

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

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

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

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

UNA CLASIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR¹²

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

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

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

Clasificación de la Fundación Carnegie

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

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

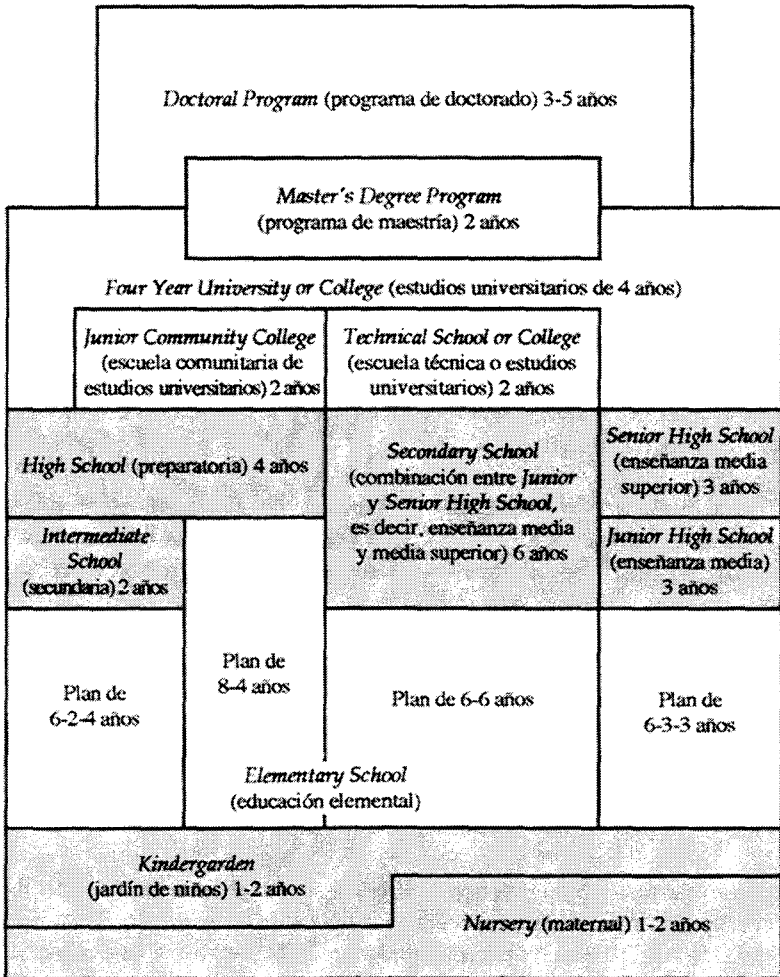
Doctorate-Granting Universities I. Además de la amplia gama de programas de licenciatura, otorgan el grado de doctor. Gradúan por lo menos a cuarenta doctores anualmente en cinco o más disciplinas académicas.

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

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

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

CUADRO 1



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

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

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

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

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

Instituciones que ofrecen grados en religión.

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

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

Instituciones que otorgan sus grados en leyes.

Instituciones que otorgan grados de licenciatura en áreas exclusivamente tecnológicas.

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

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

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

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

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

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

Características generales de las instituciones educativas y de la matrícula

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

CUADRO 2
COLLEGES Y UNIVERSIDADES

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

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

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

¹⁴Los datos corresponden a las fuentes citadas.

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

CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA

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

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

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

CUADRO 4
MATRÍCULA DE ACUERDO CON SEXO, EDAD Y RAZA

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

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

El prestigio de las instituciones de educación superior

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

CUADRO 5
LAS DIEZ INSTITUCIONES DE MAYOR PRESTIGIO

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

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

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

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

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

CUADRO 6
REGIÓN NORTE

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

CUADRO 7
REGIÓN SUR

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

CUADRO 8
REGIÓN MEDIO ESTE

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

CUADRO 9
REGIÓN OESTE

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

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

CUADRO 10
REGIÓN ESTE

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

CUADRO 11
REGIÓN SUR

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

CUADRO 12
REGIÓN MEDIO ESTE

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

CUADRO 13
REGIÓN OESTE

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

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

CUADRO 14
ESCUELAS DE ARTE

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

CUADRO 15
ESCUELAS DE ADMINISTRACIÓN
(BUSINESS)

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

CUADRO 16
ESCUELAS DE INGENIERÍA

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

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

Personal académico

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

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

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

CUADRO 18
PROPORCIÓN DE PROFESORES CON *TENURE**

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

**Tenure*: miembro permanente de una universidad.

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

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

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

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

CUADRO 20

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

CUADRO 21

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

CUADRO 22

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

CUADRO 23

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

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

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

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

Financiamiento

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

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

CUADRO 24
FINANCIAMIENTO EN PORCENTAJES

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

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

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

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

Costo de la matrícula y financiamiento estudiantil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Situación actual y reforma educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El gobierno y la reforma educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Asimismo, algunos datos resaltaban aspectos negativos del sistema educativo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁹ *Ibid.*

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

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

³² *Ibid.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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