Eliot de Harvard y Barnard de Columbia eran químicos; Hall de Clark psicólogo y Jordan de Stanford, biólogo.

Charles William Eliot, presidente de Harvard desde 1869, gradualmente sustituyó el currículo prescrito por el sistema electivo (o de optativas), paso necesario para transformar “un *college* con un currículo uniforme en una universidad sin un programa prescrito”.¹³ Era necesario tomar en cuenta las diferencias individuales en la educación de los jóvenes para que a la edad de dieciocho años “el hombre potencial ya se asome”:¹⁴ “un joven de dieciocho años bien instruido puede escoger por sí mismo —no para otro joven, ni para un joven universal ficticio, sino para sí mismo solamente— un mejor programa de estudio que el elegido por el personal del *college* o un sabio que no lo conoce a él ni a sus ancestros ni su vida previa”.¹⁵

Eliot propuso tres modificaciones básicas: 1) la libertad de elección de materias; 2) la oportunidad para obtener distinción académica en una sola materia o en áreas de estudio particulares; 3) la introducción de un método de disciplina que alentara en cada individuo la responsabilidad de formar sus propios hábitos de estudio y de regular sus propias conductas.¹⁶ Las reformas propuestas por Eliot no se implementaron de una vez por todas, pero a pesar de las muchas críticas —sobre todo por parte de los hombres de la Iglesia que temían la creciente secularización, el cientificismo excesivo, y un *laissez-faire* curricular— sí posibilitaron la expansión y ampliación del currículo: todas las materias adquirieron el mismo estatus,¹⁷ aumentó la importancia de los cursos científicos y utilitarios y, dada la creciente especialización temática, se sentaron las bases para la creación de departamentos; las universidades empezaron a convertirse en instituciones con múltiples y muy diversos propósitos porque, como señaló el propio Eliot en su discurso inaugural de 1869, “esta universidad no reconoce un verdadero antagonismo entre la literatura y la ciencia, tampoco acepta las estrechas alternativas entre las matemáticas o los clásicos, la ciencia o la metafísica”.¹⁸

Gracias a que hubo una creciente demanda para que las nuevas ciencias contribuyeran a la explotación de los recursos de la nación,¹⁹ empezaron a aparecer campos de estudio como las finanzas, la arquitectura, el periodismo, la salud pública y la ingeniería. Como el latín y el griego dejaron de ser necesarios para acceder a la educación superior y se multiplicaron los temas considerados universitarios, se dio una concomitante transformación de la educación secundaria. Brubacher y Rudy señalan que antes de 1870 existían únicamente 1 026 preparatorias (*high schools*) públicas con 72 158 alumnos inscritos, cifra que alcanzó los 6 005 en 1900 con 519 251 inscritos. Estas transformaciones tuvieron como consecuencia que, desde ese momento, “la ciencia se convirtió en la estrella guía de la educación superior”,²⁰ aunque, paradójicamente, la liberalización del programa de estudios dio como resultado un currículo más aplicado.²¹ El supuesto de Eliot es que el plan de estudios debía reproducir exactamente las condiciones del mercado o del mundo natural visto como competitivo: “Las distinciones académicas animan a los estudiantes a

avanzar en un solo campo de estudio; de allí surge la demanda de enseñanza en todos los departamentos que ofrecen honores, y esta demanda, aunada a la competencia surgida entre departamentos, estimula a los profesores, que a su vez estimulan a sus estudiantes”.²² En otras palabras, los estudiantes compiten para obtener honores, presionando a los departamentos para que les proporcionen cursos avanzados; los departamentos a su vez contienden para obtener estudiantes, los maestros compiten por sus departamentos, y las universidades, entre sí.

Este impulso se basó en gran medida en el modelo alemán de universidad que era más profesional y privilegiaba los estudios de posgrado, por lo que ponía “énfasis en la búsqueda desinteresada de la verdad mediante la investigación original que dio origen a la idea de que una verdadera universidad debía mantener la libertad de cátedra y de investigación dentro de límites cuidadosamente establecidos”.²³ Quizá la diferencia más obvia respecto al *college* es que la docencia era menos importante que la investigación (por ejemplo, el seminario reemplazó la exposición como método de instrucción y se hacía trabajo de laboratorio) y, como resultado, la posición de los profesores cambió fundamentalmente. Con anterioridad, quienes deseaban continuar sus estudios más allá de la licenciatura debían cruzar el Atlántico para conseguirlo: entre 1815 y 1914, más de diez mil estadounidenses partieron a estudiar en Alemania.²⁴ Quienes volvían —a diferencia de los profesores del *college* tradicional— eran altamente especializados y estaban convencidos de los beneficios de la *Lernfreiheit* (libertad para aprender) y la *Lehrfreiheit* (libertad de cátedra), dos conceptos que devienen de la idea de que la universidad debe ser una institución independiente de intereses no académicos, que el currículo se establece con base en el interés de cada profesor y que los estudiantes e investigadores tienen la libertad de estudiar el tema de su elección.²⁵ Más que transmitir el conocimiento existente, este nuevo modelo institucional privilegió la expansión del conocimiento con métodos científicos como la acumulación y el análisis de datos, así como la investigación empírica pero, a diferencia de los alemanes, los estadounidenses enfatizaron la función utilitaria de la investigación: “el ideal alemán de investigación «pura» inmune a presiones utilitarias se convirtió para los estadounidenses en la noción de «ciencia pura» con connotaciones metodológicas que en Alemania no existían. Las implicaciones más amplias, casi contemplativas de la *Wissenschaft* (ciencia, entendida como cualquier actividad académica) fueron ignoradas por los estadounidenses, quienes supusieron que la «investigación» significaba algo específicamente científico”.²⁶ Desde 1835, Alexis de Tocqueville señalaba esta tendencia: “los estadounidenses se aplican más bien a la práctica de las ciencias que a su teoría”.²⁷ El paso del énfasis de la docencia y la conservación del conocimiento a la investigación fue la primera revolución académica en este nivel educativo.

La influencia del modelo alemán dio origen a instituciones de posgrado como la Johns Hopkins, universidad dedicada a la investigación (*research university*), Clark (1889) y la Universidad de Chicago (1892), mientras que en Harvard, Princeton y Yale se asimilaron a la estructura del *college*. En Johns Hopkins, el grado de doctor se convirtió en requisito indispensable para formar parte del profesorado y otorgarlo se convirtió en símbolo de una verdadera universidad. El impacto de Johns Hopkins fue enorme: hacia 1926 se calculaba que, de mil científicos distinguidos, 243 eran egresados de esta institución, y en más de sesenta *colleges* y universidades había tres o más profesores con grados allí obtenidos. En 1872, Yale fundó el primer departamento de posgrado en filosofía y artes, formalizando así la existencia del doctorado. Ese año en Harvard, se fundó la Graduate School of Arts and Sciences; Columbia en 1880 estableció un departamento de posgrado, seguida por Princeton en 1900.

El énfasis puesto en el posgrado y la investigación generó un sistema educativo piramidal, con las universidades dedicadas a la investigación en la punta. A pesar de que en un principio en Johns Hopkins y Clark se deseó crear una universidad que no incluyera el pregrado, por razones económicas y presiones sociales fue imposible,²⁸ aunque se generó un modelo de organización institucional en dos niveles. A pesar de la fuerte influencia del modelo alemán, los *colleges* mantuvieron algunas de las características de las viejas instituciones inglesas: persistió la preocupación por el desarrollo del carácter del estudiantado y por crear el ambiente propicio para este fin; un gusto por edificios y construcciones imponentes alejados de la comunidad urbana; un énfasis en la docencia más que en la investigación; la convicción de la importancia del *college* como unidad dentro de la misma universidad; el objetivo de crear un cuerpo de líderes educados más que un cuerpo de especialistas, y un afán por los deportes.²⁹

Fue también entonces cuando se establecieron las escuelas de medicina, derecho y teología, que no se habían integrado del todo a los *colleges*, ya que no tenían buen nivel porque la educación profesional se hacía por medio del sistema de aprendizaje directo; es decir, un candidato —sin cumplir con algún requisito académico— se colocaba bajo la tutela de un ministro, abogado o médico con la esperanza de que la observación y la práctica le permitieran obtener el estatus profesional. Como explican Brubacher y Rudy, a pesar de la orientación práctica de este tipo de formación, también se requería cierto conocimiento teórico que, por lo general, se obtenía de los libros de la biblioteca particular del maestro, por lo que en ocasiones los aprendices residían en su casa.³⁰ Era frecuente que se reunieran varios abogados o médicos para impartir clases colectivamente. A pesar de esta sistematización de la enseñanza, el nivel de instrucción era bajo y no había ni estándares de admisión ni de preparación o matriculación, y la duración del entrenamiento era variable. A mediados del siglo XVIII, Harvard y Yale establecieron cátedras en teología, en 1765 el College de

Filadelfia estableció una cátedra de medicina (en parte por la influencia de Benjamín Franklin). Fue en Harvard donde se estableció el primer modelo de educación profesional en derecho a partir de 1870 y el estudio de la medicina se formalizó en Johns Hopkins a partir de 1898. En los dos casos, se elevó el nivel de admisión, se extendió el periodo de estudios y se sistematizó el programa de estudios.

La transformación del *college* tradicional en universidad moderna implicó cambios estructurales y curriculares: el sistema electivo permitió más alternativas para los alumnos (se creó el sistema de *majors* y *minors*, el ciclo escolar se dividió en cuatro trimestres, y la licenciatura se dividió en dos años de *junior college* y dos de *senior college*), la institución se volvió más impersonal porque ya no había tanto énfasis en la disciplina como cuando el *college* funcionaba *in loco parentis*, se incorporaron la formación y preparación para entrar a las profesiones y, dado el énfasis en la investigación, se instituyeron los órganos para su difusión, como las editoriales universitarias, las revistas especializadas y las asociaciones profesionales, como la Modern Language Association (1883), la American Historical Association (1884) y la American Psychological Association (1891). El estudio se volvió cada vez más especializado y esto requirió la reorganización del profesorado en departamentos y escuelas disciplinarias con creciente autonomía, fragmentando la estructura académica por las lealtades disciplinarias que se impusieron. Esto, a su vez, significó la jerarquización del profesorado en *head professor*, *professor*, *non-resident professor*, *associate professor*, *assistant professor*, *instructor*, *tutor*, *reader*, *lecturer*, *fellow scholar*, y se pasaba de una posición a otra con base en las publicaciones y productos de la investigación. Y dada la creciente fragmentación y tamaño de las instituciones, también empezaron a burocratizarse con sus posiciones, empezando por el presidente, el examinador, el registrador, el secretario general, la secretaria, el bibliotecario, el jefe de ediciones, el administrador, el decano, el jefe de departamento y un senado (*faculty senate*) compuesto por profesores y encargado de la administración cotidiana de la institución. Las características de las universidades estadounidenses —ya fueran amalgama de las viejas como Harvard y Yale, creadas expresamente como universidades de investigación como Johns Hopkins o Chicago o producto de las universidades estatales como Michigan y Wisconsin— eran las siguientes: seculares, profesionalizadas, rígidamente divididas en departamentos, jerarquizadas, modeladas como empresa, dirigidas por expertos laicos e intensamente productivas en términos de la investigación y su difusión.³¹ En virtud de la ausencia de un control centralizado, responsable de establecer estándares para todas las ramas de la educación superior, surgieron autoridades no gubernamentales encargadas a nivel local, estatal, regional y/o nacional de hacerlo sin intervención del gobierno.

De nuevo, el énfasis que se puso en el posgrado de las universidades modificó también la educación preuniversitaria. Como señala

Westmeyer, tradicionalmente se cursaban doce años de escolaridad básica, cuatro de licenciatura y algunos años más de posgrado. El presidente Harper de Chicago, entre otros, propuso la diferenciación entre las divisiones superiores e inferiores de la educación superior dedicadas a la educación general con base en el modelo alemán, donde la preparatoria tenía dos años más que en Estados Unidos, y sugirió que la división inferior se asimilara a la preparatoria. Recomendó dos distintos modelos de *junior college*: los *colleges* de cuatro años menos prominentes podrían concentrarse en los primeros dos años de estudio y olvidarse de la división superior, y propuso la creación de *colleges* de dos años para los estudiantes que no tuvieran los recursos ni el interés en seguir estudiando. Estas medidas establecieron las bases para la masificación de la educación postsecundaria. En California, se apoyó la idea de los *colleges* de dos años, que a su vez podrían cumplir dos funciones: replicar el trabajo de la división inferior de la universidad y/o brindarles más educación a los estudiantes que nunca llegarían a las universidades. Este último propósito dio origen a los *junior colleges* de ahora, mejor conocidos como *community colleges* o *technical colleges* (y clasificados por la fundación Carnegie como *associate's colleges*), los cuales hoy son aproximadamente 1 669, en su mayoría públicos (1 025), y con 42 por ciento de la población total de estudiantes a nivel de licenciatura. En 1920, había aproximadamente 85 *junior colleges* repartidos en 19 y con 4 500, para 1940 eran 456 con una matrícula total de casi 150 000 estudiantes, en su mayoría provenientes de las clases medias bajas con interés en una educación práctica: en 1938 17.9 por ciento de los estudiantes de *college* estaban inscritos en instituciones de dos años.

Inicialmente, estas instituciones se concibieron para preparar a los estudiantes para ingresar luego a las universidades y a los *colleges* de cuatro años de más prestigio, pero en la época entre las guerras empezaron a concebirse como instituciones terminales que formarían a los estudiantes de recursos limitados sin intenciones de seguir estudiando en instituciones de cuatro años para los empleos técnico y semitécnico, los oficios y las semiprofesiones. Apreciados como instrumentos de utilidad social y eficiencia, se pensaban como democráticas porque ofrecían educación para todos a precios muy por debajo de los *colleges* y universidades de cuatro años, tenían programas de estudio flexibles y más que orientarse a la producción de nuevo conocimiento se encargan de “integrar el conocimiento, aplicar el conocimiento y transmitir el conocimiento”.³² Tal fue el entusiasmo por estos *colleges* que, en los sesenta, la fundación Carnegie sugirió que aquellos que tuvieran programas académicos, vocacionales, de traslado (*transfer*) y terminales implementaran una política de *open door* (política de admisión por medio de la cual la institución acepta a cualquier estudiante que lo solicite) y admitieran a todos los estudiantes de preparatoria. Más que democratizar el acceso a la educación superior que en el caso de muchos debía reservarse para algunos

privilegiados, por el contrario, el *junior college* podía utilizarse para distribuir a los estudiantes en la estructura social y ocupacional. Como señala David Levine “la democrática igualdad de oportunidades era un producto de la retórica de los educadores, no su meta”,³³ porque no tenían intenciones de satisfacer las expectativas de los alumnos sino de responder a las exigencias de la sociedad.

En los albores de la época de la reconstrucción, las instituciones de educación superior asumieron un nuevo propósito: el servicio a la comunidad.³⁴ Este nuevo propósito trajo consigo una segunda revolución académica. Un importante ejemplo de cómo este ímpetu cobró forma fue la famosa Wisconsin Idea de principios del siglo xx, imitada por muchas universidades que también orientaron sus actividades a beneficio de la comunidad bajo la influencia del movimiento progresivo de la época que siguió a la Guerra Civil, y el viejo ideal jacksoniano de que las universidades públicas no sólo debían apoyar sino también mejorar la función del gobierno. La iniciativa buscó la integración de las tres características del nuevo ideal de universidad: la orientación práctica y utilitaria del currículo, el esfuerzo democrático por extender los beneficios de la educación a la comunidad en general y así devolver a la comunidad lo invertido y, por último, la investigación. La Universidad de Wisconsin no sólo cimentó sus relaciones con la comunidad del estado a través de cursos de extensión académica (en 1910, cinco mil personas tomaban cursos por correspondencia), sino que creó centros de extensión académica en todo el estado y creó el *Bureau of General Welfare* que proporcionaba información y datos sobre higiene, economía, sociología, gobierno y educación a quien la solicitara; los laboratorios probaban suelos, minerales, barros y agua; un *Bureau of Debating and Public Discussion* patrocinó debates en todo el estado sobre temas controversiales y prestaba materiales bibliográficos selectos a los grupos de discusión. La universidad también trabajó de cerca con el gobierno estatal; en 1907, más de 35 profesores de la universidad participaron en alguna comisión del estado,³⁵ el presidente de la universidad, Charles Van Hise, participó en varias comisiones públicas, los economistas de la universidad trabajaron en comisiones sobre los ferrocarriles y los impuestos, los científicos políticos contribuyeron a la elaboración de la legislación, los ingenieros ayudaron a los programas de carreteras y los científicos en agricultura fortalecieron el desarrollo de la industria lechera.

De las quinientas instituciones de educación superior que existían en Estados Unidos a principios del siglo se estima que sólo una quinta parte era una verdadera universidad o *college*. En 1870, había aproximadamente 52 000 estudiantes inscritos en instituciones de educación superior, menos del 2 por ciento de la población entre los 18 y los 21 años de edad. Hacia 1890 la cifra aumentó a 3 por ciento y, en 1900, fue de 4 por ciento, lo cual comprendía 238 000 estudiantes de licenciatura y 5 700 de posgrado. Para la década de los veinte el porcentaje se duplicó y en los albores de la Segunda Guerra Mundial

alcanzó 18 por ciento.³⁶ Como veremos a continuación, durante el siglo xx las instituciones de educación superior se caracterizaron por su creciente democratización, expansión y diversificación.

NOTAS

- ¹ Henry P. Tappan, "Henry P. Tappan on the Idea of the True University", en Richard Hofstadter y Wilson Smith, eds., *American Higher Education. A Documentary History*, vol. II (Chicago: The University of Chicago Press, 1961), 518.
- ² Brubacher y Rudy señalan que en Estados Unidos una "universidad es una institución educativa de grandes dimensiones que ofrece instrucción de naturaleza avanzada en todas las ramas del conocimiento". Estos autores afirman que ninguna universidad estadounidense cumple con los requisitos de la definición europea de universidad vigente desde el siglo xix —una institución de posgrado que ofrece varios tipos de formación avanzada—. En este sentido, la universidad estadounidense "asimiló" al *college*, no lo eliminó. Véase John. S. Brubacher y Willis Rudy, *Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities, 1636-1976* (Nueva Jersey: Transaction, 1997).
- ³ Burton R. Clark, "Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas", en *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia* (México: Coordinación de Humanidades, UNAM-Porrúa, 1997), 187.
- ⁴ Brubacher y Rudy, *Higher Education in Transition...*, 100.
- ⁵ "[...] rapid advance of the country, in population, refinement, and opulence". Véase "The Yale Report of 1828", en Hofstadter y Smith, eds., *American Higher Education*, vol. I, 277.
- ⁶ "The young merchant must be trained in the counting room, the mechanic, in the workshop, the farmer, in the field. [...] For what purpose, then, it will be asked, are young men destined to these occupations ever sent to college? They should not be sent, as we think, with an expectation of finishing their education at the college; but with a view of laying a thorough foundation in the principles of science, preparatory to the study of the practical arts". Véase *ibid.*, 282.
- ⁷ *Ibid.*, 280.
- ⁸ Frederick Rudolph, *The American College and University. A History* (Athens: The University of Georgia Press, 1990 [1962]), 135.
- ⁹ Emerson, "The American Scholar" (1837).
- ¹⁰ Rudolph, *The American College and University...*, 203.

- ¹¹ John Thelin, *A History of American Higher Education* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004), 113.
- ¹² Paul Westmeyer, *An Analytical History of American Higher Education* (Springfield, Ill.: Charles C. Thomas Publisher, 1997), 162.
- ¹³ “[...] a college with one uniform curriculum into a university without any prescribed course of study”. Véase Charles William Eliot, “Charles William Eliot Expounds the Elective System as ‘Liberty in Education’, 1885”, en Hofstadter y Smith., eds., *American Higher Education...*, vol. II, 701.
- ¹⁴ “[...] the potential man is already revealed”.
- ¹⁵ A well-instructed youth of eighteen can select for himself—not for any other boy, or for the fictitious universal boy, but for himself alone—a better course of study than any college faculty, or any wise man who does not know him and his ancestors and his previous life, can select for him. *Ibid.*, 705.
- ¹⁶ *Ibid.*, 701.
- ¹⁷ Brubacher y Rudy, *Higher Education in Transition...*, 116.
- ¹⁸ “[...] this university recognizes no real antagonism between literature and science, and consents to no such narrow alternatives as mathematics or classics, science or metaphysics”. Véase Charles William Eliot, “Charles William Eliot, Inaugural Address as President of Harvard, 1869”, en Hofstadter y Smith, eds., *American Higher Education*, vol. II, 602.
- ¹⁹ Brubacher y Rudy, *Higher Education in Transition...*, 160.
- ²⁰ *Ibid.*, 117.
- ²¹ Westmeyer, *An Analytical History...*, 101. El sistema de optativas que introdujo Eliot ya no es tan libre: en el campo de los estudios generales (o liberals), las optativas se permiten dentro de áreas de estudio determinadas y hay limitaciones impuestas por el *major* (la especialización o área de concentración) elegido por el alumno.
- ²² Cit. en W.B. Carnochan, *The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience* (Palo Alto: Stanford University Press, 1993), 14.
- ²³ Brubacher y Rudy, *Higher Education in Transition...*
- ²⁴ Westmeyer, *An Analytical History...*, 87.
- ²⁵ Carol S. Gruber señala que tanto la *Lernfreiheit* y la *Lehrfreiheit* no se implementaron sin modificaciones. La libertad de los estudiantes no se vio afectada pero se enfatizó

la libertad del profesorado, además de que la libre consecución del conocimiento sin influencia religiosa, política o administrativa tampoco se adoptó. La libertad de cátedra y de investigación se interpretó como libertad civil de que los profesores pudieran expresarse tan libremente como cualquier otro ciudadano. Véase Carol S. Gruber, "Backdrop", Goodchild, Lester F. y Harold S. Wechsler, eds., *ASHE Reader on The History of Higher Education*, ASHE Reader Series (Mass.: Gin Press, 1989).

²⁶ Laurence R. Veysey, *The Emergence of the American University* (Chicago: The University of Chicago Press, 1970), 127.

²⁷ Tocqueville, 419.

²⁸ Clark, "Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas", 190.

²⁹ Gruber, "Backdrop", 187.

³⁰ Brubacher y Rudy, *Higher Education in Transition...*, 199.

³¹ Westmeyer, *An Analytical History...*, 103.

³² Boyer y Eugene Rice, cit. en Brubacher, *On the Philosophy of Higher Education*, 420.

³³ David O. Levine, *The American College and the Culture of Aspiration. 1915-1940* (Ithaca: Cornell University, 1986), 401.

³⁴ Christopher J. Lucas, *American Higher Education: A History* (Nueva York: St. Martin's Press, 1994), 175.

³⁵ J. David Hoeveler, Jr., "The University and the Social Gospel: The Intellectual Origins of the 'Wisconsin Idea'", en Lester F. Goodchild y Harold Wechsler, *ASHE Reader on The History of Higher Education*, ASHE Reader Series (Mass.: Gin Press, 1989).

³⁶ Lucas, *American Higher Education...*, 204.

EL SIGLO XX: EL MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN GENERAL Y EL PLAN DE CHICAGO

Entre 1915 y 1940, la educación superior pasó a ocupar un lugar central en la vida y el imaginario de la sociedad estadounidense. Una investigación de treinta instituciones mostró que una quinta parte de los alumnos inscritos en 1914 habían abandonado los estudios antes de 1917; pero en 1919, al terminar la guerra, las inscripciones aumentaron 50 por ciento con respecto a 1914. Era claro que la década de los veinte iniciaba la era de la educación masiva. Para asegurar la supervivencia de las instituciones y la escasez de soldados durante la Primera Guerra Mundial, en 1918 el Congreso aprobó la creación de los SATC (*Student Army Training Corps*): el gobierno federal se hizo cargo de las instalaciones, equipos y personal de los *colleges* y universidades para convertirlos en campos de entrenamiento para oficiales, técnicos y administradores para el ejército. Con este objetivo, se crearon dos tipos de programa, uno orientado al *college* y otro con orientación vocacional. El gobierno federal estipuló que los *colleges* anualmente debían ofrecer dos años de educación de nivel universitario a cuando menos cien hombres alistados y el Departamento de Guerra señaló que cualquier candidato que deseara participar en el programa podía hacerlo; a cambio, las instituciones recibieron novecientos dólares para cubrir la colegiatura y los gastos de manutención. 540 instituciones participaron en esta iniciativa de Woodrow Wilson.¹

El crecimiento acelerado de las instituciones refleja los cambios sociales que vivió el país después de la guerra, motivados en parte por lo que Merle Curti ha llamado el “culto a la prosperidad”, basado en el consumo desenfrenado y la búsqueda de estatus social y prestigio.² Los jóvenes de las clases medias trataron de aprovechar cualquier oportunidad para gozar del éxito económico y el estatus social, por lo que las instituciones de educación superior —en particular las materias vocacionales y prácticas— ganaron gran popularidad. Cito a Thornstein Veblen, quien en su ensayo “The Higher Learning in America: A Memorandum On the Conduct of Universities By Business Men” (1918) defendió la educación liberal en contra del creciente vocacionalismo asociado, a su ver, con la ética, los valores y las prácticas del mundo empresarial:

En la comunidad moderna, bajo la presión del sistema de precios y las necesidades del ingreso y el gasto competitivos, muchos hombres y mujeres están motivados por un hábito orientado a la máxima eficiencia “práctica” en todos los asuntos relacionados con la educación; esto es, una ciega devoción a las necesidades de comer y gastar. [...]. Pero de igual manera, en la comunidad también prevalece una orientación de otro tipo que no tolerará las sórdidas consecuencias de una política educativa empeñada en la búsqueda de las grandes oportunidades y que sin reservas convierte los medios para vivir bien en su principal meta.³

Evidentemente, entonces, de lo que se trataba era de encontrar el equilibrio entre la educación liberal y la profesional. El culto a la prosperidad que impulsó el interés en la educación vocacional dio origen a un esfuerzo por contrarrestar la anarquía intelectual causada por la especialización excesiva y la parcelación del conocimiento en áreas cada vez menos relacionadas entre sí, porque se creía que demasiada libertad de elección había dado como resultado una pérdida de la coherencia e integridad intelectual que supuestamente brindaban las universidades.⁴ Como en el siglo XIX, los argumentos en contra de esta tendencia recurrieron a las fortalezas de la educación liberal con ideas retomadas de disputas anteriores sobre el mismo tema, que suponían la existencia de un cuerpo de conocimiento universal más allá de los diferentes intereses, necesidades, habilidades y aspiraciones de los estudiantes: “Había ciertas responsabilidades en una sociedad —por ejemplo, aquellas asociadas con la ciudadanía— que podían asumirse sólo cuando pudiera ejercerse un tipo de razonamiento compartido por todos”.⁵

Surgieron dos propuestas: la primera fue que los estudiantes tuvieran un área de concentración dentro de una disciplina o disciplinas relacionadas entre sí, además de llevar una amplia gama de cursos en las ciencias, artes y humanidades que proporcionarían una educación general. Esto formalizó la división entre el *junior college* y el *senior college*: durante los primeros dos años de la carrera la educación general se volvió un requisito obligatorio y, en los dos últimos años, el estudiante *sophomore* podía especializarse. Con esta medida se conseguiría la profundidad necesaria para la especialización sin perder la amplitud del conocimiento.⁶ La segunda propuesta concernía específicamente a la “educación general”, “estudios generales” o “cultura general” descrita por Handlin como “un concepto ambiguo identificado con el dominio de un conjunto de buenos modales y un cuerpo de conocimiento [...] que, desde cuando menos el siglo XVIII, habían sido las marcas de distinción de la elite de *gentlemen*”.⁷ Alexander Meiklejohn definió este tipo de plan de estudios como “[no] dominado por interés especial alguno, limitado a alguna sola tarea humana, sino orientado a toda la actividad humana en su conjunto, para comprender los esfuerzos humanos no aisladamente sino en términos de cómo se relacionan entre sí, y a la experiencia total de lo que llamamos la vida de nuestra gente [...] Darles a los jóvenes una comprensión intelectual de la experiencia humana. Esto, para mí, es el concepto que tiene el docente de la función de un *college* liberal”.⁸ Los campos de conocimiento en que este tipo de educación podía basarse eran la filosofía, las ciencias naturales y humanísticas, la historia y la literatura con el objetivo de que al cabo de los primeros años los estudiantes con diversos niveles de preparación y experiencia heterogénea tuvieran un nivel aceptable de conocimiento antes de especializarse.⁹

Como resultado de la creciente preocupación por la educación ciudadana se crearon cursos de “Civilización Occidental” y de “Civi-

lización Contemporánea” cuya mejor expresión fue la noción de Hutchins sobre las grandes obras, aunque en Columbia en 1919 había ya un curso interdisciplinario de esta naturaleza que tenía el objetivo de “informar al estudiante de los factores más importantes e influyentes en su medio ambiente físico y social. Las características de la vida intelectual, económica y política de hoy se tratan y estudian a partir de su dependencia y diferencia del pasado”.¹⁰ Robert Maynard Hutchins, presidente de la Universidad de Chicago, trató de revivir la tradición liberal clásica al crear un currículo basado en los *Great Books* (las grandes obras) de la civilización occidental que podría conseguir mayor profundidad que los cursos panorámicos. Hutchins, un humanista conservador, propuso un regreso a las disciplinas clásicas de la gramática, la retórica, la lógica y las matemáticas, así como el estudio de las grandes obras del mundo Occidental: “El propósito de la educación es desarrollar los elementos de nuestra naturaleza humana. Estos elementos son los mismos en cualquier momento y lugar. La noción de educar a un hombre para vivir en un momento o lugar particular, ajustarlo a un momento particular es, por tanto, contraria a una concepción verdadera de la educación”.¹¹ Sólo un programa como éste podría garantizar la integridad del conocimiento que difícilmente podía lograrse en otro ámbito. El programa consistía de una serie de cursos interdisciplinarios panorámicos de un año basado en la lectura de las grandes obras de la civilización occidental que hayan sobrevivido en el tiempo y fueran pertinentes para la época. Este currículo, centrado en un canon cultural europeo, daría a los estudiantes un común denominador que, a su vez, nutriría los valores y objetivos de la sociedad.

Pero la iniciativa no tuvo éxito. Como resultado de la mayor complejidad de los procesos industriales y de las técnicas administrativas, así como la estandarización y la producción en serie que requería de mano de obra calificada, más que en ninguna época anterior la educación superior creció de la mano de la economía. El primer campo de estudio afectado fue la ingeniería: había seis escuelas de ingeniería antes de la Guerra Civil, 85 se fundaron en 1880 y, en 1917, llegaron a ser 126.¹² Las empresas American Telephone and Telegraph, Du Pont, Westinghouse, General Electric y Standard Oil de Indiana, por ejemplo, abrieron laboratorios de investigación que en un principio fueron excepcionales y entre 1918 y 1940 este tipo de centros de investigación alcanzaron a ser 2 300 con 27 000 empleados.

La administración de empresas fue quizá el campo de estudio que se transformó más radicalmente en este periodo. Durante la segunda mitad del siglo XIX, según David Levine, conforme la ética empresarial comenzó a revolucionar la estructura del capitalismo estadounidense, los hombres de negocios rechazaron la idea de que una educación universitaria fuera de utilidad para lograr el éxito en su mundo. El interés de los grandes empresarios en las instituciones de educación superior, que empezó como una manera de obtener cierto estatus,

cambió la opinión pública sobre los beneficios de una educación universitaria, en particular para las clases medias. En 1914, la Universidad de Tulane abrió un programa de administración de empresas gracias a que 104 hombres de negocios se comprometieron a financiarlo. Entre 1919 y 1924, se introdujeron 117 programas en todo el país. Durante esta década las empresas empezaron a visitar los *colleges* y universidades para reclutar a los graduados. Este proceso de profesionalización de la administración de empresas, según Levine, reforzó lo mejor y lo peor de los valores conservadores: “Preocupados por la estabilidad de una sociedad cada vez más heterogénea, altamente móvil y preocupada por su propia hegemonía económica y social, muchos progresistas conservadores asociaron la movilidad ocupacional con la educación superior: el requisito de un grado restringiría las nuevas oportunidades profesionales disponibles a aquellos jóvenes cuyos antecedentes aseguran [la perpetuación] de los mismos valores sociales y prejuicios”.¹³

Como mencioné con anterioridad, la década de los veinte fue la época de mayor expansión en el segmento del *junior college* público. En 1918, sólo 1.9 por ciento de todos los estudiantes de licenciatura acudían a un *junior college*; en 1938, el porcentaje de estudiantes inscritos en instituciones de dos años aumentó a 17.6: había en 1940, 456 *junior colleges* en el país. La función de este tipo de institución era la de entrenar a sus estudiantes para carreras semiprofesionales, y aunque originalmente eran vistos como transiciones entre la preparatoria y una educación universitaria de cuatro años, en los veinte los educadores empezaron a convertirlos en instituciones terminales. A pesar de que el crecimiento de estos *colleges* respondía a la exigencia del público, cabe señalar que más que ser una solución democrática y eficiente para satisfacer las aspiraciones de los jóvenes, fue también una manera de que aceptaran su lugar en la jerarquía social y económica. Un profesor de Harvard comentó que “uno de los méritos de estas nuevas instituciones es que mantendrán alejados del *college* a aquellos jóvenes que no tengan gusto por la educación superior”.¹⁴ Mientras que los padres y estudiantes apreciaron el valor cultural del *junior college*, los educadores enfatizaron que eran para estudiantes sin ambiciones intelectuales, a pesar de que los egresados que prolongaban su educación en las instituciones de cuatro años lo hacían con éxito. Levine concluye que, a pesar de la extraordinaria diversificación y expansión de oportunidades, la promesa democrática fracasó. De hecho, la diferenciación de la educación superior masiva no eliminó las diferencias de clase, sino que en gran medida las exacerbó. Pero la preocupación por facilitar el acceso a la educación superior en beneficio del desarrollo económico y social, así como la creciente necesidad de tener un grado para superarse, quedaron grabadas en el imaginario social. La comisión sobre educación superior del presidente Truman describió en 1947 como “extraordinario” el crecimiento del sector educativo entre 1900 y 1940, “pero estamos obli-

gados a admitir que de cualquier manera los logros educativos de los estadounidenses continúan siendo bastante más bajos de lo necesario tanto para una vida individual efectiva como para el bienestar de la sociedad”.¹⁵

NOTAS

¹ John Thelin, *A History of American Higher Education* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004).

² Merle Curti, *The Growth of American Thought* (Nueva Brunswick: Transaction, 1991), 678.

³ “In the modern community, under the strain of the price system and the necessities of competitive earning and spending, many men and women are driven by an habitual bias in favour of a higher ‘practical’ efficiency in all matters of education; that is to say, a more single-minded devotion to the needs of eating and spending. [...] But there is at the same time equally prevalent through the community a long-term bias of another kind, such as will not enduringly tolerate the sordid effects of pursuing an educational policy that looks mainly to the main chance, and unreservedly makes the means of life its chief end”. Véase John S. Brubacher, *On the Philosophy of Higher Education* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988 [1977]), 42.

⁴ Christopher J. Lucas, *American Higher Education: A History* (Nueva York: St. Martin’s Press, 1994), 210.

⁵ *Ibid.*, 211.

⁶ *Ibid.*, 212.

⁷ Oscar Handlin y Mary Handlin, *The American College and American Culture: Socialization as a Function of Higher Education* (Nueva York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching-McGraw-Hill, 1970), 49.

⁸ “[...] dominated by no special interest, limited to no single human task, but intended to take human activity as a whole, to understand human endeavours not in their isolation but in their relations to one another and to the total experience which we call the life of our people... To give boys an intellectual grasp on human experience —this, it seems to me, is the teacher’s conception of the chief function of the liberal college” (“Defense”, 898).

⁹ *Ibid.*, 902.

¹⁰ “The Columbia College Faculty Devises a Course in Contemporary Civilization, 1919”, en Richard Hofstadter y Wilson Smith, eds., *American Higher Education. A Documentary History*, vol. II (Chicago: The University of Chicago Press, 1961), 904.

- ¹¹ Cit. en Lawrence A. Cremin, *American Education: The Colonial Experience 1607-1783* (Nueva York: Harper Torchbooks, 1970), 193.
- ¹² David O. Levine, *The American College and the Culture of Aspiration. 1915-1940* (Ithaca: Cornell University Press, 1986), 49.
- ¹³ *Ibid.*, 67.
- ¹⁴ *Ibid.*, 178.
- ¹⁵ "Report of the President's Commission on Higher Education for Democracy, 1947", en Goodchild, y Wechsler, eds., *ASHE Reader on The History of Higher Education*, 637.

LA ÉPOCA DE ORO: 1950-1975

La trayectoria de la educación superior después de la segunda guerra mundial se ha caracterizado principalmente por su acelerada expansión y la transformación de sus relaciones con el gobierno federal y la iniciativa privada, dada su capacidad para producir investigación. Como señalan Hansen y Sampen, durante las últimas cuatro décadas del siglo xx, el interés por la igualdad de oportunidades que inspiró el *GI Bill* fue seguida por un periodo en que la preocupación fundamental fue la calidad de la educación a finales de los cincuenta y principios de los sesenta; luego, durante los sesenta y los setenta, se renovó el interés por la equidad, pero en los ochenta las discusiones volvieron al tema de la calidad y casi todos los *colleges* y universidades modificaron sus programas de educación general.¹ La revolución en la educación superior desde la posguerra se ha dado porque los vaivenes del primero han modificado las políticas institucionales y convertido a las instituciones en corporaciones que compiten entre sí para obtener alumnos por las colegiaturas que pagan. Además, dado que la economía estadounidense no está ya orientada a la industria sino a la producción, distribución y circulación de información, las universidades ocupan una posición fuerte.

Este crecimiento fue impulsado por la demografía del país: en 1939-1940, el total de la matrícula en todas las universidades y *colleges* era de poco menos de 1.5 millones; hacia 1949-1950 eran 2.7, un aumento de 80 por ciento en una década.² Esta tendencia continuó, aunque a velocidad decreciente, en lo que quedó del siglo. En 1960, por ejemplo, 40 por ciento de los egresados de la preparatoria ingresaron a la universidad en parte como resultado del *baby boom*, porcentaje que aumentó al 52 por ciento en 1970, 51 por ciento en 1980 y 61 por ciento en 1991.³ Como señala Lucas, en su mayoría fueron las instituciones públicas las que absorbieron este crecimiento: en 1970, 6.2 millones de los 8.2 estudiantes registrados estaban en instituciones de cuatro años y los demás en carreras de dos; sólo 2.1 por ciento acudían a instituciones privadas.⁴ Estas instituciones alcanzaron mayor estatus porque aumentaron la cantidad de estudiantes de posgrado, obtuvieron fondos para la investigación e introdujeron mecanismos de admisión más selectivos. La creación del American Association of State Colleges and Universities (1961) reflejó la influencia de las instituciones públicas en el escenario.

Dada la significativa disminución de estudiantes durante la segunda guerra mundial, las universidades y *colleges* obtuvieron apoyo federal para mantenerse a flote (en 1945, 50 por ciento de los ingresos de las universidades provenía del ejército y la marina), con frecuencia proporcionando entrenamiento técnico a los soldados y desarrollando investigación científica y tecnológica, tarea que se prolongó terminada la guerra: en los cuarenta, se estimaba que 80 por ciento del gasto en investigación científica que se llevaba a cabo en el país era

financiado por el gobierno federal y gran parte de ese dinero caía en manos de las universidades; hacia 1950 varias agencias federales (entre otras, el Departamento de Defensa, la nueva Comisión para la Energía Atómica, la Fundación Nacional para la Ciencia) gastaban más de 150 000 000 de dólares al año en investigación en varias instituciones de educación superior. Otros factores que contribuyeron a este crecimiento fueron la diversificación de la población estudiantil con un perfil poco convencional (mujeres, afroamericanos y otras minorías étnicas y raciales, estudiantes de medio tiempo y de mayor edad), la mejor calidad de la educación básica en todos sus niveles, el aumento en la cantidad de alumnos que seguían estudiando después de la licenciatura y la creencia difundida de que las universidades podían resolver desigualdades sociales en tanto que se convirtieron en la vía más importante para la movilidad social.

Como nunca antes, el rumbo de la educación superior se trazó por una cantidad inaudita de informes y estudios que contribuyeron a que el gobierno federal, por medio de programas específicos, en particular en el rubro de la investigación para el desarrollo (conocido como R&D, Research and Development) se convirtiera en una fuente importante de financiamiento.⁵ A pesar de este fuerte patrocinio federal, que ha sido poco estable, como señala Clark, las universidades han elaborado la estrategia de tener “una base diversificada de recursos y financiamiento —en parte institucional, en parte proveniente de patrocinadores privados, del gobierno nacional y los estatales— que [da] a las instituciones una estructura básica de autonomía incluso al aumentar cada vez más su dependencia del bolsillo público”.⁶ Este nuevo intervencionismo federal obviamente ha dado pie a preocupaciones sobre la independencia intelectual de los académicos, en particular por la creciente práctica de lo que se llama el capitalismo académico, esto es, el esfuerzo institucional por utilizar el único activo con que cuentan las universidades, el capital humano del profesorado, para aumentar sus ingresos. Por otra parte, las legislaturas estatales han jugado un papel más activo en las políticas y procedimientos de admisión, la carga docente, el reparto de becas, los programas de apoyo a estudiantes que trabajan observados con detenimiento con la finalidad de crear sistemas estatales que respondan a necesidades locales. Según Brubacher y Rudy, este impulso por centralizar las instituciones con múltiples campus ha tenido poco éxito porque han prevalecido el regionalismo y el localismo que militan contra del funcionamiento adecuado del ideal de dirección coordinada y desarrollo presupuestario programado a nivel estatal.⁷ El problema más serio, según Wade Gilley, es que los gobernadores no recurren a los especialistas en educación superior para formular sus políticas y programas, generando confusión entre la comunidad educativa.⁸ Lo importante aquí es que todas las instituciones de educación superior públicas y privadas reciben apoyo económico público y privado, aunque el financiamiento federal en el rubro de la investigación tiende a privilegiar, unas cuantas universidades.

La Serviceman's Readjustment Act de 1944 (conocida como el GI Bill of Rights) facilitó la entrada a las universidades de 2.2 millones de veteranos. Para mejorar el equipamiento de las instituciones en 1944 pasó la Surplus Property Act, el College Housing Loan Program de 1950 otorgó préstamos de bajo interés a las instituciones para la construcción de dormitorios. La competencia con la Unión Soviética durante la guerra fría contribuyó a que el gobierno federal invirtiera grandes cantidades de dinero en investigación para el espacio, las ciencias y los programas de idiomas. El lanzamiento del satélite Sputnik en 1957 dio origen a la National Defense Education Act de 1958 porque parecía que las escuelas estadounidenses eran ineficaces y la educación insuficiente para formar a los ingenieros y científicos que garantizarían que el país mantuviera su liderazgo en la carrera armamentista. Esta ley incluía las siguientes provisiones relevantes para la educación superior: el título II autorizó préstamos para estudiantes universitarios con la provisión de que hasta 50 por ciento del monto sería "perdonado," con una tasa de 10 por ciento por cada año que el estudiante dedicara a la docencia. El título II de esta ley autorizó 5 500 becas de posgrado para estudiantes inscritos en programas nuevos, el título V otorgó a las agencias educativas estatales fondos para la orientación vocacional, el título VI buscó mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras al autorizar centros de investigación e institutos de idiomas, así como institutos para la formación de profesores, y el título VIII expandió la educación vocacional porque asignó fondos para que los estados formaran técnicos en ocupaciones relacionadas con las ciencias.⁹ Como señala Clark, la importancia de esta ley es que mostró que los funcionarios electos estaban dispuestos a asignar fondos para la defensa nacional y la fuerza económica,¹⁰ y cambió el significado del apoyo federal porque no se limitaba al préstamo de servicios específicos sino que se orientaba a incentivar a los estudiantes. Es claro que el gobierno federal, aparte de invertir en la investigación científica, deseaba ampliar las oportunidades y responder a las exigencias del mercado laboral. Aún así, como señala Clark, entre 1958 y 1968, hubo "un periodo de precios relativamente estables, se vio un aumento de *siete veces* en el financiamiento federal para la investigación universitaria básica (de 178 millones de dólares a 1 251 millones de dólares)".¹¹

La *Higher Education Act* de 1965 —la ley nacional más amplia hasta ese momento— fue parte del proyecto de *War on Poverty* del presidente Lyndon B. Johnson, cuyo objetivo era utilizar la educación para alcanzar la igualdad social. El título I buscó ampliar el concepto de *land-grant* a las universidades públicas y privadas *urbanas* con miras a fortalecer los programas que brindaran un servicio a la comunidad con respecto a la pobreza, el transporte, la salud, la vivienda, etc. El título II disponía de fondos para expandir bibliotecas y entrenar bibliotecarios; el título III asignó fondos para mejorar las instituciones más débiles, sobre todo aquellas orientadas a la licenciatura y a la "educación semiprofesional en ingeniería, matemáticas y las disci-

plinas científicas”,¹² además de que dispuso de becas para los estudiantes de grado que dieran clases. El importante título IV concedió becas para estudiantes, algunas en forma de fondos disponibles en las instituciones para estudiantes de recursos limitados, préstamos asegurados, subsidios para pagar los intereses de los préstamos, un programa de trabajo y estudio para estudiantes de pocos recursos. El título VI otorgaba recursos a las instituciones para mejorar laboratorios, equipo audiovisual y comprar libros de texto. Como señala Parsons, en términos legales la *Higher Education Act* fue un estatuto que define el propósito de los programas creados por medio de la ley y determina su plazo, cuándo deben reautorizarse o darse por terminados. La ley tenía un plazo de dos años pero fue reautorizado en 1968, 1972, 1976, 1980, 1986 y 1992. Las enmiendas de 1972 establecieron como meta ampliar la igualdad de oportunidades así que favorecieron el apoyo a los estudiantes; las enmiendas durante los ochenta subieron el límite de los montos y de los intereses y mejoraron los mecanismos para prestar y cobrar los préstamos, añadiendo también restricciones a estudiantes, prestadores e instituciones para lidiar con la alta incidencia de incumplimiento; las enmiendas de 1992 extendieron el acceso a préstamos asegurados a estudiantes provenientes de todas las clases sociales sin reparar en el ingreso familiar.¹³ A pesar de estas iniciativas, Hansen y Stampen señalan que el total de recursos asignados para apoyar a los estudiantes ha sido limitado. Clark confirma esta conclusión:

mientras los gobiernos conservadores, comenzando por el de Richard Nixon, se apartaban de la investigación básica, los fondos para los donativos y contratos para la investigación se fueron para abajo. El financiamiento para el capital de investigación, las “plantas de investigación y desarrollo (R&D)”, disminuyó drásticamente, al pasar de 126 millones de dólares en 1965 —el punto más alto— a alrededor de 35 millones anuales durante los sesenta. El apoyo de becas para los estudiantes de grado se vio muy afectado y disminuyó de 447 millones de dólares a tan sólo 185 millones una década después. Pero así como parecía como si este periodo de estancamiento y decadencia fuera a predecir el futuro, hubo una recuperación gradual que dio origen a una década razonablemente próspera después de 1978. En una época de poco aumento en el número de estudiantes y profesores, la economía de la investigación universitaria creció más de 50 por ciento en términos reales. [...]. Para las universidades dedicadas a la investigación en su conjunto, los presupuestos para la instrucción crecieron 30 por ciento en términos reales entre mediados de los setenta y mediados de los ochenta.¹⁴

En este sentido, a pesar de que el propósito del apoyo federal no cambió sustancialmente, sí se enfatizó un “imperativo moral”: quitar las barreras a la oportunidad individual.¹⁵ Fue importante porque

hasta ese momento el apoyo federal se había hecho con objetivos específicos como la educación de una ciudadanía democrática, el apoyo a la investigación útil para los intereses del país, apoyar la formación de personas de acuerdo con las necesidades del mercado laboral, etc. Parsons identifica los principios que han guiado la política federal:

- 1) Apoyo por medio de subsidios federales a los estados;
- 2) utilización de la educación superior para alcanzar objetivos nacionales que requieren de recursos humanos entrenados y especializados;
- 3) uso de la educación superior como instrumento de reforma social;
- 4) uso de la educación superior como un bien público y privado cuyo mantenimiento debe compartirse por el gobierno federal, el gobierno estatal, los estudiantes y la familia;
- 5) no discriminación entre las instituciones privadas y públicas en la asignación de becas y préstamos, y
- 6) preferencia por agencias privadas (como los bancos) para otorgar apoyo a los estudiantes.¹⁶

Esta tendencia de ampliar el acceso a la educación superior que prevaleció desde que terminó la segunda guerra mundial se detuvo durante la administración de Reagan¹⁷ y la tendencia de crecimiento disminuyó durante los ochenta y los noventa, y, aunque la demanda sigue en aumento, no se dispone de los fondos necesarios para satisfacerla. La administración republicana del presidente Ronald Reagan redujo el apoyo federal y político para la educación superior con el argumento de que no era responsabilidad federal sino de las escuelas, los estudiantes, las familias y las autoridades estatales. Este recorte coincidió con la noción de que las instituciones mismas, la industria, las fundaciones privadas y los gobiernos estatales y locales hayan decidido que “su futuro dependía de la innovación científica, la alta tecnología y una economía de servicios altamente profesionalizada”.¹⁸ A mediados de los noventa, el apoyo del gobierno federal representaba 15 por ciento de los ingresos de las universidades por medio de apoyo directo a estudiantes y fondos para la investigación. Ahora, para proteger sus intereses, las universidades buscan apoyo de diversas fuentes. Desde una perspectiva cuantitativa, la función principal de la educación superior es la que se imparte a nivel de licenciatura, y la competencia entre las instituciones es un factor importante, sobre todo desde que el apoyo federal, como los *Pells Grants* (originalmente conocidos como Basic Educational Opportunities Grants o BEOG), que se otorgan *per capita* a los estudiantes más que a las instituciones de manera directa, pues “el gobierno federal tiene una obligación con las personas más que con las instituciones”, lo que implica que “la toma de decisiones queda en manos del ‘consumidor’ de los servicios educativos más que en los ‘proveedores’ de esos servicios”.¹⁹

Este apoyo es “portátil”, ya que cualquier estudiante de tiempo completo aceptado en una institución postsecundaria acreditada y que mantenga un buen nivel académico tiene derecho a él. Según John Thelin, hacia 1990, el programa afectó a tres millones de estudiantes con un total de 4 mil millones por año. En 1997-1998, la cantidad de estudiantes beneficiados alcanzó los 3.8 millones con un total invertido de 3.8 miles de millones.²⁰ Según este autor, esta iniciativa fue particularmente importante porque colocó al gobierno federal en una posición estratégica para atender el tema de los derechos civiles y la justicia social.

La situación esencialmente no ha cambiado y es prematuro pronosticar los cambios que podrían efectuarse bajo el impacto de fenómenos como la globalización y la internacionalización. Como señala Philip Altbach, el modelo original de universidad siempre fue global y las instituciones funcionaban con un idioma común —el latín—, servían a una clientela de estudiantes internacional, los profesores tenían distintos orígenes y el conocimiento impartido era la suma del conocimiento en Occidente en la época.²¹ Las universidades y *colleges* estadounidenses, como hemos visto, son una amalgama de influencias internacionales, desde el *college* inglés hasta la universidad alemana. Ahora otro idioma —el inglés— ocupa el lugar antes ocupado por el latín, tanto estudiantes como profesores viajan de un país a otro para estudiar y trabajar en estas universidades y el conocimiento se traslada de un lugar a otro en parte gracias a la tecnología moderna y la increíble producción de publicaciones. Altbach observa la relación entre la globalización y la educación superior con base en el impacto que en ella tienen las tecnologías de la información, los imperativos de la educación masiva y la necesidad cada vez mayor de personal altamente especializado. El mundo de la educación superior globalizada es altamente desigual porque las poderosas universidades ubicadas en el centro dominan la producción y distribución del conocimiento mientras que las instituciones de la periferia, más débiles, cuentan con menos recursos y niveles de calidad bajos. Además, las instituciones fuertes cuentan con amplios recursos, como bibliotecas y laboratorios, personal académico calificado, tradiciones y legislación que fomentan la libertad académica y una orientación hacia la excelencia de profesores y estudiantes. Aunque las universidades más importantes se encuentran en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Francia y, hasta cierto punto, Canadá y Australia, dentro de estos países hay también desigualdad: de las más de 3 941 instituciones postsecundarias en Estados Unidos no más de cien podrían considerarse universidades dedicadas a la investigación. Estas instituciones reciben 80 por ciento de la inversión en investigación del gobierno.

Sin embargo, como la educación superior en Estados Unidos refleja los acontecimientos sociales y culturales de su entorno, durante los ochenta y los noventa se han dado cambios significativos y rea-

justes en el currículo que son resultado de la tensión entre la internacionalización del conocimiento y de la información, y la globalización de la investigación más avanzada, por una parte, y las condiciones locales de las comunidades tradicionalmente marginales en este tipo de procesos y cuya movilidad está limitada por diversas condiciones históricas, por otra. Dada la simultánea presión ejercida por la alta competitividad entre instituciones y por estos grupos minoritarios —inspirados en la noción de que la educación superior es un medio para alcanzar la movilidad social y geográfica, con anterioridad coto de las clases medias— se ha llevado a cabo la revisión de las políticas de admisión, la oferta curricular, los métodos de instrucción y la interacción en las aulas y entre estudiantes, a raíz de la persistente segregación educativa. Las medidas introducidas para facilitar la participación en la educación superior de grupos sociales previamente excluidos han ocurrido dentro del contexto de un nuevo interés por la educación general o educación liberal, dadas las presiones tanto de la especialización y concomitante fragmentación del conocimiento por una parte, y la creciente tendencia de percibirlo como un objeto de consumo, por la otra. Se dice que el estudiantado únicamente desea obtener un título para asegurar un futuro más próspero. Las preguntas que han surgido y que aún no tienen respuesta son las siguientes: ¿la enseñanza de la educación liberal es una meta legítima en una sociedad plural? De ser así, ¿en qué debe consistir?

La indiscutible presión que ahora ejercen los grupos sociales previamente marginales ha obligado a las instituciones de educación superior a modificarse radicalmente, aunque esto ha dado pie a tensiones y conflictos que están por resolverse, a pesar de que surgieron a finales de la década de los setenta en el contexto de los movimientos estudiantiles. Como se dijo al inicio de este documento, la educación superior en Estados Unidos está orientada al consumidor, esto es, al estudiantado y sus expectativas han cambiado a través del tiempo, por lo que las instituciones tendrán que modificarse para responder a las exigencias de los nuevos tipos de consumidor que muestran una fuerte predilección por programas de estudio poco convencionales. Ahora que el alcance de la educación es tan amplio, los consumidores exigen más variedad y diversidad en la oferta educativa; los departamentos de estudios de la mujer, estudios latinos o estudios afroamericanos son muestra de esta transformación, la cual ha sido posible gracias a la flexibilidad y adaptabilidad propia de este sistema educativo que funciona con base en las leyes del mercado. A diferencia de otros sistemas de educación terciaria, esta orientación hacia el mercado está determinada por la interacción entre académicos y no académicos, una relación fundamentalmente política mediada por organismos locales y que determina las decisiones que se toman con respecto a los valores que motivan cualquier reforma. Los factores determinantes de esta relación fluida son los siguientes: no hay un ministerio o una oficina federal centralizada, así que las instituciones responden a las

necesidades de su localidad; no existe un solo modelo de universidad. A pesar de que la excelencia de algunas universidades es ampliamente reconocida, las demás instituciones no buscan competir con ellas, más bien compiten con instituciones dentro de un rango idéntico que sirven al mismo grupo de referencia; hay una pluralidad en el currículo que milita contra la homogeneización y responde a la pluralidad de intereses que caracteriza a la sociedad; las instituciones son responsabilidad de las autoridades estatales que responden a las exigencias de su electorado, por lo que resisten la influencia de los académicos que, por su parte, tienen poco poder político a nivel estatal y federal; la implementación de las políticas educativas como la acción afirmativa, por ejemplo, no es responsabilidad de los académicos sino del personal administrativo.

Uno de los conflictos más visibles que emerge en esta situación se ha manifestado claramente en el fenómeno conocido como las *guerras culturales*, que son luchas entre diversos grupos sociales, tanto académicos como no académicos, que buscan establecer los valores con que debe guiarse cualquier reforma educativa. En el fondo, está en juego la tensión entre el individuo y el ciudadano. Como hemos visto, las universidades estadounidenses tradicionalmente han tenido una clara misión social, la de servir a sus comunidades formando a una ciudadanía compuesta por individuos autónomos, reflexivos, capaces de autodeterminarse y autocontenerse. En contraste, los estudiantes/consumidores privilegian sus necesidades privadas, en detrimento del bien común, tendencia en parte fomentada por el creciente poder de la iniciativa privada, las grandes corporaciones y los empresarios que buscan la comercialización del conocimiento en nuestra “era de la información”: la Ley Bayh-Dole, que autorizó a las universidades a patentar los resultados de la investigación y otorgar licencias para su uso a la iniciativa privada a cambio de regalías, es muestra de esto. La pregunta por responder ahora sería: ¿cómo equilibrar las necesidades privadas de los alumnos motivados por valores comerciales y la necesidad igualmente importante de proteger la libertad intelectual de las universidades y su compromiso moral con la producción de conocimiento sin utilidad inmediata y libre de restricciones económicas?

NOTAS

- ¹ Lee W. Hansen y Jacob O. Stampen, “Economics and Financing of Higher Education: The Tension Between Quality and Equality”, en Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl y Patricia Gumpert, *Higher Education in American Society* (Nueva York: Prometheus Books, 1994), 104.
- ² John Thelin, *A History of American Higher Education* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004), 261.

- 3 Christopher J. Lucas, *American Higher Education: A History* (Nueva York: St. Martin's Press, 1994), 228.
- 4 Finalmente, las opciones que tienen los estudiantes al elegir una universidad dependen de los recursos con los que cuentan. Dado el acelerado aumento de las colegiaturas en las instituciones privadas ahora las clases medias y altas acuden a las universidades estatales. Véase *Crisis in the Academy: Rethinking Higher Education in America* (Nueva York: St. Martin's Press, 1996), 4.
- 5 Gladieux, Hauptman y Knapp señalan que la principal dificultad que hay para sistematizar la información sobre el financiamiento federal de la educación superior es que las actividades del gobierno en este rubro están muy descentralizadas y mezcladas con otros objetivos de política pública, lo que hace imposible cotejar los programas específicos con los montos invertidos. La creación del Departamento de Educación en 1979 consolidó sólo una cuarta parte de los cuatrocientos programas que existían en ese momento. Los demás programas se encuentran en manos de varias agencias federales incluyendo el Departamento de Defensa, Energía, Agricultura, Transporte, NASA, el Smithsonian Institute, el Departamento de Salud y Servicios Humanos, etcétera.
- 6 Burton R. Clark, "Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas", en *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia* (México: Coordinación de Humanidades, UNAM-Porrúa, 1997), 196. Es difícil determinar en qué difieren las universidades públicas y privadas porque, como señala Daniel C. Levy, no hay un consenso sobre los criterios utilizados para establecer esta distinción. Harvard, Columbia, Dartmouth y Yale, por ejemplo, son privadas, pero desde un principio recibieron fondos del gobierno y su buen funcionamiento era responsabilidad pública. Los cuatro criterios utilizados para establecer esta distinción son las fuentes de financiamiento, el control de la institución, sus objetivos y los usos y costumbres, todos criterios ambiguos.
- 7 John. S. Brubacher y Willis Rudy, *Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities, 1636-1976* (Nueva Jersey: Transaction, 1997), 237.
- 8 J. Wade Gilley, "Governors versus College Presidents: Who Leads", en Lester F. Goodchild, Cheryl D. Lovell, Edward R. Hines y Judith I. Gill, eds., *ASHE Reader in Public Policy and Higher Education* (Boston: Pearson, 1997), 161.
- 9 Michael D. Parsons, *Power and Politics: Federal Higher Education Policy Making in the 1990s* (Albany: State University of New York Press, 1997), 35.
- 10 Clark, "Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas", 204.
- 11 *Ibid.*, 205.

- ¹² “Higher Education Act, 1965”, en Lester F. Goodchild y Harold S. Wechsler, eds., *ASHE Reader on The History of Higher Education*, ASHE Reader Series (Mass.: Gin Press, 1989), 650; también se puede consultar en <<http://www.higher-ed.org/resources/HEA2.htm>>, 650.
- ¹³ Susan B. Hannah, “The Higher Education Act of 1992. Skills, Constraints, and the Politics of Higher Education”, en Goodchild, Lovell, Hines y Gill, eds., *ASHE Reader in Public Policy and Higher Education* (Boston: Pearson, 1997), 88.
- ¹⁴ Clark, “Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas”, 206.
- ¹⁵ Lawrence E. Gladieux, Arthur M. Hauptman y Laura Greene Knapp, “The Federal Government and Higher Education”, en Altbach, Berdahl y Gumpert, eds., *Higher Education in American Society* (Nueva York: Prometheus Books, 1994), 132.
- ¹⁶ Parsons, *Power and Politics...*, 67.
- ¹⁷ Judith S. Eaton, *The Unfinished Agenda: Higher Education and the 1980s* (Nueva York: American Council on Education-Macmillan Publishing, 1991), 2.
- ¹⁸ Clark, “Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas”, 209.
- ¹⁹ Parsons, *Power and Politics...*, 46.
- ²⁰ Thelin, *A History of American Higher Education*, 323.
- ²¹ Philip G. Altbach, “Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World”, en <http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/publications/pub_pdf/Globalization.pdf>, 2.

OTROS TÍTULOS DE ESTA COLECCIÓN

EDIT ANTAL

*Debates sobre la guerra contra el terrorismo.
Una perspectiva transatlántica*

•

ELAINE LEVINE

*Inserción laboral de migrantes mexicanos
y latinos en Estados Unidos*

•

PAZ CONSUELO MÁRQUEZ-PADILLA

*México y Estados Unidos en el 2000.
Dos elecciones paradigmáticas*

•

RAÚL BENÍTEZ MANAUT

Seguridad hemisférica. Debates y desafíos

•

ROBERT GROSS

Henry David Thoreau y la desobediencia civil

•

LUIS ERNESTO DERBEZ BAUTISTA

*La perspectiva mexicana
frente a la seguridad multidimensional*

•

HANS BLIX

*La reforma de las naciones unidas
y las perspectivas futuras para el desarme*

•

LEONARDO CURZIO

*La seguridad México-Estados Unidos:
una oportunidad para coincidir*

La educación superior en Estados Unidos: claves para una lectura, de Nattie Golubov, se terminó de imprimir en la ciudad de México en el mes de octubre de 2006 en Litográfica Maico, S.A. de C.V. Se tiraron 1 000 ejemplares. La formación es de Ma. Elena Álvarez Sotelo. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Astrid Velasco Montante y María Cristina Hernández Escobar.