

HACIA UNA SOCIEDAD DEL SABER

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



LIBROS DE BOLSAJILLO DE LA
REVISTA DE EDUCACION



HACIA
UNA SOCIEDAD
DEL SABER

H/13164

CAUCES
ALTERNATIVOS
PARA LA VIDA,
TRABAJO
Y SERVICIO



HACIA UNA SOCIEDAD DEL SABER

R-55.956

INFORME Y RECOMENDACIONES DE LA COMISION
CARNEGIE SOBRE ENSEÑANZA SUPERIOR



LIBROS DE BOLSILLO
DE LA REVISTA DE EDUCACION

BIBLIOMECA



005435



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
(SECRETARIA GENERAL TECNICA)

Con el permiso de TOWARD A LEARNING SOCIETY:
ALTERNATIVE CHANNELS TO LIFE, WORK AND
SERVICE DE LA CARNEGIE COMMISSION

Derechos de autor, octubre de 1974:
MC. GRAW HILL COMPANY

© SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, 1976

TRADUCCION: GABINETE DE ASUNTOS GENERALES
SECRETARIA GENERAL TECNICA.

Textos: Redacción efectuada por la Organización de los Estados Americanos.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Imprime: AGRESA, General Oras, 9. Madrid

I. S. B. N. 84-369-0497-4

Dep. Legal: M. 6.691-1976

Printed in Spain. - Impreso en España

I N D I C E

Páginas

INTRODUCCION A LA VERSION CASTELLANA	7
PROLOGO A LA VERSION INGLESA... ..	23
1. Temas principales	29
2. La totalidad de la enseñanza postsecundaria Los componentes de la educación postsecundaria. Educación permanente	48
3. Participación en la enseñanza postsecundaria Muchos participantes en muchos programas. Enseñanza y formación para el trabajo. Enseñanza postsecundaria en 1970. Pautas de la enseñanza postsecundaria y la formación hasta 1980	59
4. Nueva financiación de la enseñanza postsecundaria ... El mercado para la enseñanza de adultos. Los costos de la enseñanza como barrera de la enseñanza postsecundaria. Vacaciones educativas pagadas. Mantenimiento alternativo de las propuestas de renta	86
5. Objetivos generales Financiación de la educación Permanente. Provisión de oportunidades educativas. Planificación y coordinación. Información y asesoramiento. Evaluación de logro y rendimiento. Reconocimiento de los logros del alumno.	110
6. Objetivos específicos Adultos y alumnos de dedicación parcial en los colegios universitarios y universidades. Barreras para los nuevos alumnos. Opciones para las instituciones. Escuelas especiales privadas. Escuelas elementales y secundarias. El comercio y la industria. Programas para aprendizaje. Las fuerzas armadas. Servicio Nacional. Pabellones de instrucción. Bibliotecas y museos. Enseñanza en prisiones. Conciertos contractuales entre instituciones	124
7. Conclusión Costos: Totales. Costos: Por sector. Prioridades para la acción Apéndice A: Instalaciones sugeridas y costos estimados para los pabellones de instrucción	152
Referencias	160

INTRODUCCION A LA VERSION CASTELLANA

La revisión del sistema de educación superior (1) de los Estados Unidos de América fue la tarea emprendida por la Comisión Carnegie bajo la presidencia del Dr. Clark Kerr, antiguo presidente de la Universidad de California. La Comisión fue creada en 1967 por la Carnegie Corporation de Nueva York, que deseaba dar un nuevo impulso a su acción en el campo de la educación. La Comisión Carnegie recibió desde su creación una suma anual de un millón de dólares. Totalmente independiente de los poderes públicos y de las universidades, la Comisión Carnegie extendió su campo de trabajo a un amplio muestrario de universidades y centros superiores, facultades y estudiantes. Cien mil estudiantes y sesenta mil profesores pertenecientes a más de trescientos centros superiores fueron interrogados. La Comisión se reunió en 33 ocasiones y publicó 22 informes sobre diversos aspectos de la educación postsecundaria en Estados Unidos, así como más de sesenta estudios confiados a los mejores expertos americanos o extranjeros.

El trabajo de la Comisión Carnegie se refirió, como queda dicho, al sistema de educación superior norteamericano, de forma que existen inevitablemente algunos puntos en sus estudios que se refieren a situaciones y problemas directamente vinculados con las realidades y tradiciones de la sociedad americana que tienen escasa significación para un país europeo. Aunque algunos países europeos tienen minorías raciales y religiosas que dan origen a políticas peculiares, no existe parangón con las situaciones a las que tuvo que hacer frente la Comisión en relación con la población de color, la población de habla española y los indios americanos. Tampoco existe en ningún país europeo un sector privado de educación superior de tanta entidad como el norteamericano, que agrupa a algunas de las más importantes instituciones universitarias. En algunos Estados europeos la complejidad de un sistema federal guarda un cierto paralelismo con la organización de los Estados Unidos, pero la mayoría no tienen un interés directo en las ventajas y desventajas que emergen de la pluralidad de gobiernos federados con sus

(1) Por «enseñanza superior» la Comisión designa todas las formaciones posteriores a la enseñanza secundaria, cualquiera que sea su nivel o finalidad. Por tanto, no se trata sólo de las universidades.

respectivas competencias. Además, los Estados Unidos han alcanzado la fase del acceso universal a la enseñanza superior. Mientras que las demás naciones evolucionan de un sistema de élite hacia un sistema de masa, los norteamericanos debaten ya los problemas de la adaptación al acceso universal (2). Algunos de los problemas que preocupan cotidianamente a los norteamericanos son casi desconocidos en otras partes del mundo. Una de las grandes controversias actuales en los Estados Unidos se refiere a la diferencia entre los derechos de estudio exigidos en los establecimientos públicos y privados.

Sin embargo, a pesar de estas reservas, la casi totalidad de los informes de la Comisión Carnegie abordan problemas que son familiares a la mayoría de los países europeos y sus numerosas recomendaciones merecen un estudio detenido (3).

(2) Al principio, la Comisión Carnegie recibió el encargo de examinar los problemas financieros planteados por el paso de la enseñanza superior de masas a la enseñanza superior universal. Los Estados Unidos salieron de la fase de la enseñanza superior «elitista» en 1870. En esa época sólo un 2 por 100 de los jóvenes iban a la universidad. Posteriormente, gracias a la creación de los Land Grant Colleges, el porcentaje aumentó regularmente. Pero la fuerte expansión hacia la enseñanza superior de masas se produjo después de la segunda guerra mundial con la «Ley GI», en virtud de la cual se concedió el derecho a la educación a los soldados desmovilizados. A partir de los años sesenta se dibujó el movimiento conducente al acceso universal. Uno de los pioneros en este campo fue el Estado de California, que en 1960 garantizó una plaza en la enseñanza superior no sólo a cada diplomado de la enseñanza secundaria, sino también a toda persona de dieciocho años de edad domiciliada en el Estado. Esta garantía tiende ahora a extenderse a toda la nación.

(3) En mayo de 1974 tuvo lugar en Brujas un Coloquio organizado por la Carnegie Corporation y el International Council for Educational Development, en el que se discutieron las posibles implicaciones de los resultados de los trabajos de la Comisión Carnegie aplicados al contexto educativo europeo. La obra de Jack Embling: *A Fresh Look at higher education: European implications of the Carnegie Commission Report*, Elsevier, 1974, constituye un estudio detallado de la incidencia de los trabajos de la Comisión en los países de Europa Occidental. Muchos de los conceptos de la Comisión reciben en los países europeos una interpretación diferente. Por otro lado, existen temas como la formación del profesorado, la reforma de los programas de estudio, el papel de la investigación en las universidades, a los que la Comisión concedió escasa atención, y que sin embargo son de suma importancia para los sistemas educativos de Europa occidental.

La Comisión comenzó su trabajo en un momento en el que las universidades americanas entraban en período de grave crisis. Crisis económica y financiera: el aumento considerable de los efectivos durante los años 60 implicó gastos que los centros no estaban en condiciones de afrontar. Crisis política, con las revueltas estudiantiles y las consecuencias de la guerra del Vietnam y de los conflictos raciales. Crisis social, con el comienzo de un paro de diplomados. Crisis interna, con la aparición de una nueva clientela de estudiantes, la contestación de la enseñanza y los conflictos entre las categorías de profesores. Crisis de confianza, en última instancia, por otra parte de la opinión pública y de los responsables políticos (4).

La Comisión Carnegie hizo de todas estas dificultades un análisis minucioso, insistiendo sobre la necesidad de abordar esta situación con un espíritu de reforma.

El índice de matriculación de alumnos en la educación superior es bastante más elevado en los Estados Unidos que en cualquier otro país occidental. El «Sueño Americano» ha sido la igualdad de oportunidades, y no es sorprendente que uno de los principales objetivos de la Comisión Carnegie, el tema de su primer informe (5), y que se reflejará en los posteriores, fuese la realización de una mayor igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior.

(4) Quizás, como ha señalado uno de los miembros de la Comisión, Sir Eric Ashby, el problema más grave sea «la ausencia cada vez más alarmante de unanimidad en cuanto a los objetivos. Ya no es simplemente que los universitarios sean incapaces de ponerse de acuerdo sobre los aspectos técnicos de los programas, de la orientación y del otorgamiento de títulos, sino más bien de la existencia de una seria duda sobre la legitimidad misma de las universidades, consideradas como lugares aislados de la Sociedad donde se adquieren conocimientos desconectados de sus implicaciones sociales» (Eric Ashby, «Any Person. Any Study», McGraw Hill, New York, 1971, p. 104).

(5) «Quality and Equality»: New Levels of Federal Responsibility for Higher Education, Carnegie Commission on Higher Education, McGraw Hill, New York, 1968.

La fuerte presión en favor de la igualdad de oportunidades y el derecho de todos a la enseñanza superior se encuentra en el origen de una clara evolución aparecida a fines de los años 60 en favor de una política de admisión libre. En ciertos estados americanos se

En la actualidad estas desigualdades se manifiestan en varios grupos de población. En primer lugar, en las minorías raciales. Así, por ejemplo, la participación de los negros americanos en relación a la población blanca es comparativamente menor. Algo semejante se puede decir respecto a la posición socio-económica de la población. Conforme a las cifras publicadas por la Oficina del Censo, de todas las familias que tienen al menos un miembro comprendido entre dieciocho-veinticuatro años de edad, sólo un 16 por 100 de aquellos con una renta inferior a los 3.000 dólares tenía un hijo o hija en un centro superior en 1970, mientras que un 65,9 por 100 de los de renta superior a 15.000 dólares tenían un hijo en una institución superior (5 bis). Las desigualdades

llegó a una situación de enseñanza superior universal. En California, por ejemplo, donde el 80 por 100 de los diplomados de la enseñanza secundaria acceden a los estudios superiores, el 80 por 100 de ellos acceden a centros de acceso libre. Entre las medidas que se tomaron para favorecer el acceso a la enseñanza superior se pueden citar: la multiplicación de los establecimientos de acceso libre, como son los «community colleges» públicos (estos centros acogen categorías de estudiantes de características muy diversas y les ofrecen una amplia gama de posibilidades de formación); programas federales de ayuda a los estudiantes desfavorecidos; las experiencias de universidad abierta... La Comisión Carnegie considera que entre 1970 y el año 2000 se llegará a una etapa de enseñanza superior de acceso universal, según las modalidades siguientes: los «Community colleges» constituirán la institución clave de esta evolución (en 1980, estos centros acogerán un 50 por 100 de los nuevos matriculados); se eliminarán los últimos obstáculos financieros por la superación de los gastos de matriculación en los «Community colleges» y por la extensión de los programas de ayuda; se establecerá un sistema de admisión más flexible. Se generalizará la interrupción de los estudios después de la enseñanza secundaria y el retorno sucesivo de los adultos a enseñanzas de tiempo parcial (universidades abiertas, estudios superiores fuera de los «colleges», en las empresas o administraciones, etc.).

(5 bis) «La presión más clara y más importante que se ha manifestado en los últimos años (en los Estados Unidos) en favor de la expansión de la enseñanza superior ha procedido de los pobres, de quienes están desfavorecidos en materia de enseñanza y de las minorías étnicas, principalmente de los negros, de los americanos de habla castellana y de los indios americanos, para los cuales hasta ahora la enseñanza superior no representaba una posibilidad real, e igualmente del gobierno federal que apoya políticamente estas reivindicaciones y se muestra generalmente favorable a estas aspiraciones y a estos movimientos en materia de educación». *A strategy for change in higher education: The Extended University of California*, OCDE, Paris, 1974, p. 12.

existen también en relación al sexo femenino, cuya participación, particularmente en los últimos años, en la educación superior es más baja que la de los hombres. Esto, en parte, es resultado de las condiciones socio-económicas, pero también de una discriminación real contra las mujeres y de la existencia de numerosos «colleges» (6) exclusivamente para varones, entre los que se incluyen algunos de los de más prestigio (7). Finalmente, existen disparidades entre las áreas pobres de las grandes ciudades, los suburbios y las zonas rurales, entre las que, según la Oficina del Censo, los porcentajes de matriculación de los jóvenes entre dieciocho-diecinove años de edad (octubre 1970) variaban de un 17 por 100 a un 44 por 100.

El deseo de la Comisión es que para 1976 —el 200 aniversario de la fundación de la República— «todas las barreras económicas a la igualdad de oportunidades sean eliminadas». La Comisión propuso un sistema de ayudas para implantar la igualdad de oportunidades para todos, según la renta familiar, y un banco nacional de préstamos al estudiante con la garantía estatal.

La Comisión Carnegie, al ocuparse de la estructura de los cursos de enseñanza superior, expresó la necesidad de cambiar este modelo. Los cursos actuales no se adaptan a la generación actual de estudiantes. En una serie de recomendaciones (8), los miembros de la Comisión propusieron la re-

(6) Los «colleges» son establecimientos que imparten una formación en dos o cuatro años después de la enseñanza secundaria. Esta formación puede ser el comienzo de los estudios que conduzcan a las universidades o una enseñanza terminal profesional. El «college» asegura así la formación permanente de los adultos.

(7) Así, por ejemplo, recientemente se han publicado estudios que señalan que el profesorado femenino en las universidades y «colleges» norteamericanos gana, por término medio, 1.500 dólares anuales menos que los varones con idénticos títulos. Esta discriminación existe también en las salidas profesionales de determinadas carreras, como las de ciencias, en donde el sexo femenino tiene escasas posibilidades de encontrar un empleo. La Comisión Carnegie ha calculado que, en el mejor de los casos, hasta el año 2000 las mujeres no estarán proporcionalmente representadas en la vida académica.

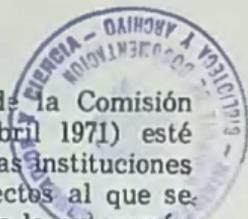
(8) *Less Time, More Options*, Carnegie Commission on Higher Education, MacGraw Hill, New York, 1971, pp. 13-24.

ducción de los cursos y una mayor flexibilidad, que respondiese a la diversidad de demanda de una población estudiantil diversificada, así como la posibilidad de que los estudiantes pasasen temporalmente del estudio a un empleo (8 bis).

La Comisión se mostró partidaria de dar la posibilidad a los jóvenes de ir o no ir a la universidad después de la escuela secundaria y de permitirles trabajar antes de entrar en la universidad o de abandonar los estudios. Por analogía con el vocablo «drop-out» (abandono de estudios), los norteamericanos han incorporado a su léxico la palabra «stop-out» (detención momentánea). En lugar de alentar a los estudiantes a seguir, al finalizar la educación secundaria, cuatro años de estudios, la Comisión es de la opinión de que se permita a los jóvenes retardar su entrada en la universidad o, si acuden a ella, de interrumpir sus estudios por un tiempo.

La autonomía institucional de los establecimientos de enseñanza superior fue otro de los temas abordados por la Comisión en sus informes. En los Estados Unidos, como en otros Estados federados, la responsabilidad en el campo de la educación no reside en el gobierno central, sino en los Estados federados. Aunque el Gobierno Federal, de una forma u otra, proporciona un 20 por 100 de los ingresos de las universidades y «colleges», ninguna de estas instituciones tienen un estatuto federal; todas las demás son fundaciones privadas (Yale, Harvard, Stanford, la mayoría de los «colleges» de arte y algunos «community colleges»), o universidades del Estado o «colleges» del Estado. Las instituciones no privadas deben su existencia, su constitución y poderes, y en buena parte sus recursos, a la legislación del Estado federal, al Gobierno del Estado federado y a su administración.

(8 bis) La demanda de enseñanza superior (en los Estados Unidos), que particularmente se ha hecho sentir en los últimos años, ha llevado, como señalan Cerych y Furth, «no solamente al crecimiento masivo de los efectivos, sino también a una transformación de la clientela de la enseñanza superior y a una más grande variedad de aptitudes, capacidades, motivaciones y expectativas de los estudiantes en lo que respecta a sus estudios futuros, su carrera profesional y su vida en general». Citado en *A strategy for change in higher education: The extended university of the university of California*, p. 12.



No es extraño que uno de los informes de la Comisión Carnegie, «The Capitol and the Campus» (abril 1971) esté dedicado a las relaciones entre los Estados y las instituciones de enseñanza superior, o que uno de los aspectos al que se conceda mayor importancia sea a la defensa de la autonomía institucional contra la intrusión del Estado. El equilibrio entre el legítimo control público y la influencia pública, de un lado, y la independencia institucional, de otro, es también el tema principal de uno de los últimos informes de la Comisión, «Governance of higher Education» (abril 1973).

La Comisión reconoce que en ninguna circunstancia la independencia institucional puede considerarse como absoluta. Nadie, ni siquiera sus más fervientes defensores, pueden seriamente poner en duda la legitimidad de un cierto control público sobre aquellas instituciones educativas que reciben una ayuda estatal. Pero dentro del contexto de la política estatal existe un grado esencial de independencia que deben tener las instituciones académicas (en la investigación, asuntos académicos y administrativos). En uno de los informes (9), la Comisión discute tanto los argumentos a favor de la autonomía institucional en estas áreas (que es esencial a la diversidad, a la innovación y a la libertad académica), como los argumentos que justifican que los asuntos profesionales deben dejarse en manos de los profesionales, etc. La Comisión acepta la idea de que la autonomía debe lograrse a través de un elevado nivel de las enseñanzas impartidas, de un autogobierno efectivo, de uso adecuado de los recursos, etc., e intenta destacar los derechos y deberes respectivos de las autoridades públicas y del centro de enseñanza superior.

Ciertamente, uno de los factores que dieron más relieve al tema de independencia institucional fue la amenaza de los desórdenes estudiantiles. Otro de los informes de la Comisión, «Dissent and Disruption» (junio 1971), afirma que la insatisfacción estudiantil se debe en parte al fracaso del intento de adaptar los cursos universitarios a los problemas de la sociedad. La Comisión acepta como positiva para la vida universitaria la expresión del descontento dentro de los límites del proceso democrático, condenando toda manifestación basada en

(9) *Governance of Higher Education*, Carnegie Commission on Higher Education, McGraw Hill, New York, 1973, cap. 3.

la coerción o en la violencia por ser hostil a la universidad y a una sociedad democrática.

El informe de la Comisión recoge un proyecto de ley de derechos (10) estableciendo los principios generales que deberían adaptarse a las circunstancias particulares de cada institución. El proyecto recoge los derechos y deberes que tienen todos los miembros de la institución en cuanto ciudadanos, en cuanto miembros de una comunidad educativa, y finalmente los derechos y deberes de la propia institución (proporcionar un foro para la discusión, prevenir la explotación política y comercial de la universidad, preservar la neutralidad institucional). La Comisión juzga que esta codificación de derechos y deberes es principalmente responsabilidad de la universidad, pero en el caso de la mayoría de los países europeos, donde las universidades están más estrechamente ligadas al Estado, tienen menos autonomía y dependen más directamente de las disposiciones legislativas, la situación es diferente, por lo que la regulación de la vida académica hace intervenir a otras variables.

Conectado con el tema del gobierno de la universidad está la cuestión de la *participación de los estudiantes*. La Comisión reconoce el derecho de éstos a participar en la toma de decisiones, por ejemplo en relación con la política educativa y los asuntos estudiantiles (11), disciplina estudiantil, bibliotecas (12).

Uno de los más interesantes informes de la Comisión («*Reform on Campus*», junio 1972) se refiere a las funciones de las instituciones de enseñanza superior y a los cambios requere-

(10) *Dissent and Disruption*, Carnegie Commission on Higher Education, McGraw Hill, New York, 1971, pp. 38-41.

(11) *The Open Door Colleges*, Carnegie Commission on Higher Education, McGraw Hill, New York, 1970, p. 48.

(12) El tema del gobierno de la universidad reviste en los países europeos una problemática distinta y una actualidad creciente. El sistema actual —que se considera en una fase de transición— varía de un país europeo a otro. Es difícil, debido a diferencias históricas, sociales, de tradición, pensar en un modelo ideal. En general, se está de acuerdo en que las universidades deben renovarse continuamente para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad, y se ve como imprescindible una mayor participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad. Pero también se reconoce que esta participación no debe ser idéntica en todas las áreas de las actividades de la universidad.

ridos para preparar a los estudiantes a una sociedad en rápida evolución. La Comisión es de la opinión que los programas deben estar «relacionados con los intereses personales de los estudiantes y con los problemas sociales ordinarios»; se debe dar mayor énfasis a la enseñanza que a la investigación, reformar los servicios de asesoramiento de los alumnos, etc.

La Comisión concedió una especial importancia al tema de la *tecnología educativa*, como lo prueba la publicación de un volumen, *The Forth Revolution* (junio, 1972), que aborda los medios modernos de comunicación aplicados a la educación. La Comisión indica las direcciones en que se deberían operar cambios en este campo, porque la tecnología extenderá la enseñanza a un número mayor de personas que anteriormente no tuvieron oportunidad de aprender, y «proporcionará instrucción en algunos temas, en formas más efectivas que las convencionales... y porque, a largo plazo, reducirá los costes de la educación». La Comisión examinó el impacto de la tecnología en el papel del profesor y los pasos a emprender para vencer la resistencia y apatía de algunos profesores.

Otro de los informes, «*The More Effective Use of Resources*» (1972) examina la *financiación de la educación superior*, constatando el hecho del crecimiento de los gastos de la educación superior en Estados Unidos, desde 1960, y proponiendo medidas para aumentar la productividad de la enseñanza y reducir el índice de abandono de los estudios (13). La Comi-

(13) En los últimos dos años se ha llegado en el sistema de educación superior norteamericano a estar de acuerdo en que las tasas de matriculación de alumnos en las universidades y «colleges» públicos deberán incrementarse para preservar la competitividad de las instituciones docentes privadas y restaurar su precaria situación económica provocada por la inflación y disminución de alumnos. Muchas de estas instituciones —a juicio de la propia Comisión Carnegie— están el punto crítico respecto a su financiación. A comienzos de siglo los centros privados contaban con un 60 por 100 de todos los estudiantes matriculados en la enseñanza superior. Hoy esta proporción ha descendido a un tercio, y se espera que aún disminuirá más hasta alcanzar el 20 por 100 en 1985. La razón para este descenso es el aumento de los costes de la educación superior de carácter privado y el creciente deseo de las autoridades de los estados federados en subvencionar la enseñanza superior pública. El resultado ha sido una gran desigualdad en los precios de las matrículas en los dos sectores. Mientras que, por término medio, un estudiante pagó en concepto de matriculación en un centro privado en 1970-71 más de 1.600 dólares, esta cifra sólo fue de 400 dólares para los alumnos de centros oficiales.

sión analizó también la utilización del personal docente, declarando su escepticismo ante el principio de la proporción entre alumnos y profesores. La Comisión, sin negar la relación entre la proporción del número de alumnos y la calidad de la enseñanza, señala que la investigación y la experiencia demuestran que esta relación no es tan directa como se ha venido imaginando, por lo que podría aumentarse la proporción media alumnos/profesor sin disminuir la calidad.

Uno de los problemas más graves a los que se enfrentan los Estados Unidos y los países europeos es el del desempleo (y el subempleo) de ciertas categorías de graduados, y sobre todo de ciertas categorías de personal altamente calificado y especializado. Las necesidades de profesionales vienen determinadas por la situación del mercado laboral, es decir, por la demanda de diferentes aptitudes y competencias capaces de asegurar la buena marcha de las diversas instituciones de la sociedad. Lo cual quiere decir que en las sociedades occidentales la estructura del mercado del empleo ejerce un papel preponderante sobre las salidas profesionales de los graduados. El informe «College Graduates and Jobs» (1973) de la Comisión aborda este problema. Este estudio pasa revista a la evolución del mercado laboral norteamericano entre 1900 y 1970, destacando las expectativas profesionales de algunos grupos de población.

A pesar de las dificultades porque atraviesan las universidades, la Comisión Carnegie se muestra optimista, convencida de que ha pasado el peor momento de la crisis y que las instituciones de enseñanza superior serán capaces de actuar con el dinamismo necesario para resolver los problemas actuales. La Comisión, en su informe final, invita a los Estados Unidos a desarrollar una política que permita a todos emprender estudios superiores, multiplicando los centros, suprimiendo la selección a la entrada de ciertas universidades de las grandes ciudades, tomando medidas financieras y pedagógicas que permitan a los grupos desfavorecidos y a las minorías étnicas de acceder a la enseñanza superior. Las universidades deben conceder una mayor atención a la enseñanza y a los servicios de orientación de alumnos.

La expansión cuantitativa del alumnado debe venir acompañada de una mejora cualitativa de los programas y de la eficacia de la educación impartida. En muchos aspectos, las soluciones que propone la Comisión siguen una línea evolu-

tiva —no revolucionaria— y conservadora, que preserve los objetivos tradicionales y las particularidades de la enseñanza superior norteamericana, aunque adaptada a una sociedad cambiante. Así, la Comisión se declara partidaria de una característica tradicional de este sistema de educación superior: el desarrollo —aunque con mesura— de la diversidad de centros, profesores y métodos de enseñanza superior.

El tema de la diversidad es uno de los ejes principales de la filosofía de la Comisión. Esta comparte la opinión de quienes piensan que todos tendrán acceso a la enseñanza superior en la medida en que se tengan en cuenta las diferencias de aptitudes, deseos, de los individuos. Por ello, se debe conceder una gran libertad a cada estudiante en la organización de los programas y de sus estudios, pero con un cierto límite basado en la coherencia de la totalidad de lo que estudian. La enseñanza debe ser individualizada, gracias principalmente al desarrollo de las bibliotecas —como centros activos de aprendizaje— y de los medios de auto-formación. Los cursos de corta duración deben fomentarse.

La interrupción de los estudios no debe verse como un fracaso, sino admitirse oficialmente, como una forma de adquirir otras formaciones.

Aunque la Comisión se declara a favor del acceso universal a la enseñanza superior, no es partidaria de la «asistencia universal» a los centros, pronunciándose en favor de otras formas alternativas de educación postsecundaria. Se deberían crear «community colleges» en las áreas urbanas donde los estudiantes puedan estudiar temas de inmediata necesidad a las demandas de la sociedad, y donde sus estudios están conectados con las perspectivas de empleo.

La Comisión desea que las universidades adquieran la mayor autonomía posible. Si la ayuda financiera del Estado es necesaria para favorecer la democratización de la enseñanza, luchar contra las discriminaciones sociales, raciales. sin embargo, es preciso «limitar su ingerencia en los asuntos de las universidades».

Dentro de esta perspectiva, la Comisión preconiza el mantenimiento de los centros privados propiedad de una confesión religiosa o de una comunidad étnica, porque responden a los deseos de ciertos grupos sociales y se benefician de una gran libertad de innovación.

La Comisión insistió, por otro lado, en los cambios precisos en la *gestión de los centros*. Se debe desarrollar ampliamente la participación para que los estudiantes y el estamento docente asuman en gran parte la responsabilidad de las decisiones (14).

Una de las recomendaciones de la Comisión es que las instituciones de élite —Harvard, Berkeley— deberán ser protegidas y estimuladas «como una fuente del saber y de la formación en su más alto nivel» y no «homogeneizadas en nombre de un igualitarismo». La Comisión expresa su creencia de que en los próximos años se dará más énfasis a los aspectos cualitativos de la enseñanza sobre los cuantitativos.

Como se ha visto, el conjunto de recomendaciones de la Comisión en el curso de sus trabajos cubre una multiplicidad de temas, pero los tres conceptos o ideas claves que parecen resumir las prioridades son:

— Justicia: igualdad de oportunidades para los individuos, sin distinción de raza, sexo, posición social o zona de residencia.

— Calidad: mantener y aumentar los niveles de calidad de las enseñanzas.

— Diversidad: fomentar la diversidad de instituciones, programas, etc., de forma que se atienda a la heterogeneidad de aptitudes e intereses (15).

(14) La Comisión ve una serie de peligros que pueden amenazar la vitalidad del sistema de educación superior americano. En primer lugar: «La década de los 70 puede ser la del activismo de los profesores, como la de 1960 lo fue la de los alumnos». El segundo posible peligro es la politización de las universidades y «colleges». Se indica que más de la mitad de los profesores de estos centros fueron reclutados durante la gran expansión de la enseñanza en la década de 1960, y que estos profesores dominarán los órganos de la universidad hasta el año 2000. La Comisión señala que los jóvenes profesores tienen la tendencia a ser más izquierdistas que el resto del cuerpo docente, lo que dará lugar a serias repercusiones y enfrentamientos. Otro de los peligros es el creciente control administrativo que las autoridades de los estados están ejerciendo sobre la enseñanza superior.

(15) La reciente introducción en algunos países europeos del primer ciclo de estudios superiores —que otorga un diploma o título— y la posibilidad de acceder a otras instituciones educativas de nivel superior distintas a las tradicionales (como los Institutos Universitarios de Tecnología en Francia, las Politécnicas en Gran Bretaña) están en armonía con los juicios de la Comisión Carnegie.

La visión de la sociedad del saber... puede realizarse. Una comunidad mundial que pretende ser civilizada, que pretende ser humana, constituye por lo menos una posibilidad. La enseñanza puede encontrar su propio desarrollo.

ROBERT M. HUTCHINS
The Learning Society

El trabajo tiene un mayor efecto que cualquier otra técnica de la vida en el sentido de aglutinar al individuo más estrechamente con la sociedad.

SIGMUND FREUD
El malestar en la cultura

Civilización y sus descontentos.
Algunas veces preste sus servicios sin recompensa...

HIPÓCRATES
Preceptos

Ningún placer permanece a menos que se vea sazonado por la variedad.

PUBLIUS SYRUS
Máxima 406

Este informe ha sido publicado por la Comisión Carnegie sobre enseñanza superior, con sede en 2150 Shattuck Avenue, Berkeley, California 94704. Los puntos de vista y conclusiones que se expresan en este informe, son exclusivamente los de los miembros que componen la Comisión Carnegie sobre Enseñanza Superior, y no reflejan necesariamente los puntos de vista u opiniones de la Carnegie Corporation de Nueva York, la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, o de sus miembros, funcionarios, directores o empleados.

PROLOGO A LA VERSION INGLESA

La educación se percibe con demasiada frecuencia como una actividad que tiene lugar solamente en determinados momentos de la vida de la gente, en ciertos lugares institucionales, en determinadas horas del día, y bajo ciertas formas establecidas. A nivel postsecundario, la enseñanza es considerada inmediatamente en términos de colegios y universidades —las instituciones de enseñanza superior que han sido objeto central de esta Comisión durante más de cinco años.

En este informe, ampliamos nuestro cuadro de referencia, ya que nuestros colegios y universidades operan en un entorno docente que incluye no solamente a éstos, sino también a miles de otros programas e instituciones docentes y cuasidocentes. Existe una amplia gama de propósitos, de niveles, y de rigor de la enseñanza en estos últimos programas e instituciones, y la mayoría de ellos son muy distintos a los de los colegios superiores y universidades. Sin embargo, existe una considerable coincidencia de actividad educativa entre los colegios superiores y otros sectores de la enseñanza y, para ciertas materias y determinados alumnos, estos canales o cauces hacia la vida y la instrucción fuera de los colegios universitarios son frecuentemente —o deberían ser frecuentemente— las fuentes preferidas de enseñanza más allá de la enseñanza secundaria. Además, en su impulso para proporcionar acceso para sus ciudadanos a cualquier nivel de enseñanza de acuerdo con su capacidad y posible beneficio, la sociedad norteamericana debe hacer un uso flexible, aunque responsable, de la mayor gama posible de sus recursos institucionales disponibles para la enseñanza. La diversidad de nuestro sistema educativo postsecundario y nuestra capacidad como nación para realizar el ideal de una sociedad en la cual la instrucción durante la vida de todas las personas sea un intento altamente valorado y ampliamente perseguido, depende en buena medida de tales esfuerzos.

Apreciamos en la enseñanza postsecundaria de hoy muchos indicios de que nuestras instituciones de enseñanza sé están haciendo cada vez más adaptables al servicio de una sociedad del saber. El acceso a la enseñanza está aumentando, no solamente para las personas que provienen de familias eco-

nómicamente desfavorecidas, sino también para aquellas cuya temprana formación fue inadecuada, para quienes han rebasado la edad tradicional de asistencia a la escuela, y para aquellas otras que se enfrentan con la necesidad de la educación recurrente a través de toda su vida. Algunas instituciones están introduciendo también una mayor flexibilidad en los modelos que idean para la enseñanza y la instrucción.

En este informe analizamos los problemas y oportunidades que han generado estas novedades. También prestamos atención a instituciones distintas de los colegios superiores y universidades que imparten enseñanza postsecundaria. Haciendo esto, confiamos en:

— Identificar una variedad de canales o cauces que proporcionen alternativas o suplementos a la experiencia de los colegios universitarios.

— Considerar formas en las cuales los cauces alternativos pudieran engranarse más plenamente en el sistema total de la enseñanza postsecundaria, al mismo tiempo que se mantiene la diversidad.

— Examinar las actividades educativas posteriores de los que han cursado la enseñanza secundaria y no van a los colegios universitarios.

— Examinar las actividades de la instrucción en su relación con la preparación para el trabajo.

— Considerar problemas especiales tales como el reconocimiento, asesoramiento a alumnos y subvención pública, en la medida en que guardan relación con estos cauces alternativos.

El progreso en estas áreas nos ayudaría a avanzar hacia la realización de una sociedad un tanto similar a la prevista por Robert M. Hutchins en su ensayo sobre *The Learning Society* («La sociedad del saber»). El describió esta sociedad como una en la cual «además de ofrecer la enseñanza de adultos en régimen parcial a todo hombre y mujer en cada etapa de su vida, ha conseguido transformar sus valores de tal forma que la instrucción y la realización, haciéndose humana, ha pasado a ser su meta y todas sus instituciones están orientadas hacia este fin» (Hutchins, 1968, página 134). Siri embargo, nosotros definimos la «instrucción» (o saber) más amplia-

mente de lo que hace Hutchins, para incluir la formación técnica y otros programas cuasiacadémicos e incluso no académicos. Sin duda, en algún sentido, todo en los adultos, así como en los niños, contribuye en alguna forma a su desarrollo, si bien existen inmensas variaciones en cuanto a curiosidad, sinceridad y capacidad para aprovecharse intelectual y moralmente del trabajo, la vida familiar, las actividades asociativas y voluntarias, etc. Además, la implicación hecha por Hutchins en el sentido de que el trabajo no desempeñará un papel principal en la vida, nos parece un error de juicio. El trabajo continuará siendo el foco central de la vida para la mayoría de los hombres y quizá para la mayoría de las mujeres, si se piensa en el trabajo fuera del hogar, y prácticamente para todas si se piensa en el trabajo, tanto dentro como fuera del hogar. Sin embargo, muchas tendencias actuales parecen estar en la dirección de una sociedad considerablemente más dedicada de lo que está la nuestra ahora, a la continuación de la instrucción en un sentido formal.

No obstante, queda mucho por hacer, por parte de las instituciones educativas y por quienes formulan la política educativa para nuestras ciudades, estados y nación, si se quiere que exista una amplia oportunidad de instrucción completamente a disposición de todos los que puedan aprovecharla, si se quieren utilizar eficazmente todos los cauces educativos apropiados para la vida y el trabajo, si nuestras instituciones de enseñanza van a hacerse suficientemente flexibles para acomodar nuevos tipos de alumnos, y si la instrucción permanente se quiere que pase a ser una característica más importante de la sociedad norteamericana.

En anteriores informes de la Comisión hemos indicado algunas de nuestras principales conclusiones en forma de recomendaciones. En este informe, nos apartamos de aquel procedimiento. Algunas de las propuestas que haremos dependen no solamente de acciones específicas, sino también de la influencia de otras transformaciones generales que tienen lugar en la enseñanza postsecundaria; cuya dirección no está todavía cierta. Por lo tanto, parece apropiado hablar menos de recomendaciones que de objetivos, manteniendo las oportunidades abiertas para proporcionar respuestas flexibles a los acontecimientos. Nosotros identificamos dos tipos de objetivos: 1) aquéllos que son *específicos*, en el sentido de

que tienen relación con las condiciones o cauces particulares de la enseñanza postsecundaria, y 2) aquéllos que son *generales*, en el sentido de que tienen relación con aspectos y cuestiones más amplias.

Los temas analizados en este informe no son totalmente nuevos para nosotros:

— En nuestro informe, titulado *«Less Time, More Options: Education Beyond the High Schools»*, uno de los principales temas era que «la enseñanza superior y los grados que proporciona deberían estar a disposición de las personas durante todas sus vidas y no sólo inmediatamente después de la enseñanza secundaria».

— En un informe más reciente, titulado *«The Campus and the City: Maximizing Assets and Reducing Liabilities»*, pedíamos relaciones más dinámicas entre las instituciones de enseñanza superior y las zonas metropolitanas en las que están situadas. En aquel informe se prestaba atención a los servicios educativos que deberían hacerse accesibles tanto a los adultos como a la juventud de nuestras ciudades.

— En *«From Isolation to Mainstream: Problems of the Colleges Founded for Negroes»*, urgíamos a que se aumentase el número de colegios universitarios para gente estudiante de color en donde se desarrollasen programas educativos para adultos, que satisficieran las necesidades particulares de los residentes de más edad en las comunidades a las que sirven.

— En *«Higher Education and the Nation's Health»*, recomendábamos que «la educación continua del bienestar de la población laboral debería constituir un interés principal de los centros sanitarios de la universidad y de los centros de educación sanitaria locales...».

— En *«The Open-Door Colleges: Policies for Community College»*, recomendábamos que la formación de los adultos tuviera un papel importante en los programas bianuales *«Community college»*.

— También se analizaron programas educativos más flexibles en *«Reform on campus: Changing Students»*, *«Changing Academic Programs»* y en *«The Fourth Revolution: Instructional Technology in Higher Education»*.

Sin embargo, anteriormente no habíamos analizado la enseñanza postsecundaria en su totalidad. Esto refleja la aten-

ción concedida a la enseñanza superior en nuestro estatuto fundacional como una comisión sobre enseñanza superior. También refleja nuestra reciente toma de conciencia, y la de otros muchos, sobre la importancia real y potencial que tienen los elementos de la enseñanza postsecundaria, además de los colegios superiores y universidades. Existen muchas ventajas en la adopción de una visión más amplia de la enseñanza más allá de la enseñanza secundaria, como indicaremos en lo que sigue.

Este informe toma en consideración los descubrimientos y recomendaciones de otras personas y organizaciones que han dedicado tiempo y atención a la meta de hacer que la enseñanza postsecundaria en los Estados Unidos sea más asequible a nuestra población y sea más flexible para aquellos que participan en lo que aquélla ofrece. Debemos reconocer, en particular, las contribuciones de la Comisión sobre estudios no tradicionales, que completó sus deliberaciones a comienzos de este año. El informe de esta Comisión y sus documentos de investigación correspondientes es seguro que tendrán un gran impacto sobre las decisiones que se adopten en este campo durante muchos años. Nos ha resultado particularmente útil el «*Special Report by Higher Education and the Adult Student*», del American Council on Education.

Muchas personas han contribuido directamente a la realización de este informe, proporcionando información y revisando y comentando sus diversos borradores. Deseamos expresar nuestro agradecimiento a ellos por la valiosa asistencia prestada.

También deseamos expresar nuestro agradecimiento a los miembros de nuestro equipo y particularmente a Verne A. Stadtman, John R. Shea, Allan M. Cartter y Virginia B. Smith por su ayuda en la preparación de este informe.

Eric Ashby
The Master
Clare College
Cambridge, England

Ralph M. Besse
Partner
Squire, Sanders & Dempsey,
Counsellors at Law

Joseph P. Cosand
*Professor of Education and
Director
Center for Higher Education
University of Michigan*

William Friday
*President
University of
North Carolina*

The Honorable Patricia
Roberts Harris
*Partner
Fried, Frank, Harris,
Shriver, & Mampelman,
Attorneys*

David D. Henry
*President Emeritus
Distinguished Professor of
Higher Education
University of Illinois*

Theodore M. Hesburgh,
C. S. C.
*President
University of Notre Dame*

Stanley J. Heywood
*President
Eastern Montana College*

Carl Kaysen
*Director
Institute for Advanced
Study at Princeton*

Kenneth Keniston
*Chairman and Executive
Director
Carnegie Council on
Children*

Katharine E. McBride
*President Emeritus
Bryn Mawr College*

James A. Perkins
*Chairman of the Board
International Council for
Educational Development*

Clifton W. Phalen
*Chairman of the Executive
Committee
Marine Midland Banks, Inc.*

Nathan M. Pusey
*President
The Andrew H. Mellon
Foundation*

David Riesman
*Henry Ford II Professor of
Social Sciences
Harvard University*

The Honorable William W.
Scranton

Norton Simon

Kenneth Tollett
*Distinguished Professor of
Higher Education
Howard University*

Clark Kerr
Chairman

1. TEMAS PRINCIPALES

1. Deberíamos estar más interesados de lo que lo hemos estado, como país, en la totalidad de los intentos orientados al progreso educativo de los norteamericanos; con todas las personas a las que ha de servirse; con los muchos cauces que existen hacia la formación y enseñanza postsecundaria. La instrucción académica con el reconocimiento de un título para los alumnos de plena dedicación, constituye una parte absolutamente esencial del todo, pero no es, en forma alguna, la suma total de la enseñanza formal de los norteamericanos después de la enseñanza secundaria (ver tabla 1). El servicio a los alumnos de dedicación parcial con reconocimiento de título y sin reconocimiento de título dentro de la enseñanza superior, y a los alumnos de las muchas instituciones que están fuera de la enseñanza superior, merece una consideración relativamente mayor. Esta consideración deberá prestarse sin que en forma alguna desvíe la atención y apoyo a las formas más tradicionales de enseñanza superior. Este informe tiene principalmente relación con: a) el lugar de los estudiantes «no tradicionales» dentro de la enseñanza superior, y b) el papel elevado de la «enseñanza posterior».

2. Somos partidarios del acceso universal a la enseñanza superior, pero nos oponemos a las presiones que actúan en el sentido de la asistencia universal. El colegio universitario no es para todo el mundo:

— Por lo menos el 5 por 100 de todos los alumnos de colegios universitarios eran asistentes «de mala gana», y quizá hasta un 12 por 100 lo fueron en cierto grado durante un período reciente cuando, entre otros factores, estaba todavía en efecto la movilización militar. Esto no es bueno ni para los alumnos asistentes de mala gana ni para los colegios universitarios a los que asisten. Casi otro 20 por 100 de los alumnos estaban solamente «comprometidos marginalmente» en su asistencia a clase.

— En condiciones que se aproximasen a la asistencia universal, el mercado de trabajo estaría totalmente saturado con

titulados de colegios universitarios. Ahora no consigue absorber, en puestos que utilicen su formación, algunos de los titulados que resultan de una política de acceso universal.

— Un programa de asistencia universal sería costoso y podría constituir un derroche considerable de recursos (1).

— Es probable que aumente el número de abandonos, en situaciones que se aproximen más a la asistencia universal, y la tasa de abandonos en las instituciones en las que se cursan estudios de cuatro años alcanza ya un margen del 40 al 50 por 100. Muchos de estos abandonos representan, en uno u otro grado, un fracaso de las esperanzas individuales o una decepción al entrar en contacto con la enseñanza superior.

— Son demasiado pocos los jóvenes que tienen ahora contacto con el trabajo, que tienen alguna experiencia directa con la producción. Frecuentemente, ni siquiera ven ya a sus padres realizando un trabajo remunerativo. Sin embargo, el trabajo es un vínculo con la realidad. Si todo el mundo asistiese a colegios superiores o universidades, entonces incluso aquellos que ahora van es probable que tuvieran menos contacto con la experiencia del trabajo, ya que el trabajo sería menos una forma aceptada para dedicar su tiempo a los miembros de ese grupo de edad. El trabajo sería aún menos un componente natural de la juventud.

Pudiera llegarse a un punto sin retorno (ya se ha alcanzado en algunas situaciones) en el que la enseñanza superior resultara «socialmente» obligatoria, aunque esto no es muy probable que suceda a escala nacional, y casi todas las personas jóvenes, por razón de la autodefensa en el mercado laboral o únicamente por el prurito de la mera conformidad de grupo, si no por otra razón, fueran al colegio superior. La asistencia al colegio universitario representaría entonces para muchos un intento de obtener protección contra el desempleo en competición con otros compañeros, si los empleadores continuasen utilizando esto como medio de selección, aun cuando no añadiese nada a la totalidad de conocimientos realmente utilizados. La asistencia a los colegios universitarios para al-

(1) «Los estudiantes de bajo rendimiento» no deben beneficiarse de ayuda financiera. (Ver W. Lee Hausen y Burton A. Woisbrod, «Schooling and Earnings of Low Achievers», *American Economic Review*, June 1970.)

gunos solamente constituiría un pasaporte a la «cola de espera» para los trabajos para los que no es preciso tener un título universitario. No resultaría ninguna salida económica adicional para la sociedad, solamente entradas o gastos de tiempo y recursos —la curva de la producción económica en relación a más enseñanza superior se aplanaría—. Cuanto más se aproximase la sociedad a la asistencia universal a los colegios universitarios, más probable es que desplazase totalmente su evolución; una eventualidad cargada de peligro en las condiciones actuales de una conexión moderadamente estrecha entre la asistencia al colegio universitario y las perspectivas del mercado del trabajo.

3. Cierta forma de enseñanza posterior a la enseñanza secundaria puede muy bien resultar útil para todo el mundo. Nosotros abogamos por una serie completa de cauces mejorados para que todas las personas que hayan rebasado la edad de la enseñanza secundaria tengan acceso a tales oportunidades educativas:

— Muchas personas desean disponer de tales oportunidades para mejorar sus posibilidades en el trabajo y la calidad de sus vidas.

— Una sociedad más compleja requiere conocimientos más altos y siempre más nuevos, y un mayor entendimiento de las responsabilidades cívicas.

— La sociedad tiene la riqueza necesaria para proporcionar tales oportunidades, y los individuos tienen el tiempo disponible y la formación anterior necesarios para poderlas aprovechar.

4. Nosotros definimos:

La enseñanza postsecundaria, como toda enseñanza posterior al *bachillerato*.

La enseñanza superior, como orientada hacia la obtención de títulos académicos o certificados profesionales. Se imparte en los colegios superiores o universidades, o a través de instituciones distintas, tales como la «universidad a distancia».

La enseñanza posterior (further education), como orientada hacia la obtención de conocimientos profesionales o vita-

les más específicos, en vez de a la obtención de títulos académicos. Se imparte en muchos entornos no universitarios —la industria, sindicatos, el ejército, escuelas profesionales, entre otros—.

5. Creemos que el actual sistema de la enseñanza postsecundaria en los Estados Unidos tiene las siguientes deficiencias:

— Ejerce una excesiva presión a demasiados jóvenes para que asistan al colegio superior o universidad, tanto si lo desean como si no. Les ofrece pocas opciones alternativas. Está por tanto demasiado inclinada hacia temas académicos solamente.

— Concede demasiado énfasis a la continuación de la enseñanza, pero sólo inmediatamente después de finalizar la enseñanza secundaria, en vez de basarse en la instrucción durante toda la vida. Por lo tanto, desalienta la asistencia diferida y la participación de las personas de más edad.

— Subvenciona la asistencia a los colegios universitarios en mayor grado que a otras formas de enseñanza. Por lo tanto, está influida por motivos clasistas, ya que es más probable que sea la clase media la que asista al colegio universitario; por el tipo de trabajo, ya que el colegio universitario tiende a conducir a profesiones y a los puestos de trabajo no manual de mayor nivel; y por la edad, ya que las personas más jóvenes son quienes componen periódicamente el principal número de alumnos matriculados.

6. El sistema puede mejorarse:

— Abriendo más opciones para los jóvenes, incluyendo la participación en:

Colegios universitarios.

Escuelas especiales privadas.

Programas educativos en la industria, sindicatos, ejército.

Programas de servicio nacional.

— Creando más oportunidades para quienes regresasen a la enseñanza superior, y para que todos los adultos participasen en la enseñanza postsecundaria.

· — Proporcionando un adecuado apoyo económico a los individuos y a las investigaciones dedicadas a una variedad más amplia de actividades educativas, y por tanto, un mayor sentido de equidad entre los individuos y las instituciones competidoras.

7. Este sistema, reorganizado con oportunidades más diversas, tendría las siguientes ventajas, además de proporcionar más opciones para un mayor número de personas:

— Haría más posible conjugar enseñanza, trabajo y servicio en una experiencia más completa para los jóvenes.

— Ayudaría a mezclar los grupos de edades en las instituciones docentes, en beneficio de los individuos y, finalmente, de un mayor entendimiento mutuo. Reduciría la estratificación de edades que tiene lugar ahora. En particular, ayudaría a que otras personas de mayor edad se reuniesen con la juventud y viesen el entorno de las aulas y del «campus» a través de la experiencia directa.

— Reduciría la carga que supone para los colegios universitarios el aceptar alumnos que asisten de mala gana, ya que existirían más oportunidades de otro tipo para ellos, y el tener que dedicarse a programas de dudosa validez académica, ya que otras instituciones estarían más capacitadas para ofrecer los mismos.

8. Proponemos específicamente:

— Más opciones para que las personas jóvenes puedan elegir entre enseñanza, trabajo y servicio, y alternar entre estas actividades. Esto significa oportunidades para «detenerse temporalmente» entre el final del bachillerato y el pase a colegios universitarios, y durante el curso de los estudios en éstos. Esto sugiere también la conveniencia de tener «módulos» de enseñanza más cortos —hemos propuesto que se obtenga un título después de cada módulo de dos años en colegios universitarios y universidades.

— La ampliación de los programas de servicio nacional, y de las oportunidades educativas en la industria, sindicatos y ejército.

— Más oportunidades en los colegios universitarios para los alumnos adultos y de dedicación parcial. Esto significa reducir las actuales barreras que existen en las normas de acceso, en las estructuras de tasas académicas, en los agobiantes requisitos académicos del curso, en la programación de clases, en las actitudes de la facultad contra el alumno «no tradicional». También significa más programas de «ciclo corto».

— El esparcir los «community colleges» dentro de la distancia normal de transporte del 85 por 100 de todos los norteamericanos.

— La creación de «pabellones de instrucción» en vecindarios densamente poblados, a los cuales pueda ir la gente para estudiar y discutir sus estudios.

— El desarrollo de nuevas oportunidades educativas, tales como «universidades abiertas» especializadas y otros programas similares. La nueva tecnología electrónica facilita tales oportunidades. Importantes aspectos de la enseñanza avanzada pueden ahora impartirse con mayor libertad de espacio y de tiempo en cualquier parte, y en cualquier momento. Estos programas, todavía en un período experimental de desarrollo, no han demostrado ni lo atractivo de los mismos ni su calidad.

— La consideración a largo plazo de una «dotación educativa» o provisión de «dos años en el banco», como una vez lo denominamos, que garantizará el acceso económico a las oportunidades educativas postsecundarias a todas las personas, en cualquier fase de su vida, que deseen tener acceso a las mismas. Pareja con esto iría la consideración de los permisos para estudios otorgados por la industria y el gobierno.

— Mayor énfasis en el historial del alumno y menos en el propio título académico. Tal historial reflejaría resultados distintos a los títulos y certificados, incluyendo las notas de mérito por exámenes, actividades extracurriculares, experiencia de servicio, etc. Esto proporcionaría una visión más amplia de los logros y realizaciones del individuo. También concedería menor énfasis al hecho de haber completado un número determinado de horas en una sola institución, con

vistas a la obtención de un certificado. Por lo tanto reduciría el estigma que supone haber dejado los estudios superiores. La penalización que supone ahora el abandonar los estudios superiores, es bastante importante. El historial mostraría lo que se había logrado realmente y concedería menor énfasis, por ejemplo, así consiguió acreditar hasta 120 horas (y por tanto un título) o solamente 100 horas (y por tanto ningún título). En cualquier caso, la indicación de los cursos seguidos y las calificaciones logradas constituye un documento más informativo que el propio certificado de estudios o el propio título. Sugerimos una versión ampliada de los certificados de estudio, concediendo una mayor atención a los otros métodos de logro y realización cultural, además de la recepción de un título, o incluso en lugar de éste.

9. Estas propuestas llevan consigo problemas importantes, al igual que existen con los sistemas actuales:

¿Se mezclarán bien los adultos de cierta edad con la juventud? Aquellos puede que tengan el hándicap de una menor inclinación hacia la teoría, y menor memoria retentiva, pero, frecuentemente, traerán consigo una mayor motivación y más juicio basado en la experiencia. Los soldados de infantería (GI) después de la segunda guerra mundial, fueron excelentes estudiantes y elevaron el nivel de esfuerzo académico de todos los alumnos. Sin embargo, sólo eran unos pocos años mayores que los demás alumnos.

¿Sufrirá la educación en general? Puede ser, porque algunos alumnos, que ahora tienen acceso a la misma, elegirán caminos que no tienen un componente de educación general. Sin embargo, ahora muchos eligen tales vías o se ven incluso forzados a ello, tales como la salida involuntariamente elegida del desempleo. Puede contestarse que, de cualquier forma, debería realizarse un esfuerzo mayor en el campo de la educación general al cursar el bachillerato. Sin embargo, la educación en ciclos cortos, se adapta más a la formación de conocimientos y técnicas específicas que a la educación general.

¿Puede perderse la continuidad del esfuerzo académico a causa de las interrupciones temporales de estudios? Puede suceder en las áreas en las que tal continuidad es importante,

tal como en las ciencias y matemáticas, y los alumnos de tales áreas puede que deban ser aconsejados para que continúen su trabajo sin interrupción. Desde luego, esto continuaría siendo una opción valiosa como sucede ahora.

¿Puede desarrollarse un buen sistema de servicio nacional? Reconocemos los problemas que entraña el desarrollar una gran burocracia para administrarlo, así como la selección de proyectos que impulsen el esfuerzo de los jóvenes. Sugerimos que intervengan el gobierno federal para la financiación y para la fijación de ciertos niveles, pero que los programas propiamente dichos sean llevados a cabo por organismos estatales y locales, o por agencias federales individuales seleccionadas, tales como el Servicio Forestal, o por organizaciones sin ánimo de lucro, en vez de por un organismo nacional. En cualquier caso, la expansión debería realizarse lentamente y basarse en la acumulación de experiencia.

¿Existirán demandas de certificados académicos para la enseñanza basada en la experiencia? Ya existen. Nos oponemos a tal crédito o reconocimiento, a menos que exista un fuerte componente académico, tal como en la lectura y en la redacción de informes, o en sufrir pruebas orientadas académicamente.

¿Se deteriorarán los niveles académicos? No tienen por qué. En realidad, el crear cauces alternativos para los alumnos reacios a asistir a clase puede tener el impacto de elevar el nivel para los títulos académicos; alentar la asistencia a clase de personas después de que tienen más madurez y mayor motivación, como en el caso de los soldados de infantería, puede tener el mismo efecto.

¿Qué garantías puede tener el sistema ampliado? Sugerimos dos sistemas de acreditación o validez: uno por parte del gobierno (validez) para proteger a los consumidores contra el fraude y a los contribuyentes contra el uso inadecuado del dinero público, y el otro por parte de organismos académicos (acreditación académica) como existe ahora, para ayudar en la evaluación de los certificados de estudios en los cambios de una institución docente a otra, y momento de ingresar en la escuela universitaria de graduados. Se preci-

san dos sistemas de certificación formal para servir a dos conjuntos de propósitos distintos, para reflejar dos niveles distintos, y para responder a dos categorías distintas de autoridades. Las autoridades públicas otorgarían validez o ratificarían a efectos públicos, y la corporación académica acreditaría efectos académicos. El sistema más importante de acreditación, en cualquier caso, continuaría siendo el informal realizado por estudiantes, profesores y empleadores (por el mercado, ayudado por los servicios de asesoramiento y consejo).

¿Estarían dispuestos los empleadores a aceptar los historiales académicos así como los títulos obtenidos? Esto está por ver. El título expresa la diligencia y persistencia en lograr un objetivo en una forma que no hace el historial académico, tan rápida y específicamente. Sin embargo, dicho historial puede ofrecer una mayor información y ser más justo para mayor número de personas, algunas de las cuales, en caso contrario, serían eliminadas sobre bases totalmente artificiales. La evaluación de un certificado de estudios, sin embargo, requiere más tiempo y supone un mayor juicio valorativo que la anotación de un título obtenido.

¿Aceptará el mundo académico la introducción del historial? Esto es mucho más dudoso. El título tiene profundas raíces en la historia. Representa una totalidad que puede ser mayor que la suma de partes individuales, si el total ha sido cuidadosamente planeado por autoridades académicas. En algunos casos, tales como un título en medicina, es absolutamente imprescindible la terminación del programa total. La fragmentación de la enseñanza constituye una preocupación muy real, pero sus fuentes son muy profundas y se remontan en la historia académica; por lo tanto, si bien el empleo de un historial pudiera ser un factor contribuyente, no causaría la fragmentación. El título es también un instrumento de disciplina.

¿Costaría mucho más el sistema propuesto que el sistema actual? Permitirá incorporar a más personas, y por tanto hará que aumenten los costos —estimamos que éstos serán del orden de 600 millones de dólares al año para 1980, dentro de la enseñanza superior—. También estimamos que el costo anual de un sistema de Pabellones de Instrucción estará

comprendido entre 50 y 60 millones de dólares para 1980. Un programa de servicio nacional bien desarrollado, resultará también caro. No tenemos estimaciones de costos en otros aspectos del sistema propuesto. Algunos de ellos, desde luego, no suponen ningún desembolso monetario.

¿Existirá una mayor complejidad administrativa? La respuesta es afirmativa. La manipulación de los ingresos diferidos, las interrupciones temporales de estudios, y la existencia de alumnos de dedicación parcial, por ejemplo, hacen aumentar las cargas administrativas, al igual que sucede con la evaluación de transcripciones más complicadas de expe-dientes académicos.

¿Cómo puede coordinarse el sistema? Será difícil. Sugerimos un organismo global a nivel estatal para coordinar y planear toda la enseñanza postsecundaria con mecanismos subsidiarios para: a) enseñanza superior, y b) para la enseñanza posterior. Estas no deberán ser administradas totalmente juntas, ya que comprenden tipos diferentes de instituciones, distintos métodos de financiación y diferentes órganos de participación de alumnos y profesores. La enseñanza superior, en cambio, puede coordinarse mejor, al menos en parte, sector por sector, en vez de todos los sectores juntos. En cualquier caso, la coordinación supondría el realizar conciertos de planificación y cooperativos, y no administración detallada.

10. Existe ya una gran parte de la estructura para un sistema postsecundario amplio, como nosotros lo concebimos. Aproximadamente, la mitad del sistema total, sobre una base equivalente al «full-time» se compone de los estudiantes «tradicionales» en el recinto universitario y aproximadamente otro 10 por 100 de estudiantes «no tradicionales», con un total aproximado del 60 por 100 que es suministrado por los colegios superiores y universidades.

Otros importantes componentes son facilitados por las escuelas especiales privadas (aproximadamente el 10 por 100), por la industria y sindicatos (alrededor del 15 por 100) y por el ejército (más del 5 por 100), estando el 10 por 100 restante más disperso (ver tabla 1).

La evolución futura tiene por lo menos tres posibilidades principales:

- Continuación de las pautas o modelos actuales.
- Mayor concentración en la enseñanza superior, si nos movemos hacia la asistencia universal al colegio universitario.
- Cierta elevación comparativa del atractivo de los cauces alternativos, al mismo tiempo que se mejora la enseñanza superior.

Nosotros somos partidarios, en general, del tercer procedimiento. No sobrecargaríamos la enseñanza superior y protegeríamos su calidad. No es necesario que todos tengan que pasar a través del mismo conjunto de instituciones. En tiempos pasados había muchos caminos hacia la vida y el trabajo (a través de la familia), ya que, por ejemplo, el hijo del agricultor se hacía agricultor, a través del aprendizaje, con el fin de dominar un oficio, a través de la práctica profesional, tal como en un despacho de abogado, y a través de muchos otros mecanismos sociales. Consideramos que se un procedimiento mucho más sensato continuar con muchos cauces o caminos para acomodar los distintos intereses y capacidades de los individuos y las exigencias cambiantes de la sociedad.

11. Gran parte de la estructura económica está también ahora en entredicho:

- Community Colleges, con tasas académicas bajas o sin éstas.
- Becas, programas de trabajo y estudio, y préstamos para los estudiantes (si bien cada uno de los programas necesita ser mejorado).
- Crédito de financiación para la enseñanza después del servicio militar.
- Ayuda económica para quienes dependan de los beneficiarios de la seguridad social.

Sugerimos: a) que se amplien los actuales programas de ayuda para abarcar más tipos de alumnos y más tipos de programas, y b) que se faciliten también beneficios educativos por la participación en programas de servicio nacional.

También sugerimos el desarrollo de programas en la industria para licencias por estudios, tal como en Francia, y la consideración de un programa de «seguridad educativa», sobre una base contribuyente, para ampliar las direcciones fijadas por el desarrollo de programas de seguridad médica, seguridad para la vejez, y compensación por desempleo. Tal programa de «seguridad educativa» podría ser particularmente útil para los adultos que trabajan, en relación con las licencias para cursar estudios, para darles una mejor posibilidad de lograr oportunidades educativas adicionales. Cualesquiera recursos no utilizados podrían añadirse a los beneficios de la seguridad social.

Reconocemos que la mayor parte de la enseñanza postsecundaria tenderá todavía a impartirse a edades tempranas, ya que: a) los costos de subsistencia son menores, b) el costo de los ingresos renunciados es menor, c) el período de «amortización» para la enseñanza es mayor, y d) se produce una menor desorganización o ruptura de la vida familiar.

12. Es de gran importancia el llevar a cabo la división del trabajo en este sistema ampliado. Nosotros vemos los siguientes elementos con sus posibles porcentajes de expansión:

Estudiantes tradicionales.—Generalmente se acepta que son los estudiantes de plena dedicación, que tienen como meta la obtención de un título, principalmente jóvenes y que asisten a clase durante el día y en el «campus». Moderada expansión en la década de los años 70, y ninguna expansión en la de los años 80.

Estudiantes no tradicionales.—Definidos como estudiantes jóvenes y de más edad, de dedicación parcial a los estudios, y que pretenden o no la obtención de un título, que asisten frecuentemente a clase en régimen nocturno, y realizan su formación tanto en lugares ubicados en el «campus» como fuera de éste. Importante expansión con respecto a la base actual en la década de los años 70, pero particularmente en la década de los años 80.

Programas académicos.—Definidos como programas que conducen normalmente a la obtención de un título que requiere cursos fuera del campo objeto de especialización. Mo-

derada expansión en la década de los años 70, pero ninguna expansión en los años 80, incluso teniendo en cuenta la adición de un mayor número de estudiantes no tradicionales.

Programas cuasiacadémicos o no académicos.—Definidos como programas de diversos tipos: a) formación específica profesional, b) formación específica de conocimientos y técnicas no profesionales, tales como en actividades del ocio, c) formación emocional o «sensible», tal como en el Esalen Institute, y d) programas «experienciales» que conceden certificados por el servicio o trabajo no académico, por viajes u otra experiencia. Sensible expansión en el futuro para cada una de estas cuatro áreas.

Existe una diferencia muy real de naturaleza, y no solamente de grado, entre los programas académicos por una parte, y los programas de trabajo tipo «artes y oficios» de formación técnica específica, que resultan atractivos para los impulsos «sensatos» y «experiencias de la vida» por otra parte —casi tanto como estas cuatro difieren también entre sí.

Sugerimos que la enseñanza superior se concentre en programas académicos y profesionales amplios, añadiendo más estudiantes no tradicionales. Las instituciones sustitutivas de colegios universitarios, tales como las «universidades abiertas» deberían concentrarse particularmente en los estudiantes no tradicionales. Los colegios universitarios, si se quiere que sirvan bien a los estudiantes no tradicionales y que compitan para éstos con éxito, necesitarán un tratamiento de primera clase, en vez de la atención de segunda clase que ahora se les confiere con demasiada frecuencia.

Sugerimos que la enseñanza posterior puede concentrarse mejor en los programas cuasi-académicos y no académicos y, por lo tanto, también principalmente en los estudiantes no tradicionales.

Los Community Colleges, viven frecuentemente en los dos mundos de la enseñanza superior y la enseñanza posterior, y constituyen un elemento de conexión entre ellos. Representan un sector en expansión de la enseñanza superior, en parte a causa de que sirven más a los estudiantes no tradicionales, y proporcionan también más programas cuasiacadémicos que los otros sectores.

Creemos que el subsidio público deben estar concentrados en los programas académicos y en los programas técnicos especializados del tipo (a) mas que en los programas (b), (c) y (d), en gran parte no académicos, los cuales deberían estar sostenidos con fondos públicos únicamente en circunstancias especialmente elegidas.

Las posibilidades de crecimiento de la enseñanza superior son mayores para los estudiantes no tradicionales que para los tradicionales; y para la enseñanza posterior son más importantes que para la enseñanza superior. La enseñanza superior ampliará el total de matrículas en la década de los años 70, y después las disminuirá en la década de los años 80; y habrá una proporción cada vez más pequeña de la enseñanza postsecundaria a medida que la enseñanza posterior se extiende más rápidamente.

13. Las posibilidades futuras de desarrollo, creemos que radican sensiblemente en las direcciones que se indican en este informe:

— Están apareciendo nuevas clientelas para la enseñanza postsecundaria: personas que no tuvieron oportunidad de seguir una enseñanza avanzada en la parte primera de su vida, y que desearían tener acceso a la misma ahora; mujeres que han criado a sus hijos y puede que deseen estudiar una carrera; individuos que desean cambiar sus ocupaciones o actualizar sus conocimientos y técnicas —para evitar quedarse anticuados—; personas que desean comprender mejor sus situaciones personales; personas que están enfermas o disminuidas físicamente o aisladas y desean añadir la enseñanza a los intereses de sus vidas; quienes deseen «reanudar» la enseñanza avanzada. Creemos que existe ahora un importante grado de subconsumo de la enseñanza por parte de los miembros de tales grupos.

— La enseñanza postsecundaria puede ser útil como mecanismo para afrontar varias de las contingencias de la vida en una forma digna y útil —la reincorporación a la fuerza laboral, el cambio de puestos de trabajo en la fuerza laboral, la jubilación, una promoción acusada en el «status» de la vida. La enseñanza puede desempeñar un papel en el desarrollo de nuevas formas o modelos de vida, nuevos ritmos de

vida en los que se mezcle la enseñanza, el trabajo y el ocio. Es probable que sean más las mujeres que los hombres quienes encuentren beneficiosas estas oportunidades. Cada vez es mayor el número de aquéllas que perdieron sus anteriores oportunidades, el número de aquéllas cuyas vidas se ven interrumpidas por la maternidad y la crianza de los niños.

— El período de la «juventud» está cambiando. Se está prolongando por la afluencia y por los cambios en las esperanzas de vida y oportunidades en el mercado del trabajo; comienza antes y finaliza más tarde. Está cambiando por las demandas de los jóvenes, que desean mejores oportunidades para probar y valorar opciones alternativas entre carreras y estilos de vida. Los jóvenes, ahora realizan una serie de experiencias, en el sentido de que es mayor el número de ellos que tienen ahora un período de «libre elección» entre el bachillerato y el primer puesto de trabajo o el matrimonio. Cada vez es mayor el número de jóvenes que aceptan un nivel de vida socioeconómico no superior al de sus padres («sliders»). La transición desde la infancia a la mayoría de edad es ahora de mayor duración, para la mayoría de los jóvenes y más difícil, para muchos de ellos, de lo que era en la sociedad más simple del pasado. La enseñanza postsecundaria, para algunos, es una vía recta hacia una profesión o trabajo; para otros, una oportunidad de mirar alrededor tanto intelectual como profesionalmente; para otros, una forma elegante de escurrirse de las esperanzas de los padres; para algunos, una alternativa al desempleo. Sirve para diversos fines, para un grupo diverso de personas. Necesitamos mejores y más variados métodos para proporcionar oportunidades, para que la juventud aprenda, trabaje y sea útil. La familia tiene menos responsabilidad a su cargo de este período de transición, y tiene una mayor influencia la enseñanza. Cualquier cultura debe interesarse primordialmente en la mejor forma de iniciar a la juventud en el trabajo y la vida.

— El mercado del trabajo está cambiando. Se requieren mayores técnicas y nuevos procedimientos. Es más dinámico. Resulta más difícil para los estudiantes orientar sus aspiraciones hacia una profesión y para los adultos el mantenerse en la misma. Suecia ha sido pionera con una «política de mercado laboral activo»; y ahora gasta entre el 2 y el

3 por 100 del producto nacional bruto. Esta política prevé, entre otras cosas, la reeducación durante los períodos de desempleo. Estados Unidos se está moviendo en la misma dirección. La enseñanza postsecundaria puede ser utilizada como un dispositivo contracíclico que absorba o compense los períodos flojos, en el mercado del trabajo, cuando se produzca una recesión, y proporcione una reserva de personas para la expansión.

— La nueva tecnología transforma potencialmente cada hogar en un aula.

— La oferta crea su propia demanda. Cuanta mayor formación tengan los padres, más desearán para sus hijos.

— Cuanta más formación tengan los hijos, más posibilidades existen de que se dediquen a una y otra forma de enseñanza continuada durante todas sus vidas. La educación, cada vez constituye un factor más decisivo de la existencia de una persona.

14. La enseñanza postsecundaria está penetrando en una nueva fase de la vida:

— La enseñanza superior se transformará en un componente más pequeño de la enseñanza postsecundaria en expansión, y la enseñanza posterior pasará a ser un sector mayor del total.

— El Community College se transformará en el sector más popular de la enseñanza superior, y servirá de enlace, de conexión, con la enseñanza posterior.

— La enseñanza superior crecerá menos en cuanto al número de estudiantes tradicionales, y aumentará en el número de estudiantes no tradicionales.

— La enseñanza superior conferirá un menor «status» de clase que en tiempos anteriores, y una menor ventaja profesional de lo que ahora sucede, pero pasará a ser más un instrumento directo que afecte la calidad de la vida.

— El colegio universitario (el «Alma Mater») se hará cada vez menos importante en cualquier momento individual de la vida, a medida que más formas de enseñanza se entremezclan más con todos los aspectos de la vida.

— La enseñanza postsecundaria estará aún más dividida entre sí en lo que respecta a la atención concedida a: a) lo académico, que sirvió primeramente a las profesiones, b) lo técnico, que ayudó a elevar más recientemente a la meritocracia industrial, y c) lo afectivo, que ahora sirve más a ciertos miembros de una sociedad opulenta; entre la concentración en el «campus», en el lugar de trabajo, y en los lugares de ocio; entre la preparación para la vida inherente en la formación académica y técnica, y la experiencia de la vida inherente en la mayor atención a los aspectos emocionales y afectivos de la vida.

— La enseñanza superior encontrará una mayor competencia política por parte de la enseñanza posterior. Necesitará reforzar sus conexiones con la sociedad. El «campus» de la universidad estatal que, en tiempos, estuvo solo y gozaba de supremacía en la afección de la gente, encuentra ahora muchos más competidores en sus flancos.

— Los límites de lo que constituye la enseñanza superior puede que estén todavía suficientemente claros para justificar los esfuerzos en lo que respecta a la acreditación, pero los límites relacionados con lo que constituye alguna forma de enseñanza postsecundaria estarán tan difuminados que, algunas veces, resultarán difíciles e incluso imposibles definiciones útiles, a los efectos de inclusión y exclusión. Todavía será posible definir un *estudiante* de enseñanza superior, pero muy difícil o, incluso, imposible definir un *estudiante* en algunas áreas de la enseñanza posterior.

— Se está desarrollando una nueva fase en el crecimiento. La primera era, en gran parte, el colegio universitario clásico, autónomo a partir de 1636. La segunda fue la universidad relacionada con la sociedad, después de la Guerra Civil. La tercera fue el acceso universal a los colegios universitarios para el grupo en «edad de estudios universitarios» después de la Segunda Guerra Mundial. La cuarta, que está desarrollándose ahora, es el acceso universal —que incluso se aproxima a la asistencia universal— para personas de todas las edades a más formas de enseñanza postsecundaria.

15. La sociedad penetra también en una nueva fase:

— En la que es mayor el número de personas que desean

más opciones entre el trabajo, enseñanza y ocio a través de toda su vida; más oportunidades para valorar las posibilidades y cambiar de direcciones; más extensión de las potencialidades de la juventud. La sociedad «opcional» está reemplazando a una en la que la gente era más probable que estuviese «encauzada» para toda la vida; aunque existen, desde luego, resistencias, entre algunos grupos e individuos, para perpetuar o crear su modelo de vida preferido.

— En la que los requisitos ambientales del «estado uniforme» del futuro significarán que será mayor el número de personas que precisarán dedicarse a actividades en las que se consumen poca energía y metales siendo la enseñanza una de las posibilidades principales.

La enseñanza postsecundaria ha pasado a ocupar un puesto importante para la sociedad, y para los cambios que, en ella, tienen lugar.

16. Las recomendaciones de este informe son las siguientes:

— Que la enseñanza postsecundaria deberá preocuparse relativamente menos del bienestar de una minoría de jóvenes y más del de una mayoría de todas las edades.

— Que se creen más y mejores canales para toda la juventud en la vida, trabajo y servicio; para la mitad que no va al colegio universitario, así como para la mitad que sí va.

— Que las personas de edad sean bien acogidas, al mismo tiempo que la juventud, en las instalaciones de enseñanza; que la enseñanza continuada, como las bibliotecas y museos, esté abierta a todas las edades; que se eliminen las barreras educativas que separan los grupos de edades.

— Que la enseñanza ayude a crear un movimiento más fácil de vida para todas las personas de una situación a otra; que sea una herramienta más universal de nivelación en los procesos de la vida; que, en particular, se derrumben los muros existentes entre el trabajo, la enseñanza y el ocio.

— Que la enseñanza postsecundaria adopte más modalidades; pero que los programas académicos continúen siendo el centro de la atención, concediéndose a los mismos el más alto prestigio y el mayor apoyo.

— Que la enseñanza superior se concentre en programas académicos, dejando los programas cuasiacadémicos y no académicos a otras instituciones; que continúe siendo la gran fuente del saber, y el líder preminente en lo que respecta a un alto nivel de esfuerzo.

— Que las nuevas políticas, que reflejen estos objetivos, se desarrollen en lo que respecta a la financiación, acreditación y coordinación.

— Que la «sociedad del saber» puede ser una sociedad mejor.

TABLA 1. EL SISTEMA DE LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA EN LOS ESTADOS UNIDOS, 1970, SOBRE UNA BASE EQUIVALENTE A LA DEDICACION EXCLUSIVA

Enseñanza superior

- Alumnos de plena dedicación que pretenden la obtención de un título = 51,2 %.
- Alumnos de dedicación parcial y que no pretenden la obtención de un título = 11,2 %.

Enseñanza posterior

- Empleadores y sindicatos = 15,6 %.
- Escuelas especiales privadas = 8,2 %.
- Fuerzas armadas (ejército) = 6,9 %.
- Escuelas secundarias y elementales y otros programas post-secundarios públicos = 3,6 %.
- Todos los demás = 3,3 %.

FUENTE: Tabla 5.

2. LA TOTALIDAD DE LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

En 1900, sólo 6 de cada 100 personas de diecisiete años de edad obtenían el título de bachillerato; en 1970, 75 de cada 100 jóvenes de diecisiete años lo obtenían, y el 50 por ciento de éstos pasaban a cursar estudios universitarios. A medida que aumentó la proporción de los graduados de bachillerato que asistían a la universidad, quienes no siguieron estos estudios comenzaron a sentir, en forma más acusada, los inconvenientes económicos y sociales de no tener un título universitario. Esta situación dió impetu a un impulso nacional para la igualdad de oportunidades de enseñanza y su puesta en práctica a través del acceso universal a los estudios universitarios. Varios factores hicieron que los colegios superiores y las universidades fuesen el foco original principal para el acceso universal:

1. Los colegios superiores y las universidades han demostrado históricamente su capacidad para adaptarse a las necesidades profesionales, científicas y de investigación del país, y parece natural esperar que se adapten también a las nuevas demandas del acceso universal
2. La asistencia a los colegios universitarios y los títulos universitarios, no son solamente símbolos del éxito educativo, sino también símbolos importantes del «status» social.
3. Se han difundido ampliamente los resultados de las investigaciones que demuestran que los titulados de estudios universitarios disfrutaban de unos mayores ingresos.
4. Muchos de los empleadores y empresas del país contratan con preferencia a personas que tienen títulos universitarios —aun cuando los puestos de trabajo que vayan a ocupar no exijan una preparación universitaria.
5. Los organismos de los gobiernos federal, estatal y local proporcionan subsidios económicos directos o indirectos a los

colegios superiores y universidades, los cuales no pueden ser obtenidos generalmente, en otras instituciones docentes postsecundarias.

6. Ni los legisladores ni los posibles consumidores tienen información fiable sobre las alternativas efectivas a la asistencia a colegios universitarios.

7. Unas pocas instituciones no colegiadas, que rinden deficientemente, han hecho que las buenas se vean salpicadas por una mala reputación.

Si estos fuesen los únicos factores a considerar, la asistencia a los colegios universitarios se convertiría, cada vez más, en la norma para la juventud, a medida que nos movemos hacia el siglo XXI, como la enseñanza del bachillerato era la norma para mediados del siglo XX. Sin embargo, para muchas personas, la universidad no es la única opción de enseñanza académica de alto nivel ni la mejor:

1) Los resultados de un estudio realizado en 1969 sobre las actitudes de los estudiantes, patrocinado por la Comisión Carnegie, sugieren que 1 de cada 10 estudiantes preferirían hacer algo distinto que ir a la universidad. Otros 2 alumnos de cada 10, que indicaron su disconformidad con la manifestación de —«preferir más bien ir a la universidad que hacer ninguna otra cosa»— lo hicieron con reservas. Por lo tanto, de los 8 millones de estudiantes matriculados en 1969, aproximadamente entre 800.000 y 2,4 millones de estudiantes preferían no asistir a la universidad.

2) Los colegios superiores y universidades, a excepción de sus escuelas profesionales, muy adecuadamente no consideran la preparación para el trabajo como la única de sus funciones. Sin embargo, para muchos estudiantes universitarios, la principal motivación de cursar tales estudios es prepararse para obtener un empleo. Tanto el actual excedente de titulados universitarios, existente en el mercado del trabajo como varios estudios que aseveran una falta de relación entre el éxito en los estudios universitarios y el rendimiento o satisfacción en el trabajo, están reduciendo el atractivo de los colegios universitarios como camino para obtener un empleo en algunos campos.

3) El uso generalizado, por parte de los empleadores, de los títulos o diplomas como requisito previo para la obtención de un empleo, está siendo cada vez más objeto de críticas. En el reciente caso de Griggs contra Duke Power Company, el tribunal se refirió al «vicio de utilizar los diplomas o títulos como mediciones fijas de la capacidad» y comentó que «la historia está llena de ejemplos de hombres y mujeres que prestaron un rendimiento altamente eficaz sin símbolos distintivos en términos de certificados, diplomas o títulos» (401 U. S. 424, 91 S. Ct. 849, 28 L. segunda edición, 158).

4) Muchas de las mayores necesidades de efectivos humanos en el futuro del país corresponderán a técnicas y conocimientos que no han sido enseñados en los programas universitarios tradicionales.

Muchos colegios universitarios carecen de los recursos apropiados, tanto físicos como humanos, para enseñar tales técnicas.

5) Si bien la mayoría de los colegios universitarios se han preocupado, principalmente, del desarrollo cognoscitivo de sus alumnos, muchos estudiantes están interesados en el dominio afectivo y en el desarrollo y crecimiento personal. Estos descubren que las actividades de servicio, los viajes o la experiencia del trabajo pueden ser, por lo menos, tan eficaces como los colegios universitarios tradicionales, para este tipo de instrucción.

6) La enseñanza superior, con sus bloques de enseñanza apretadamente estructurados, que conducen a puntos terminales claramente designados (títulos), puede que no sea el mejor vehículo para fomentar la enseñanza durante toda la vida, lo cual es un requisito cada vez más reconocido por la sociedad actual.

7) El creciente costo de la enseñanza universitaria y las demandas competitivas de otras actividades sobre los presupuestos públicos, han hecho que muchos exijan una nueva y más cuidadosa consideración de las alternativas para la asistencia a los colegios universitarios, para actividades educativas posteriores al bachillerato.

8) El público, motivado por el reconocimiento de un cambio en las necesidades de los efectivos humanos y de los cre-

cientes costos de la enseñanza superior, se ha dado cada vez más cuenta de la falta de concordia que existe entre las necesidades de la economía y los gastos en enseñanza a partir del bachillerato. Ha ejercido presión para que se conceda mayor importancia a la enseñanza profesional o «profesión» en la asignación de fondos.

Como resultado de estos factores, los comienzos de los años 70 han sido testigos de un nuevo interés en formas de enseñanza a partir del bachillerato, que tienen lugar fuera de los colegios superiores y universidades.

LAS COMPONENTES DE LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

Resulta dudoso que cualquier esfuerzo de enumerar todas las actividades e instituciones de la enseñanza postsecundaria pudiera ser completo, pero las citadas a continuación sugieren la gama total.

Instituciones postsecundarias

1. Colegios superiores y universidades (la clasificación que hace la Comisión Carnegie de los colegios superiores y universidades comprende 18 subcategorías de colegios superiores y universidades, incluyendo los colegios universitarios que imparten enseñanzas que duran dos años, y diversos tipos de colegios especializados).

2. Las escuelas comerciales, técnicas e industriales privadas (tanto con ánimo de lucro como no).

3. Escuelas por correspondencia.

4. Escuelas profesionales.

5. Escuelas públicas para adultos.

Enseñanza postsecundaria que tiene lugar fuera de las instituciones de enseñanza postsecundaria.

1. Programas de enseñanza en los negocios y la industria.

2. Programas de enseñanza en el gobierno.

3. Programas de enseñanza en el ejército.

4. Aspectos educativos de programas de servicios, tales como el Cuerpo de la Paz y «Vista».

5. Actividades educativas en establecimientos penitenciarios.
6. Programas de aprendizaje.
7. Museos.
8. Bibliotecas.
9. Televisión y radio.
10. Organizaciones cívicas.
11. Organismos de la comunidad, tales como YMCA (Young Men Christian Association) e YWCA (Young Women Christian Association).
12. Iglesias.
13. Asociaciones profesionales e industriales.

Los esfuerzos encaminados a contrastar la enseñanza superior y el resto de la enseñanza postsecundaria, se ven complicados por el empleo de ciertos términos que sugieren que la enseñanza postsecundaria, que no tiene lugar en los colegios superiores y universidades, es algo menos importante, más remoto, o de «status» secundario. En las publicaciones estadísticas del gobierno federal, por ejemplo, se hace referencia a las escuelas elementales y secundarias y a las universidades y colegios que otorgan títulos como escuelas «regulares», y a las actividades postsecundarias se las denomina «regulares» *periféricas*. En la búsqueda de terminología descriptiva, algunos escritores se refieren a los colegios universitarios y universidades como instituciones *núcleo*, mientras que otras instituciones postsecundarias, tales como las actividades postsecundarias y escuelas comerciales y técnicas privadas, son denominadas como *periféricas*. (Moses, 1971, página 2). El empleo de *núcleo* y *periférico* sugiere que existe un solo sistema con un solo objetivo definido. Pero si existe una pluralidad de objetivos, entonces es de presumir que algunas instituciones puede que estén en el «núcleo» para algunos objetivos, mientras que estén en la «periferia» para otros. Por lo tanto, Esalen podría ser considerada una institución núcleo si el objetivo educativo concebido es el desarrollo del conocimiento de sí mismo, y las tres Escuelas Bryman de California pudieran ser consideradas instituciones núcleo, a efectos de formar a las mujeres para carreras

para profesionales en medicina y odontología. Un colegio superior de artes liberales, con unos cursos de cuatro años, pudiera ser considerado como periférico respecto a estos fines limitados.

Sin embargo, no existe duda alguna en cuanto a que la enseñanza postsecundaria fuera de los colegios superiores y universidades, a efectos de objetivos públicos, ha sido tratada como si fuera periférica. Las competencias obtenidas en las actividades de esta clase no son objeto del mismo reconocimiento que las competencias comparables obtenidas en los colegios universitarios en los que se cursan estudios de dos y cuatro años. Sin embargo, este tratamiento diferencial, entre las instituciones postsecundarias, se hace cada vez más difícil de justificar a medida que, tanto los colegios superiores como diversas escuelas especiales, modifican sus programas bajo formas que hacen borrosas las distinciones intrínsecas.

En los Estados Unidos, a partir de mediados del siglo xix, el significado de *enseñanza superior* y el contenido de los programas para la obtención de un título, se ha expandido gradualmente para incorporar gran parte de lo que se consideraría *enseñanza posterior* o *enseñanza profesional*, en otros países. Este proceso se vio acelerado por los acontecimientos de mediados del siglo xx:

— La rápida expansión de los Community Colleges de dos años, con su combinación de los programas de enseñanza general y formación profesional.

— El paso hacia una máxima elección, por parte del alumno, en cuanto al contenido del curso de un programa de licenciatura.

— La aceptación, por parte de titulados de grado universitario, de puestos de trabajo distintos a las profesiones de prestigio.

— El paso hacia la concesión de certificados a una gran variedad de experiencias realizadas fuera del «campus», incluyendo las actividades de servicio y empleo.

Actualmente, las distinciones entre los programas de enseñanza superior y otras enseñanzas postsecundarias parecen tender más hacia si se concede créditos para la obtención

de un título, que a la naturaleza intrínseca de la principal actividad para la obtención del crédito. Aun cuando esta distinción resulta un tanto artificial, ya que algunos colegios universitarios comienzan a conceder crédito o notas académicas sobre la base «Post hoc», y a medida que se extiende el derecho a la concesión de títulos, por lo menos en ciertas circunstancias, a escuelas especiales privadas y a nuevas ramas en rápido desarrollo de instituciones actuales, así como a diversas nuevas instituciones, tales como el Empire State College en Nueva York y la universidad estatal Lincoln en Illinois, concebidas para otorgar títulos especiales adaptados a las circunstancias y necesidades individuales de los alumnos (Benoit, 1973, páginas 422-425).

Aun cuando este proceso de mezcla y de incorporación está avanzando bastante rápidamente, todavía es posible hacer alguna generalización con respecto a las diferencias entre la enseñanza en colegios superiores y universidades, y otras enseñanzas postsecundarias.

Si todas las instituciones de enseñanza postsecundaria se concertasen sobre una forma continua a partir de las que tienen objetivos educativos altamente limitados hasta las que tienen objetivos multieducativos, los colegios superiores y las universidades tenderían a agruparse en el extremo de la finalidad múltiple de la forma continuada (enseñanza general con enseñanza especializada, enseñanza liberal con enseñanza profesional y de carrera, y el crecimiento emocional personal con el desarrollo cognoscitivo). Otras instituciones de enseñanza postsecundaria están generalmente enclaustradas en el extremo de objetivo de enseñanza altamente limitada de la forma continua (conocimientos profesionales estrechamente definidos, conocimientos recreativos y de ocio específicos, conocimientos culturales específicos) (Tabla 2).

Si pasamos a concentrar nuestra atención en el objetivo del alumno de participar en una experiencia de educación postsecundaria, podríamos utilizar una forma continuada basada en si el alumno está interesado en el gasto de la enseñanza (bien sea el gasto actual, en el cual la propia experiencia educativa es el fin deseado, o el gasto diferido, en el cual la enseñanza es para futuros objetivos de ocio y recreativos personales) o persigue la creación de un capital (en

este caso, el objetivo de la educación es desarrollar algún conocimiento o técnica con el fin de producir renta). Sobre esta forma continuada, al pasar de los objetivos de gasto a objetivos de creación de capital, hallamos la enseñanza de los colegios superiores y la universidad enclaustrada hacia el centro con una mezcla de ambos fines, mientras que otra enseñanza postsecundaria tiende a enclaustrarse en cada uno de los extremos de la forma continuada (Tabla 3).

Por lo tanto, muchos estudiantes de enseñanza postsecundaria miran hacia colegios universitarios y universidades cuando su propósito es casi puramente de consumo o gasto (formación cultural en museos, grupos de desarrollo personal, actividades educativas para el ocio), o cuando su objetivo es casi exclusivamente crear capital (escuelas de programas de ordenadores, escuelas mercantiles, escuelas de cosméticos). Considerado en esta forma, algunas escuelas profesionales para postgraduados de universidades pudieran considerarse más similares a instituciones no comprendidas en los colegios superiores y universidades que a los colegios para estudiantes universitarios no graduados, en los cuales existe una mayor mezcla de objetivos de consumo o gasto y creación de capital.

Si bien, durante algún tiempo, la enseñanza en los colegios superiores y universidades ha sido tratada más favorablemente que cualquier enseñanza postsecundaria en la política oficial, los dos análisis precedentes sugieren que es posible que no continúe siendo así. Los crecientes niveles de la inversión pública en los colegios superiores y universidades han dado lugar a dos importantes preocupaciones públicas: 1) nuevas formas de rendir cuentas, y 2) relevancia para el desarrollo de los efectivos humanos. En ambos aspectos, ciertos tipos de instituciones postsecundarias, que no son colegios superiores, pueden prosperar mejor que los colegios superiores y universidades. Las nuevas formas de rendición de cuentas exigen frecuentemente demostrar la capacidad de la institución para conseguir ciertos objetivos indicados. Este tipo de rendimiento de cuentas es mucho más fácil de conseguir y demostrar en las instituciones, que tienen unos objetivos estrechamente limitados, que en las universidades de objetivos múltiples. La relevancia para el desarrollo de los efectivos humanos es también sensiblemente más fácil de establecer para las ins-

tituciones que son franca y estrictamente profesionales en su objetivo, que en los colegios superiores y universidades con objetivos de educación general. La predisposición a conceder subvenciones para estudiantes a alumnos de instituciones postsecundarias que no son colegios universitarios, hasta ahora se ha hecho extensible solamente a los alumnos que siguen programas profesionales. Existe el peligro de que los colegios superiores y universidades reaccionen en forma excesiva o inadecuada ante estas dos preocupaciones públicas, particularmente la segunda, en un esfuerzo por retener su posición de privilegio en la gama de la enseñanza postsecundaria.

EDUCACIÓN PERMANENTE

La Educación generalmente se refiere al paso de la juventud a través de las escuelas hasta la mayoría de edad, una fase que se alcanza aparentemente alrededor de los dieciocho o veintiún años. Por lo tanto, la edad de los alumnos es considerada, por sí sola, como una característica distintiva de ciertos tipos de instituciones de la enseñanza postsecundaria. Los colegios superiores y universidades, por ejemplo, son considerados popularmente como patrimonio de los jóvenes. Sin embargo, este punto de vista, cada vez, se aleja más de la realidad. Tanto estadística como legalmente (incluso no teniendo en cuenta que la edad de la mayoría se ha reducido en muchos estados desde que fue aprobada la 26 enmienda a la Constitución de los Estados Unidos) *aproximadamente el 42 por 100 de todos los alumnos que asisten a los «campus» de la Universidad y colegios universitarios, son adultos.*

La presencia de proporciones tan grandes de adultos en los organismos estudiantiles de los colegios superiores y universidades, hace discutible el punto de vista de que la enseñanza, a partir del bachillerato, es exclusivamente una preparación para la vida. Por el contrario, es una parte de la propia vida —y lo es tanto en un colegio superior o universidad como en otras instituciones de enseñanza postsecundaria.

El concepto de la enseñanza como preparación para la vida se ve, asimismo, puesto en duda por el hecho de que nuestro mundo está cambiando constantemente a un ritmo cada vez más rápido, de forma que pasó a la historia el tiempo en que «una persona podía prever anticipadamente el vivir su

vida en el mundo en el cual había nacido» (Bergin, 1971). En el mundo de hoy, los hombres y mujeres necesitan, no solamente unas sólidas bases de educación, sino también oportunidades durante toda la vida para adaptarse, para renovarse y para adquirir nuevos conocimientos. Y su búsqueda de tales oportunidades durante toda su vida les conducirá al amplio espectro de instituciones existentes dentro de la enseñanza postsecundaria.

El continuar esta búsqueda resultará cada vez más fácil merced a los cambios previstos en las condiciones de vida de la gente. En conjunto, estos cambios comprenden el aumentar la libertad para las actividades no laborales, cesando las presiones sociales que ahora restringen la participación en la enseñanza a ciertas edades de la vida de una persona. Ya se ha producido un cierto relajamiento en las expectativas de la sociedad, en el sentido de que los jóvenes ingresen en los colegios superiores o la universidad inmediatamente después de finalizar el bachillerato, y continúen en su condición de estudiantes sin interrupción hasta que hayan obtenido sus títulos. El combinar la vida estudiantil con las responsabilidades familiares, se está haciendo mucho más común y frecuente de lo que era antes. Más allá de estos cambios, Gosta Rehn, director de Efectivos Humanos y Asuntos Sociales en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (O. C. D. E.), percibe otras tendencias en la economía de las naciones industrializadas, que permitirán programas y fondos para actividades educativas. Entre éstas, existe una progresiva reducción en el total de horas de trabajo en la vida de una persona, acompañado por unos niveles crecientes de ingresos reales por hora de trabajo —una combinación que permitirá variaciones en la distribución del tiempo de trabajo. Rehn espera que se produzca una reducción gradual de las horas de trabajo semanales para hacer que resulte posible el «pluriempleo» parcial, erosionando así en general el programa de trabajo de una jornada completa. Espera asimismo que las enseñanzas secundaria y terciaria, que cada vez son más asequibles a reducido o ningún costo para los jóvenes de muchos países, serán exigidas también por los contribuyentes adultos. La expansión del sector de servicios de la economía, que proporciona fácilmente empleo a personas que desean tener un puesto de trabajo de

dedicación parcial y programas de trabajo irregulares, alterará también nuestros conceptos de jornada laboral normal. La urbanización requerirá unos conciertos flexibles y variados para la fijación diaria, semanal y anual del trabajo y del ocio, con el fin de reducir la congestión. Finalmente, el creciente número de personas, que formarán parte de los efectivos laborales, tendrá una necesidad particular o una propensión particular a modelos de jornada laboral distintos a los ordinarios. Entre éstos, estarán las mujeres con responsabilidades familiares, los trabajadores de más edad que necesitan situaciones de trabajo menos agobiantes, y personas que han adoptado nuevos estilos de vida que no resultan acomodados a las funciones de trabajo rígidamente dictadas (Rehn, 1972, páginas 14-17).

Los tipos de cambio descritos por Rehn, en realidad, tienen lugar en la sociedad ahora, y llegará un momento en que cambiarán las concepciones normales que tienen los norteamericanos sobre lo que pueden y no pueden hacer en su vida adulta. La enseñanza continua o recurrente es una opción cada vez más factible.

TABLA 2. ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA: OBJETIVOS MÚLTIPLES Y OBJETIVO ÚNICO

<u>OBJETIVO MÚLTIPLE</u>	<u>OBJETIVO ÚNICO</u>	
<i>Enseñanza superior</i>	<i>Enseñanza posterior</i>	
Universidades	Programas militares	Programas y escuelas especiales
Colegios superiores polivalentes	Programas de servicio nacional	
Community colleges		
Colegios de artes liberales		

TABLA 3. ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA: CREACION DE CAPITAL HUMANO Y GASTO ACTUAL Y DIFERIDO

<u>Creación de capital humano</u>	<u>Ambos</u>	<u>Gasto actual y diferido</u>
Formación técnica	Enseñanza superior	Actividades del ocio
Programas experienciales parciales		Programas de reajuste emocional
		Programas experienciales parciales

3. PARTICIPACION EN LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

Como parte de la Encuesta de Población Actual (CPS), realizada en mayo de 1969, se preguntó a todas las personas mayores de treinta y cinco años, y a las de edad comprendida entre diecisiete y treinta y cuatro años, que no estaban matriculadas en escuelas regulares con plena dedicación, si habían participado en actividades de enseñanza e instrucción durante el año anterior. Se estima que 13,2 millones de norteamericanos (el 11,0 por 100 de un total 119,7 millones de adultos) manifestaron que habían participado (USOE, 1971, páginas 11-15).

Las tabulaciones preliminares, sin publicar, tomadas en 1972 de la encuesta citada, indican que unos 15,7 millones de personas, o aproximadamente el 12 por 100 de la población adulta participó en actividades educativas de adultos durante el año inmediatamente precedente.

Los incrementos observados en la Encuesta de Población Actual refuerzan los resultados de otras encuestas llevadas a cabo con el patrocinio privado.

La encuesta privada más reciente fue realizada, bajo el patrocinio de la Comisión sobre estudios no tradicionales, por la Response Analysis Corporation, en colaboración con la Oficina occidental del servicio de pruebas de la enseñanza. Para este estudio, se encuestó en el verano de 1972 una muestra representativa de personas con edades comprendidas entre dieciocho y sesenta años, y como resultado de este estudio se estima que 32,1 millones de un total aproximado de 104 millones de personas (el 30,9 por 100) había recibido instrucción dentro de los doce meses precedentes, en una relación especificada de conocimientos de materias en «clases nocturnas, cursos de extensión, cursos por correspondencia, formación en el puesto de trabajo, clases particulares, estudio independiente, cursos por televisión y similares», pero excluyendo los temas o materias estudiadas como alumnos de plena

dedicación (Comisión sobre estudio no tradicional, 1973, página 18).

Sobre la base de estas encuestas, resulta claro que la participación anual de los adultos en las actividades educativas ha aumentado. Sin embargo, el comprobar si este crecimiento se ha realizado en forma tan rápida como ha estimado Stanley Moses, es algo que tiene muy pocas probabilidades de certeza. Moses proyectó que, en 1975, habría 82,4 millones de adultos matriculados en programas ofrecidos por cursos «periféricos» (Moses, 1971) (1). La suposición que prevalece es que la mayoría de los matriculados en tales programas serían adultos.

Sin embargo, la participación anual es sólo una medida de la instrucción de los adultos. Lo que se aprende, la intensidad y duración de los esfuerzos para aprender, y la medida en que la misma gente aparece en las estadísticas año tras año, son también importantes. Partiendo de la evidencia obtenida en varias encuestas que vimos, llegamos a la conclusión de que la duración media del esfuerzo mantenido por aprender es considerablemente inferior a un año. En una encuesta realizada por el Centro de Investigación de Opinión Nacional (NORC) en 1962, el 77 por 100 de los encuestados siguieron un solo curso. El número medio de cursos fue de 1,32. Tres cuartas partes de los participantes estudiaron en una área de una sola asignatura (Johnstone & Rivera, 1965, página 39). Tomando un margen de tiempo más amplio, aproximadamente tres quintas partes de la población adulta se dedica a actividades sistemáticas educativas para adultos a partir de su formación escolar formal. Como parte del estudio del NORC, se preguntó a los alumnos: «Partiendo de la fecha en que abandonó usted la escuela ¿ha seguido posteriormente algún curso educativo, de cualquier clase; incluyendo clases nocturnas, cursos por correspondencia, series de conferencias, grupos de discusión, cursos dados por televisión, estudios en el hogar, cursos impartidos por el ejército, o algo similar?» En la respuesta, el 47 por 100 dijeron «sí». Otro 38 por 100 —incluyendo algunos de los que siguieron también cursos— manifestaron que habían «... tratado de enseñarse a

(1) Identificados como no procedentes de las escuelas, colegios o universidades convencionales.

sí mismos algunos temas mediante estudio independiente, estrictamente sin ayuda de nadie». En total, el 61 por 100 de los encuestados contestaron que se habían dedicado a una u otra forma de actividad educativa de adultos («ibid», página 2).

El estudio del NORC identificó también el tema profesional como el contenido principal de la instrucción; el 32 por 100 de todos los cursos correspondían a esta área. Los hobbies y las actividades recreativas ocuparon un segundo lugar con el 19 por 100, seguido por la enseñanza general, religión, hogar y vida familiar con el 12 por 100 cada uno. Cada una de las cuatro categorías restantes —desarrollo personal, asuntos públicos y acontecimientos actuales, agricultura y varios— representaron menos del 5 por 100 de los cursos seguidos («ibid», 1965, página 51).

En el estudio de la Comisión sobre estudio no tradicional se descubrió que un gran número de personas (13,4 millones) habían tratado de aprender sobre «hobbies» y actividades recreativas que sobre temas profesionales (11,2 millones). Este cambio, con respecto a 1962, no puede explicarse con certeza, pero puede que refleje la disponibilidad de más tiempo de ocio, o quizás algún cambio en los valores culturales. En un cuadro muy similar al del estudio del NORC, la enseñanza general, estudios religiosos, y el hogar y la vida familiar siguieron en este orden, con niveles relativamente bajos de participación en agricultura, desarrollo personal y asuntos públicos (ver Tabla 1).

Es de particular importancia para este informe la cuestión de *dónde* tiene lugar la actividad de instrucción del adulto. En los estudios realizados por la Comisión sobre estudio no tradicional, se identificaron 11 fuentes generales de actividad educativa para adultos. Entre ellas, las instituciones académicas (institutos de enseñanza secundaria y colegios universitarios) constituían la fuente más frecuentemente utilizada —por 7,4 millones de estudiantes que constituían el 22,9 por ciento de la muestra. La siguiente fuente más frecuentemente mencionada era la industria y los empleadores, con 5,9 millones de estudiantes. Las escuelas especializadas privadas y por correspondencia figuraban en séptimo lugar en la relación, con 1,7 millones de alumnos (ver Tabla 2).

Aunque hemos resaltado repetidamente que el formar a la gente para el rendimiento en el trabajo no es más que una de las muchas funciones importantes de la enseñanza post-secundaria, muchos de los aspectos que rodean a la política docente se preocupan legítimamente de la manera de formar mejor a la nueva fuerza laboral, así como a otros trabajadores que tienen necesidades de formación y educación permanente.

El Gráfico 4 muestra algunos de los principales «movimientos» de entrada y salida de escuela, fuerza laboral y hogar. Tradicionalmente, la política educativa se ha concentrado en rectángulos en la parte superior de la página y en el triángulo que hay en la esquina superior izquierda, en la que aparecen los niveles del sistema formal de enseñanza.

La experiencia de quienes no completan el bachillerato.—No existe duda alguna de que el no completar los estudios de bachillerato hace disminuir las posibilidades de empleo de cualquier persona. En 1971, el 16,4 por ciento de los hombres y mujeres de raza blanca con edades comprendidas entre dieciséis y veinticuatro años, que formaban parte de los efectivos laborales y no habían completado la enseñanza secundaria, estaban en paro. En comparación con esto, el 8,1 por ciento de las personas en paro se habían graduado en enseñanza secundaria (Tabla 3). Para los miembros pertenecientes a minorías raciales y mujeres, los porcentajes de personas en paro eran mayores, tanto para los que habían obtenido el título de bachillerato como para los que no habían terminado los estudios, pero quienes habían completado los estudios secundarios mantenían una ventaja aparente.

La experiencia de quienes no asisten a los colegios universitarios.—Entre los jóvenes que completan los estudios secundarios pero no pasan al colegio universitario o universidad, los primeros cauces, a través de los cuales se llega al mercado de trabajo, son los diversos planes de estudio a nivel de enseñanza secundaria: preparatorio para universidad, enseñanza profesional, comercial y general. Son radicalmente distintas las proporciones de alumnos de estos grupos de estudios que pasan a cursar estudios superiores: aproximadamente el 80 por ciento del grupo de preparación para el acceso a cole-

gios universitarios, pero solamente entre el 30 y el 40 por ciento de los de enseñanza «general» y solamente entre el 15 y el 25 por ciento de los correspondientes a los campos de formación profesional y comercial (Grasso & Shea, 1973, página 4). El Gráfico 5 muestra la proporción de jóvenes con edades comprendidas entre catorce y diecisiete años, matriculados en institutos de enseñanza secundaria en octubre de 1966, que manifestaron que estaban matriculados en cada uno de estos planes de estudios de enseñanza secundaria. Puesto que las decisiones en cuanto al encauzamiento de los estudios profesionales y de titulación no se adoptan frecuentemente hasta el 10.º ó 11.º grado, la proporción de alumnos graduados de enseñanza secundaria disponibles para puestos de trabajo o para cursar enseñanza superior —es decir, los alumnos de preparación para estudios superiores y de enseñanza profesional y comercial— resulta indudablemente consignada de forma insuficiente en la figura de la izquierda. El gráfico circular de la derecha revela la distribución correspondiente a 1969 por planes de estudios para hombres empleados con edades comprendidas entre diecisiete y veintisiete años, que habían cursado exactamente doce años de enseñanza (2).

Reflejando quizás un incremento secular en la frecuencia de la formación profesional formal, fuera de las escuelas regulares, más de tres quintas partes de los varones blancos, que ya no cursaban estudios y que poseían exactamente doce años de escolaridad, y más de dos quintas partes de sus equivalentes hombres negros, informaron, en 1969, que habían recibido formación a partir del bachillerato (Tabla 4). Puesto que existía un considerable número de veteranos en la población civil en 1966, con edades comprendidas entre catorce y veinticuatro años de edad, la formación militar constituía relativamente una fuente común de conocimientos profesionales. Las escuelas de las compañías eran importantes, tanto para empleados de color como blancos, mientras que las escuelas comerciales y los institutos técnicos se veían concu-

(2) Puesto que los graduados en enseñanza secundaria en el servicio militar no se incluyeron en la preparación de la muestra correspondiente a tres años antes, las proporciones son sólo aproximadamente representativas de todos los graduados de bachillerato o enseñanza secundaria.

rridos mucho más frecuentemente por blancos que por negros (3). Aproximadamente uno de cada 12 graduados de bachillerato indicaron que habían seguido una formación de aprendizaje.

ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA EN 1970

Los componentes de la Comisión Carnegie han estimado que existieron 74 millones de matrículas en programas de estudios para todas las actividades de formación profesional y enseñanza postsecundaria en 1970 (Tabla 5). Debido, sin embargo, a que algunas personas se matriculan en más de un programa durante el año el número total de personas matriculadas se estima que es de 57 millones. Si se excluyen los alumnos matriculados, que tienen como meta la obtención de certificados de estudios o la consecución de un título (8,9 millones), entonces se llega a la conclusión de que 48 millones de personas —principalmente adultos— estaban dedicados a actividades de formación y enseñanza postsecundaria. En estas estimaciones no se incluye la participación en estudios propios (sin profesor o sin asistir a un centro docente), los estudios independientes relacionados con la instrucción organizada, y las actividades de instrucción informales realizadas en casa, en el trabajo o en otra parte. Los datos sobre tales actividades resultan prácticamente imposibles de obtener, especialmente a gran escala.

Sin embargo, el juzgar la magnitud de la enseñanza postsecundaria, considerando únicamente el número de matriculados puede inducir a error. Algunos de los alumnos reciben instrucción durante una hora o menos de clase a la semana, mientras que otros realizan estudios que requieren más tiempo. Algunos reciben instrucción de sólo unas semanas de duración, mientras que otros la reciben durante un año o más. Por lo tanto, las demandas de los distintos alumnos con respecto a los recursos institucionales, varían sensiblemente. A efectos de comparar las necesidades de recursos y la efectividad de los distintos tipos de programas de enseñanza post-

(3) No solamente fue relativamente menor el número de negros que de blancos que recibieron formación en escuelas postsecundarias, sino que su duración media fue considerablemente más corta; por ejemplo, 18 frente a ocho meses para los del sector de enseñanza profesional.

sécundaria, deben, por tanto, considerarse, las matriculaciones para estudios en régimen equivalente a la plena dedicación (FTE). Esto reduce de forma acusada los números de alumnos no tradicionales. Por ejemplo, los 65 millones de matriculaciones no tradicionales equivaldrían (en horas) a tener un número adicional de 8,7 millones de alumnos de plena dedicación en nuestros colegios superiores y universidades en algún momento durante el año académico.

Los colegios superiores y las universidades albergan aproximadamente el 12 por ciento de todas las matrículas en programas, cuando se utiliza como sistema de medida el contar los alumnos (Tabla 5). Sin embargo, cuando las matrículas en programas se transforman en equivalentes de tiempo de plena dedicación, los colegios y las universidades albergan más de tres quintas partes de la matrícula total —el 51 por ciento en la instrucción de plena dedicación para obtener notas con vistas a conseguir un título y el 11 por ciento de la matrícula de alumnos de dedicación parcial, tanto los que pretenden obtener notas para conseguir un título como los que no persiguen tal fin. Sin embargo, si dirigimos nuestra atención a la enseñanza no tradicional y a la enseñanza posterior, los colegios superiores y las universidades albergan solamente el 22 por ciento de las matrículas FTE.

Los gastos que representan las diversas clases de enseñanza y de formación, resultan difíciles de determinar con precisión. En las instituciones tradicionales, para las cuales se dispone de datos relativamente buenos, los gastos para la formación de alumnos (incluyendo una participación proporcional del desembolso de capital) frente a la investigación organizada, otras actividades que no tienen relación con los fines educativos, la empresa auxiliar, las ayudas a alumnos, y los principales servicios públicos, ascendieron a casi 18.000 millones de dólares en 1970 (Tabla 6). Nuestros datos indican que 15.400 millones de dólares se gastaron en la instrucción de alumnos de dedicación total que tenían como meta la obtención de un título. Esto arroja una cifra aproximada de 4,44 dólares por hora-hombre gastado en instalaciones docentes. Por contraste, estimamos que se gastaron aproximadamente 13.000 millones de dólares en enseñanza y formación para adultos y estudiantes de dedicación parcial en colegios

universitarios y otros centros. La Tabla 6 muestra los costos estimados para cada una de las fuentes de instrucción. A tenor de esas cifras, el costo de enseñanza por matrícula en programas para la enseñanza superior es de 1.736 dólares para los alumnos de plena dedicación que persiguen la obtención de un título, cantidad que es también un tercio mayor que la gastada en cualquiera de los demás programas (4). La enseñanza continuada y de adultos en colegios superiores y universidades cuesta solamente 360 dólares en concepto de matrícula por cada programa educativo. Sin embargo, esto es debido a que gran parte de los mismos se ofrecen durante períodos de tiempo relativamente cortos. Con el fin de presentar una imagen del costo económico total, la Tabla 6 incluye las estimaciones en las que se tienen en cuenta los ingresos desperdiciados o de que se han visto privados los estudiantes que han participado (o, según los casos, el número no aprovechado de personas dedicadas a estudiar en vez de dedicarse a la producción, en establecimientos penitenciarios o en los servicios militares). Calculado sobre esta base, el costo por cada matrícula en programas de la enseñanza superior es de 4.272 dólares, unas cinco veces el valor medio correspondiente a todas las fuentes de enseñanza. La razón de este mayor costo es nuevamente que los matriculados en la enseñanza superior invierten prácticamente todo el tiempo durante la mayor parte del año en los estudios, y tanto sus costos de enseñanza como los beneficios que dejan de percibir son consiguientemente mayores que los de las personas que se dedican a los programas ofrecidos por otras fuentes.

El costo estimado de los servicios de instrucción por cada hora-hombre de alumno matriculado (Gráfico 6) está concentrado dentro de un margen generalmente más estrecho que el costo económico total por hora-hombre de alumno matriculado (Gráfico 7), ya que esta última incluye los ingresos dejados de percibir los cuales varían desde cantidades muy pequeñas hasta sumas importantes, según el centro en cuestión, flexibilidad del programa, número de semanas dedicadas al programa, y otros factores.

(4) Esta estimación de costo medio anual es inferior a las estimaciones convencionales, ya que en las matriculaciones en programas que se recogen en la Tabla 6 se incluye tanto los alumnos que realizan un año completo como los de una parte de año.

MODELOS DE LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA Y FORMACIÓN HASTA 1980

Son muchos los factores que influirán en el curso futuro de la enseñanza postsecundaria. Entre éstos están: 1) las características del entorno (por ejemplo, el trabajo y la vida del hogar) que fomentan la actividad educativa; 2) las oportunidades (por ejemplo, tiempo) para aprender; 3) la presencia o ausencia de empleos atractivos, y alternativos del tiempo; 4) la «amortización o contraprestación» esperada —tanto monetaria como de otra índole— a la actividad educativa; 5) los expertos que son las distintas personas para aprender; 6) la eficacia y efectividad con que los posibles recursos de la enseñanza responden a las necesidades de ésta; y 7) los métodos de financiación de la enseñanza postsecundaria.

Como se indica anteriormente en este informe, los futurólogos han señalado diversas tendencias que debieran alentar las actividades educativas durante toda la vida. De éstas, no es la menos importante el constante y rápido cambio al que se ve sometida nuestra sociedad, y al cual la gente debe responder adquiriendo nuevos conocimientos y técnicas. Las oportunidades deberían aumentar a medida que aumentan las rentas, a medida que se generalizan jornadas de trabajo más cortas y jubilaciones más tempranas, y a medida que se dispone de medios para proporcionar ayuda económica a personas que desean seguir estudios postsecundarios, en cualquier momento, durante sus vidas. Las «amortizaciones» o «contraprestaciones» se mantendrán altas, en tanto y cuanto que nuestra sociedad recompense a quienes hayan adquirido los conocimientos y competencias afines.

La enseñanza de adultos aumentará en general durante los próximos años. Esto por una razón: el esfuerzo educativo de nuestra población está aumentando, y se ha establecido una fuerte relación positiva entre la participación en la formación de adultos y el último año de estudios escolares completado. Por ejemplo, Johnstone & Rivera descubrieron que, al valorar la actividad de asimilación de adultos, durante los doce meses inmediatamente anteriores al 30 de junio de 1962, eran menos del 10 por ciento las personas, con menos de nueve años de formación, que recibían alguna forma de enseñanza, pero el 15 por ciento de los que tenían exactamente doce años de escolaridad y más de una tercera

parte de quienes habían completado por lo menos un año de estudios superiores, se mostraban activos en sus inquietudes educativas (Johnstone & Rivera, 1965, página 76). La más reciente encuesta de las ETS-Response Analysis Corporation (Sociedad de Análisis de Respuestas de ETS) para la Comisión sobre estudios no tradicionales, reveló una tónica o modelo similar.

En el Gráfico 8, un incremento consistente en los niveles de logro educativo de la población norteamericana con edades comprendidas entre veinticinco y veintinueve años, se proyecta entre 1940 y el año 2000 —si las matriculaciones aumentan tan rápidamente como ha previsto la Comisión en 1971, o más lentamente como se ha proyectado de acuerdo con los datos disponibles en 1973.

Los estudios realizados indican también que los adultos más jóvenes es más probable que participen en actividades educativas para adultos que los que tienen más edad (USOE, 1959, página 5; USOE, 1969, página 11). En la encuesta del NORC, el mayor ritmo de actividad correspondía a los comprendidos en edades entre veinte y veintinueve años (el 29,9 por ciento) y, también en este caso, el más bajo se refería a quienes se encontraban en el extremo de más edad de la escala (Johnstone & Rivera, 1965, página 73). La Junta Norteamericana del Censo informó de la existencia de 30,9 millones de personas en los Estados Unidos, que estaban comprendidas dentro del nivel de edad de participación en el más alto nivel de enseñanza, indicado por Johnstone & Rivera. Para 1980, el número excederá de 40 millones (Junta Norteamericana del Censo, 1971, páginas 13-14).

En suma, a causa tanto de aumentar el esfuerzo educativo como incrementarse el número de personas de la población que forman parte de los grupos de edades adultas y jóvenes, educativamente activos, habrá un creciente número de alumnos que participen en la enseñanza, durante algún tiempo, en el futuro.

Sin embargo, a causa de las muchas incertidumbres, resulta difícil estimar las futuras matrículas en la enseñanza postsecundaria. En otra parte (New Students and New Places, 1971 b) hemos estimado las matrículas en la enseñanza superior, pero hemos revisado estas proyecciones para un in-

forme posterior (Priorities for Action). En general, esperamos que las matrículas de alumnos de plena dedicación, que pretenden obtener un título, descenderán por debajo de las anteriores estimaciones, mientras que las matrículas de alumnos de dedicación parcial para la obtención de título y que no tengan como meta la obtención de título aumentarán a tasas relativamente altas. Resulta aún más difícil estimar las matrículas en la enseñanza posterior. Sin embargo, y por las razones indicadas anteriormente, esperamos que estas matrículas, en conjunto, aumentará más rápidamente que las matrículas de alumnos de plena dedicación que pretenden obtener un título, dentro de la enseñanza superior. Nuestras estimaciones y cambios de porcentajes de 1970 a 1980 se indican en la Tabla 7 y en el Gráfico 9.

TABLA 1. AREAS DE MATERIAS ESTUDIADAS POR LOS ALUMNOS ADULTOS

<i>Areas de enseñanza</i>	<i>Número (en millones)</i>	<i>Porcentaje*</i>
Materias profesionales (excluyendo agricultura)	11,2	35,0
«Hobbies» y actividades recreativas	13,4	41,3
Enseñanza general	8,1	25,2
Hogar y vida familiar	4,3	13,3
Desarrollo personal	3,7	11,4
Asuntos públicos	2,1	6,4
Estudios religiosos	4,4	13,8
Agricultura	1,1	3,4

* Los porcentajes suman más de 100, ya que algunas personas se dedican a más de un área de instrucción.

FUENTE: Adaptado de la tabla 2. «Áreas de Enseñanza Indicadas como Primera Elección de los Futuros Alumnos y estudiadas por éstos» en la Comisión sobre Estudio No Tradicional (1973, página 17).

TABLA 2. FUENTES DE APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS

<i>Patrocinador Institución</i>	<i>Número de alumnos (en millones)</i>	<i>Porcentaje de alumnos</i>
Centros académicos, tales como Institutos de Enseñanza Secundaria y Colegios Universitarios	7,4	22,9
Industria y empleadores	5,9	18,4
Estudio propio	5,4	16,9
Organizaciones Comunitarias, tales como YMCA	2,8	8,7
Instituciones religiosas	2,0	6,3
Organismos oficiales	1,8	5,5
Escuelas reconocidas y por correspondencia	1,7	5,3
Tutores privados	1,4	4,4
Museos, galerías de arte	0,7	2,3
Grupos recreativos y deportivos	0,7	2,3
Otras organizaciones o que no contestaron	2,2	7,0

FUENTE: Comisión sobre Estudio No Tradicional (1973, página 82).

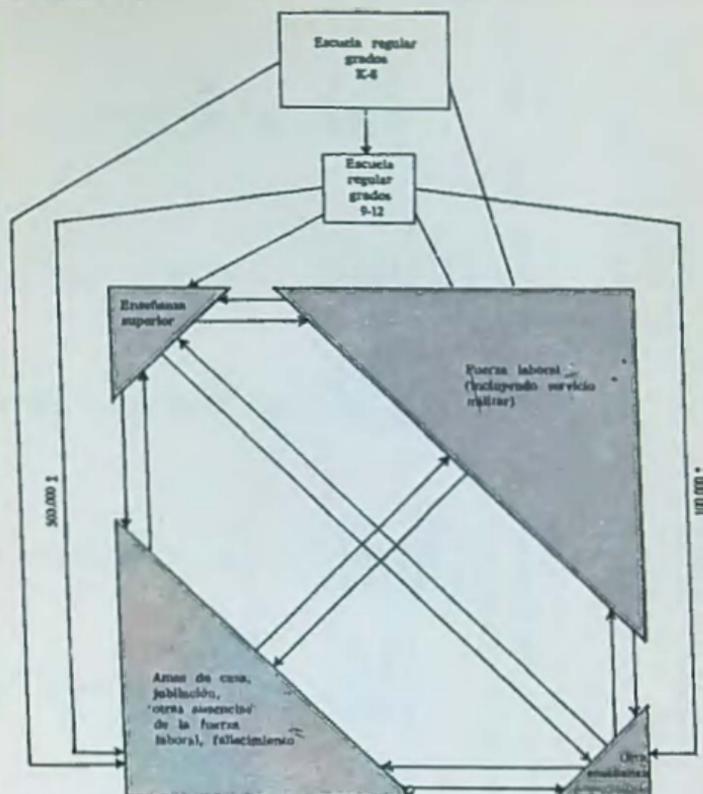
TABLA 3. PORCENTAJE DE JOVENES NO MATRICULADOS EN ESCUELAS Y EN LA FUERZA LABORAL CIVIL, QUE SE ENCONTRABAN EN PARO, INDICANDO SI HABIAN COMPLETADO LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, SEXO Y RAZA: OCTUBRE 1969, 1970 y 1971 (*)

	<i>Octubre</i>		
	<i>1969</i>	<i>1970</i>	<i>1971</i>
<i>Hombres</i>			
Abandonos de la escuela	11,2	21,4	16,4
Graduados de bachillerato	6,7	12,0	8,4
<i>Mujeres</i>			
Abandonos de escuela	19,8	21,8	21,3
Graduados de bachillerato	8,4	11,2	9,4
<i>Blancos</i>			
Abandonos de escuela	13,4	18,7	16,4
Graduados de bachillerato	6,7	10,6	8,1
<i>Negros y otras razas</i>			
Abandonos de escuela	18,1	31,2	23,9
Graduados de bachillerato	15,8	19,8	15,8

(*) Se refiere al grupo de edades comprendidas entre dieciséis y veinticuatro años en 1971 y a la edad comprendida entre dieciséis y veintiún años para 1969 y 1970.

FUENTE: Oficina Norteamericana de Estadística Laboral, «Empleo de Graduados de Bachillerato y Abandonos» (que no han finalizado los estudios), Informe Especial de Fuerza Laboral números 121, 131 y 145 (tomado de *Monthly Labor Review*, agosto 1970, mayo 1971 y mayo 1972).

GRAFICO 4.—Movimientos^o estimados de entrada y salida en puestos de la fuerza laboral y escuelas seleccionadas, 1972 (estimaciones, excluyendo los movimientos entre año y año).



- o Incluye solamente las personas que no formaban parte de la fuerza laboral cuando se realizó la encuesta en octubre (CPS).
- † Incluye todas las personas que ingresaron en colegios superiores o universidades en otoño, procedentes de la clase para graduación de 1971-72.
- ‡ Incluye los abandonos escolares y las personas que ingresaron en el servicio militar.

- NOTAS:
- 1) Las áreas de los rectángulos y triángulos son aproximadamente proporcionales al número de personas de cada categoría, en un momento dado con respecto al tiempo.
 - 2) En la cifra no se tiene en cuenta el hecho de que muchas personas aparecen en más de una categoría en determinado momento.

FUENTE: Componentes de la Comisión Carnegie, 1973, basado en material del USOE y Junta del Censo.

TABLA 4. PROPORCION DE JOVENES EMPLEADOS, QUE NO CURSAN ESTUDIOS, CON EDADES COMPRENDIDAS ENTRE DIECISIETE Y VEINTISIETE AÑOS, EXACTAMENTE CON DOCE AÑOS DE ENSEÑANZA FORMAL, QUE HABIAN RECIBIDO ALGUNA INSTRUCCION A PARTIR DE LOS ESTUDIOS SECUNDARIOS, Y DURACION MEDIA DE TAL FORMACION, INDICANDO LA FUENTE DE FORMACION, PLANES DE ESTUDIO DE BACHILLERATO Y RAZA.

Fuente de formación	Profesional *		Preparación para la universidad		Enseñanza general	
	Porcentaje que recibió alguna formación	Meses medios de formación recibida por quienes tenían alguna formación	Porcentaje que recibió alguna formación	Meses medios de formación recibida por quienes tenían alguna formación	Porcentaje que recibió alguna formación	Meses medios de formación recibida por quienes tenían alguna formación
<i>Blancos</i>						
Total, una o más fuentes †	62 %	18	70 %	16	58 %	14
Escuela comercial o instituto técnico	16	14	22	11	22	12
Escuela de compañía	21	9	25	9	15	7
Aprendizaje	9	28	8	26	8	17
Escuela por correspondencia	4	‡	13	9	6	9
Formación militar	18	14	17	11	22	7
Escuela regular (sin título)	5	‡	9	‡	2	‡
Otras	12	6	12	4	9	6

Negros

Total, una o más fuentes †	52 %	8	53 %	5	37 %	10
Escuela comercial o instituto técnico	4	‡	6	‡	12	5
Escuela de compañía	20	‡	12	‡	16	6
Aprendizaje	0	‡	0	‡	3	‡
Escuela por correspondencia	0	‡	0	‡	0	‡
Formación militar	16	‡	12	‡	10	‡
Escuela regular (sin título)	8	‡	6	‡	1	‡
Otras	16	‡	12	‡	8	‡

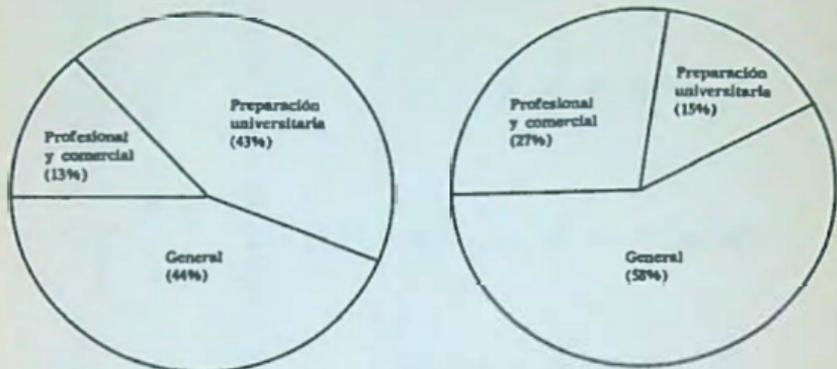
* Excluye los estudios comerciales, no indicados por separado.

† Porcentaje sin duplicar; la suma de porcentaje para cada tipo puede que supere el total, ya que algunos hombres recibieron formación en más de una fuente.

‡ Sin calcular; la base inferior a 10 casos de muestra.

FUENTE: John T. Grasso y John R. Shea, «Los efectos de los planes de estudios de la enseñanza secundaria sobre los perfiles de ganancias y edad», Centro para Investigación de Recursos Humanos, Universidad Estatal de Ohio (procesado), 1972, tabla 5.

GRAFICO 5.—Distribución aproximada de los jóvenes matriculados en escuelas en 1966 y graduados de bachillerato en octubre de 1969 por planes de estudios en la enseñanza secundaria.



Jóvenes de 14 a 17 años que estaban matriculados en enseñanza secundaria, en octubre de 1966.

Jóvenes de 17 a 21 años empleados en puestos civiles, con 12 años de escolaridad completada, en octubre de 1969.

FUENTE: Herbert S. Parnes, et al., Career Thresholds (Límites de Profesiones), volumen 1, monografía número 16 sobre Investigación de Potencial Humano, Oficina de la Imprenta del Gobierno, Washington, D. C., 1970, página 26; John T. Grasso y John R. Shea, «Los efectos del programa de estudios secundarios sobre los perfiles de edad e ingresos económicos», Proceedings of the Social Statistics Section, American Statistical Association, 1972, 1973.

TABLA 5. NUMERO ESTIMADO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN PROGRAMAS Y ALUMNOS MATRICULADOS EN FTE A PARTIR DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL NORMAL Y SECUNDARIA, CON INDICACION DE FUENTES DE PROCEDENCIA, EN 1970

Fuentes	Matriculaciones Porcen-Núm.(*) en el programa		Matriculaciones en el FTE	
	En miles	taje	Núm.(*) En miles	Porcen- taje
	Total en enseñanza superior y otra enseñanza postsecundaria	73.800 †	100,0	17,600
Enseñanza superior				
1. Colegios superiores y universidades (plena dedicación y persiguiendo la obtención de un título)	8.900	12,1	8.900	50,6
2. Colegios superiores y universidades (dedicación parcial tanto para obtener un título como no)	6.300	8,5	1.950	11,1
Otra enseñanza postsecundaria				
1. Escuelas elementales y secundarias	3.900	5,3	300	1,7
2. Otros programas públicos postsecundarios	1.000	1,4	350	2,0
3. Escuelas especiales				
a. Reconocidas (excepto por correspondencia)	3.800	5,1	1.350	7,7
b. Escuelas por correspondencia	2.000	2,7	50	0,3
4. Empleadores y asociaciones (excepto fuerzas armadas)				
a. Aprendizajes (registrados)	400	0,5	100	0,6
b. Aprendizajes (no registrados)	200	0,3	50	0,3
c. Instrucción sobre seguridad	15.700	21,3	300	1,7

TABLA 5. (Continuación)

Fuentes	Matriculaciones en el programa		Matriculaciones en el FTE	
	Núm.(*) En miles	Porcentaje	Núm.(*) En miles	Porcentaje
d. Orientación sobre empleos	7.400	10,0	550	3,1
e. Otra instrucción organizada	8.100	11,0	1.650	9,4
5. Fuerzas armadas				
a. Formación inicial	650	0,9	550	3,1
b. Correspondencia	1.300	1,8	50	0,3
c. Otra instrucción organizada	1.100	1,5	850	4,8
6. Establecimientos penitenciarios	200	0,3	‡	0,1
7. Otros programas oficiales				
a. Programa de incentivos de trabajo, cuerpos de trabajo, cuerpos de juventud de la vecindad (fuera de escuela)	250	0,3	50	0,3
b. Extensión agraria y otros	500	0,7	50	0,3
8. Sindicatos	100	0,1	‡	‡
9. Otros programas oficiales (por ejemplo, TV, iglesias y sinagogas, organizaciones de la comunidad, bibliotecas y museos, etcétera)	10.000	13,6	400	2,3
10. Tutores	2.000	2,7	100	0,6

* Número estimado de personas que participaron en algún momento durante el año; se excluye la instrucción informal en el hogar, en el trabajo, o en otra parte, y excluye el estudio realizado por uno mismo.

† Puede que se indique por exceso el número de personas independientes en un factor aproximado de 1,3, a causa de las matriculaciones en programas múltiples durante el año.

‡ El FTE se define como 391 horas en aula, el número estimado de horas invertidas en centros de instrucción por parte de alumnos de centros de enseñanza superior, de plena dedicación y que tienen como meta la suma de notas o créditos para la obtención de un título.

§ Menos de 12.500, o menos del 0,1 por ciento.

¶ El detalle puede que no sume el total, a causa de haber redondeado.

FUENTE: Comisión Carnegie, 1973.

TABLA 6. NUMERO ESTIMADO DE MATRICULAS DE PROGRAMA Y MEDIDAS SELECTIVAS DE COSTOS EN RELACION CON LA ENSEÑANZA ORGANIZADA Y LA FORMACION A PARTIR DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y ELEMENTAL NORMAL, CON INDICACION DE FUENTES DE PROCEDENCIA, EN 1970

Fuente o procedencia	Costo estimado de los servicios de instrucción			Costos económicos estimados				
	Número de matrículas en el programa* (en millares)	Total (en millones de dólares)	Porcentaje.	Por matrícula en el programa	Por hora-hombre de alumno matriculado	Valor estimado de la producción o beneficios desperdiciados (millones de dólares)	Por matrícula en programa, en 1970	Por hora-hombre de alumno matriculado
Total, enseñanza superior y postsecundaria	73.800†	\$28.453	100,0	\$386	\$4,13	\$34.388	\$852	\$9,12
Enseñanza superior								
1. Colegios superiores y universidades (plena dedicación, para obtención de título)	8.900	15.412	54,2	1.736	4,44	22.526	4.272	10,93
2. Colegios superiores y universidades (dedicación parcial y tanto para obtención de título como no)	6.300	2.282	8,0	360	3,00	2.685	783	6,53
Enseñanza posterior								
1. Escuelas elementales y secundarias	3.900	289	1,0	75	2,50	137	110	3,69

TABLA 6. (Continuación)

Fuente o procedencia	Costo estimado de los servicios de instrucción			Costos económicos estimados				
	Número de matrículas en el programa* (en millares)	Total (en millones de dólares)	Porcentaje.	Por matrícula en el programa	Por hora-hombre de alumno matriculado	Valor estimado de la producción o beneficios desperdiciados (millones de dólares)	Por matrícula en programa, en 1970	Por hora-hombre de alumno matriculado
2. Otros programas postsecundarios públicos	1.000	459	1.8	447	3,50	467	903	7,06
3. Escuelas especiales								
a. Reconocidas (excepto por correspondencia)	3.800	1.610	5,7	423	3,00	1.403	792	5,61
b. Escuelas por correspondencia	2.000	263	0,9	132	14,00	49	156	16,61
4. Empleadores y asociaciones (excepto las fuerzas armadas)								
a. Aprendizajes (registrados)	400	119	0,4	314	3,00	33	402	3,83
b. Aprendizajes (no registrados)	200	38	0,1	200	3,00	10	252	3,80
c. Instrucción de seguridad	15.700	188	0,7	11	1,50	160	22	2,78
d. Orientación sobre el trabajo	7.400	885	3,1	119	4,00	488	188	6,21
e. Otra instrucción organizada	8.100	3.895	13,7	480	6,00	3.106	862	10,78

5. Fuerzas armadas									
a. Formación inicial	650	520	1,8	800	2,50	772	1.988	6,21	
b. Correspondencia	1.300	260	0,9	200	10,00	40	230	11,54	
c. Otra instrucción organizada	1.100	1.320	4,6	1.200	4,00	2.297	3.288	10,98	
6. Establecimientos penitenciarios	200	46	0,2	230	6,00	1	235	6,13	
7. Otros programas oficiales									
a. Programa de incentivos de trabajo, cuerpos de juventud de la vecindad (fuera de escuela)	250	150	0,5	600	6,00	23	692	6,92	
b. Extensión agraria y otros	500	75	0,3	150	5,00	12	174	5,80	
8. Sindicatos	100	12	§	120	4,00	6	180	6,00	
9. Otros programas organizados (por ejemplo, TV, iglesias y sinagogas, organizaciones comunitarias, bibliotecas y museos, etc.)	10.000	450	1,6	45	3,00	118	57	3,79	
10. Tutores	2.000	180	0,6	90	6,00	5	117	7,83	

* Número estimado de personas que participaron en algún momento durante el año; excluye la instrucción informal (es decir, no organizada) en el hogar, en el lugar de trabajo, o en otra parte, y excluyendo los sistemas de estudio propio.

† Puede que indique por exceso el número de personas independientes en un factor aproximado de 1,3, a causa de la matriculación en programas múltiples durante el año.

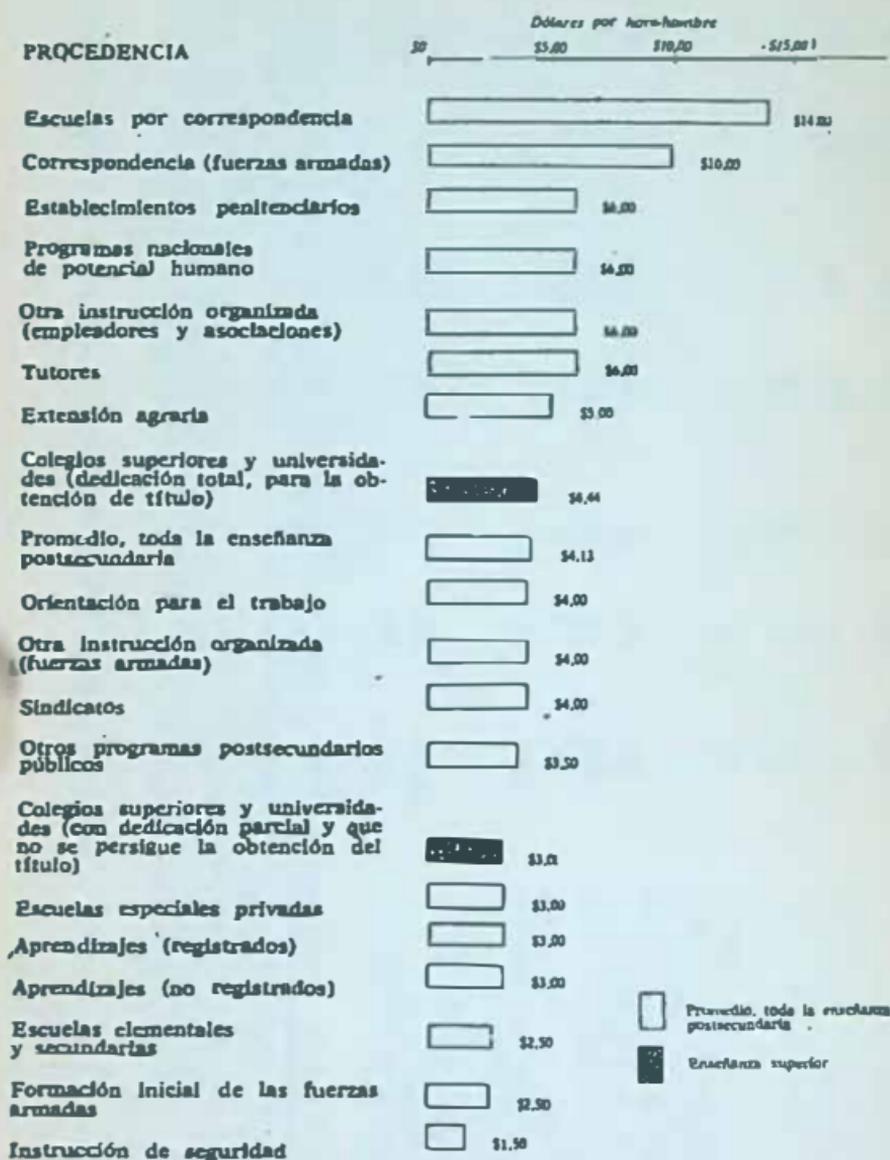
‡ Excluye el valor de los ingresos económicos desperdiciados (o producción), indicados por separado, y los costos accidentales de la enseñanza privada (por ejemplo, libros y demás elementos); las horas-hombre estimadas por alumno matriculado excluyen el estudio independiente y los deberes relacionados con la instrucción realizados en casa; la estimación por hora se refiere al tiempo del instructor-alumno de 5.º grado dedicado a cada estudiante en el caso de instrucción por correspondencia y por televisión.

§ Menos del 0,1 por ciento.

¶ Se define los costos económicos como los costos de los servicios de instrucción, más los ingresos económicos (o producción) desperdiciados.

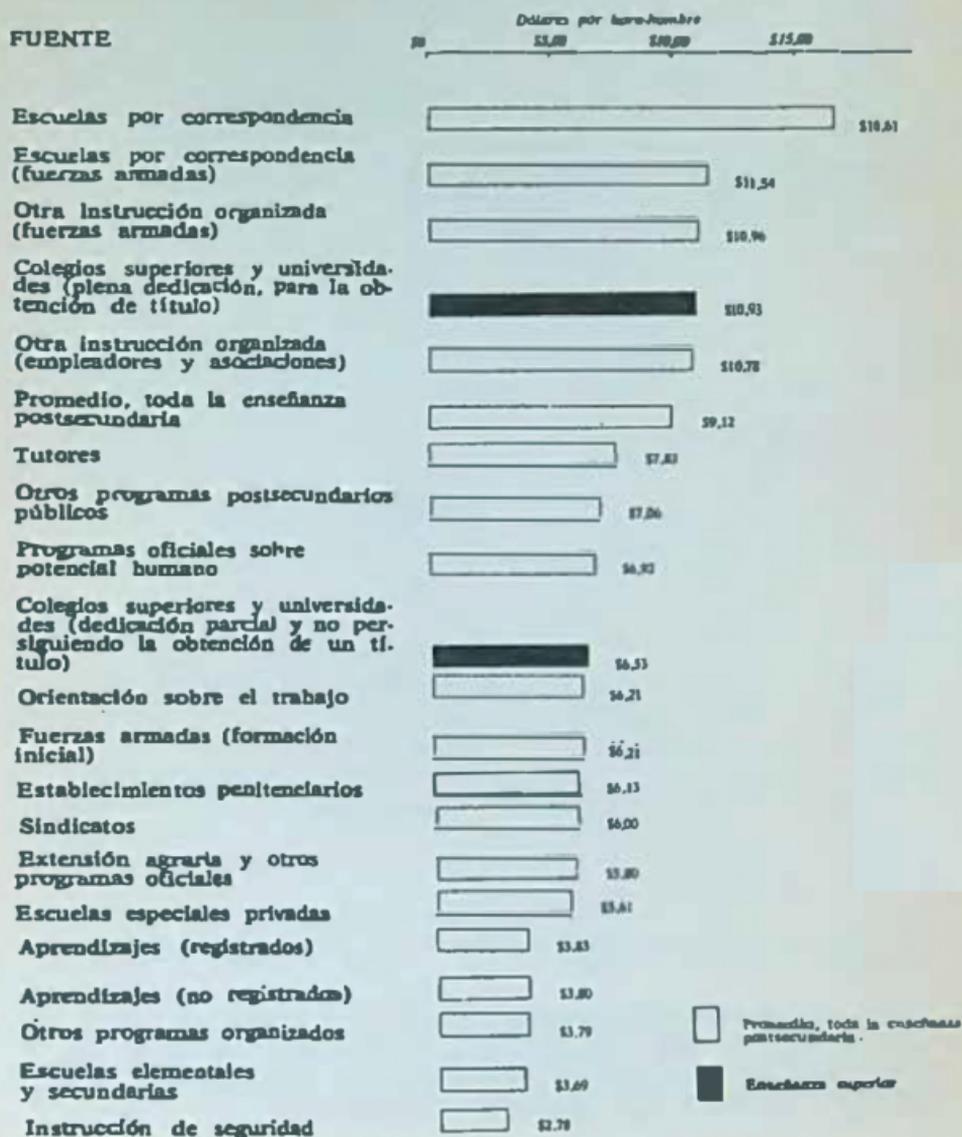
FUENTE: Comisión Carnegie, 1973.

GRAFICO 6.—Costo estimado de la instrucción por hora-hombre y alumno matriculado en 1970, con indicación de la procedencia de la enseñanza postsecundaria.



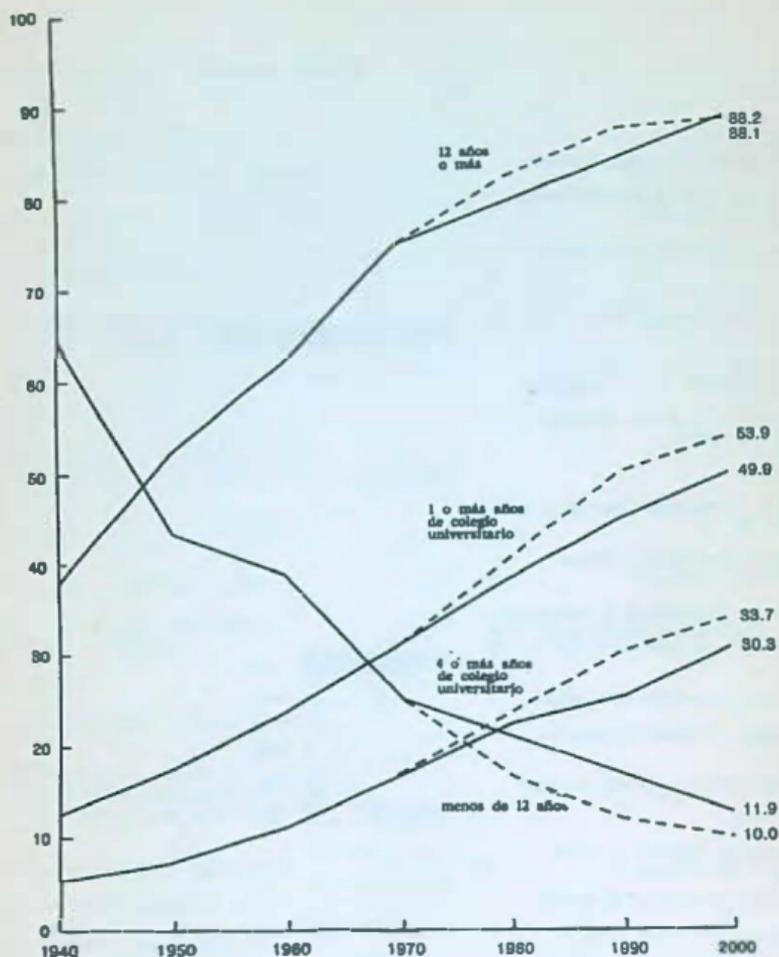
FUENTE: Tabla 6.

GRAFICO 7.—Costo económico estimado, incluyendo los beneficios o ingresos dejados de percibir, por hora-hombre y alumno matriculado, en 1970, con indicación de la fuente de procedencia de la enseñanza postsecundaria.



FUENTE: Tabla 7.

GRAFICO 8.—Niveles proyectados del logro educativo de la población con edades comprendidas entre 25 y 29 años.



NOTA: Las líneas de trazo discontinuo se basan en suposiciones coincidentes con la proyección I preparada para la Comisión Carnegie por Gus W. Haggstrom en 1971. Las líneas de trazo continuo se basan en suposiciones coincidentes con la proyección II, preparada por los componentes de la Comisión Carnegie en 1973. Los detalles sobre las posteriores proyecciones aparecerán en el próximo informe final de la comisión titulado «Prioridades para la Acción».

FUENTE: Componentes de la Comisión Carnegie, basado en las suposiciones y materiales de la Comisión Carnegie y Junta del Censo.

TABLA 7. NUMERO ESTIMADO Y PROYECTADO DE MATRICULAS DE PROGRAMA A PARTIR DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL Y SECUNDARIA REGULAR, CON INDICACION DE FUENTES DE PROCEDENCIA, PARA 1970-80 (LOS NUMEROS SE INDICAN EN MILLARES).

<i>Fuente o procedencia</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>Porcentaje de variación 1970-80</i>
Total, regular y adultos †	73,800	108,200	47
Enseñanza superior			
1. Colegios superiores y universidades (plena dedicación, para la obtención del título)	8,900	11,500	29
2. Colegios superiores y universidades (dedicación parcial y tanto para la obtención de un título como no)	6,300	9,800	56
Enseñanza posterior			
1. Escuelas elementales y secundarias	3,900	9,000	131
2. Otros programas postsecundarios públicos	1,000	2,500	150
3. Escuelas especiales			
a. Reconocidas (excepto por correspondencia)	3,800	8,000	111
b. Escuelas por correspondencia	2,000	3,500	75
4. Empleadores y asociaciones (excepto fuerzas armadas)			
a. Aprendizajes (registrados)	400	600	50
b. Aprendizajes (no registrados)	200	300	50

TABLA 7. (Continuación)

<i>Fuente o procedencia</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>Porcentaje de variación 1970-80</i>
c. Instrucción de seguridad	15,700	17,000	8
d. Orientación de empleo	7,400	9,000	22
e. Otra instrucción organizada	8,100	14,000	73
5. Fuerzas armadas			
a. Formación inicial	650	600	-8
b. Correspondencia	1,300	1,300	0
c. Otra instrucción organizada	1,100	1,400	27
6. Establecimientos penitenciarios	200	200	0
7. Otros programas oficiales			
a. Programa de incentivo de trabajo, cuerpos de trabajo, cuerpos de jóvenes de la ve- cindad (fuera de la escuela)	250	350	40
b. Extensión agraria y otros	500	500	0
8. Sindicatos	100	150	50
9. Otros programas organizados (por ejemplo, TV, iglesias y sinagogas, organizaciones comunitarias, bibliotecas y museos, etc.)	10,000	15,000	50
10. Tutores	2,000	3,500	75

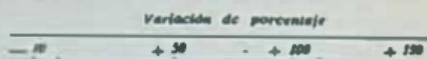
* Número estimado de personas que participaron en algún momento durante el año; excluye la instrucción informal (es decir, no organizada) realizada en el hogar, en el trabajo, o en otra parte, y excluye los sistemas de estudio propio.

† Puede que indique por exceso el número de personas independientes en un factor aproximado de 1,3, a causa de las matrículas en programas múltiples durante el año.

FUENTE: Componentes de la Comisión Carnegie, 1973.

GRAFICO 9.—Porcentaje de cambios estimados en las matrículas de programas, 1970 a 1980, en la enseñanza postsecundaria, por fuentes de procedencia.

PROMEDIO. TODAS LAS FUENTES DE PROCEDENCIA

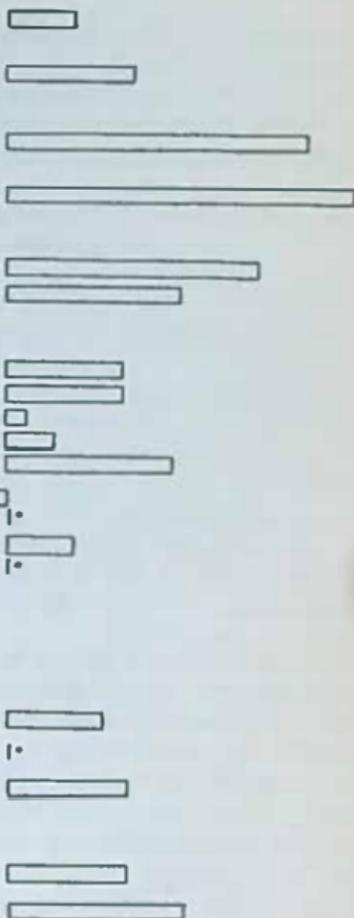


Enseñanza superior

1. Dedicación total, para obtención de título.
2. Dedicación parcial, tanto para obtención de título como no.

Enseñanza posterior

1. Escuelas elementales y secundarias.
2. Otros programas postsecundarios públicos.
3. Escuelas especiales,
 - a. Reconocidas (excepto por correspondencia).
 - b. Escuelas por correspondencia.
4. Empleadores y asociaciones (excepto fuerzas armadas).
 - a. Aprendizajes (registrados).
 - b. Aprendizajes (no registrados).
 - c. Instrucción de seguridad.
 - d. Orientación para empleo.
 - e. Otra instrucción organizada.
5. Fuerzas armadas.
 - a. Formación inicial.
 - b. Por correspondencia.
 - c. Otra instrucción organizada.
6. Establecimientos penitenciarios.
7. Otros programas oficiales.
 - a. Programa de incentivo sobre trabajo, cuerpos de trabajo, cuerpos de juventud de la vecindad (fuera de la escuela).
 - b. Extensión agraria y otros.
8. Sindicatos.
9. Otros programas organizados (por ejemplo, TV, iglesias y sinagogas, organizaciones comunitarias, bibliotecas, museos; etc.).
10. Tutores.



* Sin variación.

FUENTE: Tabla 6.

4. NUEVA FINANCIACION PARA LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

Las formas de enseñanza superior de la instrucción postsecundaria tendentes a la obtención de un título se han hecho, cada vez más, un tema público —tres cuartas partes de todos los alumnos de bachillerato preuniversitario, se encuentran en universidades y colegios superiores públicos. La mayoría de las formas adicionales de enseñanza postsecundaria, por otra parte, hasta hace muy poco han estado patrocinadas privadamente— por ejemplo, las escuelas especiales privadas, firmas comerciales, asociaciones e iglesias. Sin embargo, cada vez se está concediendo una mayor atención pública hacia la formación de carreras, la nueva formación a mitad de la carrera, y la enseñanza continuada para adultos, así como a programas especiales para quienes se incorporan tardíamente a la producción. Los informes de la Comisión sobre estudio no tradicional (1973), estudio sobre la enseñanza continuada de Notre Dame (1973) y la Comisión Carnegie (*Less Time, More options*, 1971 a) son pruebas de un nuevo interés en proporcionar más alternativas de enseñanza, tanto a los jóvenes como a los adultos, que las que han existido normalmente.

Un factor adicional es la aparición de una nueva filosofía oficial sobre la ayuda directa a los alumnos. Durante el último siglo aproximadamente, la responsabilidad pública se ha expresado principalmente en forma de apoyo a las instituciones sometidas a control público. Así, en 1971-72, aproximadamente el 80 por ciento de la ayuda pública a la enseñanza superior se realizaba en forma de subvenciones a instituciones. La tendencia durante el último cuarto del siglo veinte, sin embargo, es probable que se manifieste en el sentido de ayudar a los alumnos y proporcionarles una mayor posibilidad de elección en cuanto al lugar y a la forma en que realicen su formación postsecundaria.

Dresch (1973) ha argumentado que, al subvencionar principalmente a las instituciones, «las políticas públicas (y pri-

vadas) existentes han servido para impedir la evolución adaptativa del sistema de enseñanza postsecundaria». Afirma que la enseñanza superior ha experimentado una mayor estandarización con el paso de los años, y argumenta que «efectivamente, la función de la política pública ha sido el subvencionar tan intensamente el modo predominante de la enseñanza, como para hacer inviables las demás alternativas». Si bien los acontecimientos habidos en el sector del community college durante la última década desmienten parcialmente esto, es cierto que, en lo que respecta a la ayuda económica pública, se ha trazado una clara línea divisoria entre las instituciones colegiales acreditadas sin ánimo de lucro y otros organismos que ofrecen programas de enseñanza postsecundaria. Esta línea, hasta ahora mismo no ha comenzado a verse erosionada por la acción federal, estatal y judicial (1).

Al contemplar la financiación de las oportunidades de enseñanza a partir del bachillerato, pudiera argumentarse que un sistema ideal haría posible el que uno iniciase la formación y enseñanza posterior en el momento o momentos en que pueda servir de una ayuda más eficaz al desarrollo o carrera del interesado. Para muchas personas, el período de tiempo que sigue inmediatamente a la enseñanza secundaria, puede que no sea el más efectivo —a causa de la indecisión en cuanto a carrera, falta de madurez, falta de motivación, intereses alternativos, o responsabilidades familiares.

Un sistema óptimo, debería también ayudar a que los individuos aumentasen su formación y desarrollo de conocimientos técnicos periódicamente a través de todas sus vidas, a medida que perciban nuevas necesidades y deseen ampliar sus horizontes. Este proceso de enseñanza continuada se produce en cualquier caso como resultado de las experiencias de la vida o el trabajo, pero la formación formal y organizada puede jugar un papel crítico en ayudar a que un individuo aproveche los intereses y oportunidades que surjan.

Durante las últimas décadas de nuestra sociedad, las vidas

(1) Las escuelas reconocidas pueden participar ahora en muchos programas federales y estatales de ayuda a la enseñanza, y las Reformas de la Enseñanza Superior de 1972, si se llevasen totalmente a la práctica, exigirían la representación en organismos de planificación estatal, de sectores fuera de las instituciones acreditadas de la enseñanza superior.

de la mayoría de los individuos han estado divididas en tres sectores claramente delimitados: hasta la edad de veintiún años, el tiempo y energías se dedican predominantemente a la formación organizada (hasta la edad de los dieciocho años para quienes no asistan a centros de estudios superiores; quizás hasta los veinticinco o más para quienes pretendían la obtención de un título avanzado); de veintiuno a sesenta y cinco años era el período de trabajo en la vida de una persona; el período de tiempo posterior a los sesenta y cinco años, ha estado principalmente dedicado al ocio de la jubilación. Sin embargo, idealmente, la enseñanza, el trabajo y el ocio forman parte de una continuidad que se prolonga a través de todos los años de la edad adulta.

Para los miembros que forman parte de la fuerza laboral, los principales obstáculos para continuar una formación en una fase posterior de la vida, son la falta de tiempo y de financiación. Cualquier cosa que no sea un curso nocturno ocasional, requiere generalmente el ausentarse del puesto de trabajo y, excepto en el caso poco frecuente en que un empleador o empresa concierte y patrocine la enseñanza posterior para los empleados, el tiempo de ausencia del trabajo supone normalmente un importante sacrificio económico.

La comunidad académica es una excepción respecto a las posibilidades de empleo en el sentido de que ha reconocido desde hace tiempo la necesidad de períodos de «sabáticos» —licencias educativas pagadas para efectos académicos. En los campos del saber en continua expansión, la obsolescencia intelectual está reconocida como un problema, y, en las reformas académicas, consistentes en el empleo de períodos de reeducación concentrada (normalmente autoformación) se aceptan comúnmente como una necesidad. Sin embargo, mediante la naturaleza del proceso de enseñanza, en términos de la asignación formal del trabajo del profesor universitario, existe una posibilidad de sustitución casi perfecta. Por lo tanto, el colegio superior o la universidad, con una notificación anticipada adecuada, puede sustituir temporalmente a un profesor con poco o ningún sacrificio en sus servicios docentes.

En el gobierno, comercio, o industria, tal posibilidad de sustitución es menos común. Los procesos de trabajo son frecuentemente más interdependientes, o forman parte de una

cadena jerárquica de mando. Por lo tanto, un empleador o empresa es poco probable que fomente, o se muestre indiferente ante las repetidas licencias por estudios, a menos que sea demostrable un beneficio a largo plazo para la empresa. (Tales beneficios, están más claramente presentes en el caso de los investigadores, o en las escalas de dirección media o de alto nivel, y éstas son las áreas en las que los patronos y las empresas más frecuentemente fomentan o alientan la formación posterior de su personal.)

Sin embargo, en una era cada vez más tecnológica, los beneficios personales de la formación y enseñanza intermitente, son elevados y van en aumento. El combatir la obsolescencia de los conocimientos técnicos, el hacer más fáciles los problemas de reincorporación al mundo del trabajo, el avance de las carreras o profesiones, y la expansión de los horizontes intelectuales y culturales de un individuo, son razones apremiantes para que el individuo continúe la enseñanza posterior en sus años de adulto.

Como en el caso del acortamiento gradual de la semana laboral durante el pasado siglo, sin embargo, es difícil para los empleadores o patronos ajustar el proceso del trabajo a las preferencias individuales. Probablemente se requerirá una acción colectiva, si se quiere que las oportunidades de la enseñanza recurrente puedan estar a disposición de la población de adultos en general. Esto pudiera suceder en las firmas o industrias a través de la negociación colectiva, o —como sucede ahora en diversos países de Europa Occidental— un mandato social, mediante acción legislativa, pudiera establecer un procedimiento común para las licencias en los casos de ausencia del trabajo por estudios.

EL MERCADO PARA LA ENSEÑANZA DE ADULTOS

El esfuerzo educativo de la población de adultos en los Estados Unidos, ha mejorado continuamente durante el último siglo. En 1959, el tiempo medio de años de escolaridad completados por los componentes de la fuerza laboral civil alcanzó finalmente los doce años, y para 1972, era aproximadamente de 12,5. Sin embargo, mientras que la terminación del bachillerato es realizada ahora por unas tres cuartas partes de los jóvenes, un sector considerable de la población ha tenido una formación insuficiente para alcanzar sus plenas posibilidades de trabajo. Como indica la Tabla 8, sólo el 27,5

por 100 de la fuerza laboral civil ha completado uno o más años de formación superior; el 31,9 por 100 no ha terminado el bachillerato; el 15,2 por 100 no ha cursado ninguna enseñanza secundaria. Por tanto, entre el 72,5 por 100 que no ha cursado menos de cuatro años de estudios superiores, existe una considerable demanda en potencia para la enseñanza post-secundaria de adultos.

Pudieran identificarse tres tipos generales de enseñanza recurrente que tienen una naturaleza un tanto distinta y con los cuales pudieran asociarse algunos problemas diferentes. Uno de los tipos es la *enseñanza general*, que incluye algunos alumnos que son estudiantes de dedicación parcial, que tienen como objetivo la obtención de un título, y que intentan completar un curso de estudio a nivel de bachillerato, y quizá un número igual que está matriculado en programas de una naturaleza cultural o recreativa, que no tienen como finalidad la obtención de un título. Este último grupo de alumnos adultos, normalmente se dedicaría a estudios con dedicación parcial en cualquier caso y, excepto el problema de hacer frente a los gastos de enseñanza, no tendría ningún problema importante de financiación. Sin embargo, el primero de los grupos preferiría, en la mayoría de los casos, proseguir los estudios en plena dedicación, y una gran proporción de los mismos se ven impedidos de hacerlo por las dificultades en obtener licencia en su puesto de trabajo y compensar los ingresos dejados de percibir mientras realizan estudios posteriores.

La segunda categoría identificable de la enseñanza recurrente tiene una naturaleza vocacional. Un gran número de tales alumnos recibe la instrucción impartida por las empresas comerciales, la industria y las fuerzas armadas. Un grupo todavía mayor, casi 1,4 millones (Tabla 5), se matricula en escuelas reconocidas, y unos 650.000 se distribuyen entre escuelas por correspondencia, programas de organizaciones cívicas y de iglesias, y programas generales tales como extensión agraria, Job Corp (Cuerpos de Trabajo) y Vista. La mayor proporción de estos alumnos adultos participan con dedicación parcial. Parece probable que la mayor demanda potencial para el estudio, tanto de dedicación parcial como plena, corresponde a esta área. Si bien los programas patrocinados por el empleador (o empresa) proporcionan general-

mente una compensación continuada del empleado, el costo monetario y la renta o ingresos dejados de percibir, que implica un estudio posterior, constituye la mayor barrera para quienes participan en programas no patrocinados por los empleadores.

La tercera categoría es la que pudiéramos denominar *profesional*; la formación posterior o enseñanza de puesta al día para personas en niveles de dirección medio y superior, para personal de investigación, o para profesionales de la sanidad, sector legal, contabilidad, administración pública y otros empleos similares. Los problemas del mantenimiento de los ingresos económicos constituyen la mayor barrera a esta categoría de personas.

A la vista de los problemas un tanto difíciles con que se enfrentan estas tres categorías (y subcategorías) de alumnos adultos, puede resultar conveniente tratar por separado los temas de los gastos de enseñanza y el mantenimiento de los ingresos económicos. Los ingresos dejados de percibir constituyen el principal obstáculo para el estudio posterior por parte de los componentes de la fuerza laboral, mientras que los gastos de la enseñanza son frecuentemente el problema más inmediato con el que se enfrenta el ama de casa o el miembro inactivo de la fuerza laboral en potencia. Aproximadamente, la mitad de los adultos FTE en enseñanza post-secundaria, puede decirse que encuentran uno u otro de estos problemas, o ambos.

TABLA 8. PORCENTAJE DE EFECTIVOS LABORALES CIVILES CON EDADES DE 18 AÑOS Y SUPERIOR, QUE HAN COMPLETADO TIEMPOS DE ESCOLARIZACIÓN DE DIVERSA DURACION, EN 1971.

	<u>Varones</u>	<u>Hembras</u>	<u>Ambos sexos</u>
Menos de 5 años	2.7%	1.4%	1.7%
5 a 8 años	15.8	11.5	13.5
9 a 11 años	16.9	16.4	16.7
Graduación de bachillerato	35.7	45.4	39.4
1 a 3 años de estudios superiores	14.0	13.9	13.9
4 ó más años de estudios superiores	14.9	11.4	13.6

FUENTE: Departamento Norteamericano del Trabajo, marzo 1972, tabla B-9.

LOS COSTOS DE MATRÍCULA Y EDUCACIÓN, COMO BARRERA PARA LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

Los costos de la matrícula constituyen una barrera reconocida para la asistencia a colegios universitarios, y las instituciones de enseñanza superior, aunque los programas federales y estatales de ayuda a los alumnos han intentado aliviar este problema para el estudiante procedente de una familia con bajo nivel de renta. Las Enmiendas a la Enseñanza Superior de 1972 hacen extensible también el reconocimiento a las escuelas especiales privadas, y muchos más alumnos pueden beneficiarse ahora de la participación en los programas de ayuda federal.

Bien sea mediante matrículas bajas subvencionadas en instituciones públicas o a través de ayudas a estudiantes, el problema de afrontar los gastos de matrícula o enseñanza por parte de los alumnos de baja renta, se resuelve moderadamente bien en la actualidad. En 1971-72, aproximadamente 4.000 millones de dólares en fondos de ayuda a estudiantes (sin incluir los préstamos, pero incluyendo los beneficios de enseñanza para veteranos de guerra) fueron gastados por instituciones, gobiernos y organismos filantrópicos. El total de gastos de enseñanza para el campo de la enseñanza superior en dicho año fue de 5.500 millones de dólares. Si bien a primera vista esto puede parecer un equilibrio o balanza adecuados, los costos totales de subsistencia para los alumnos en los centros de enseñanza superior ascendieron a unos 7.000 millones de dólares. Por lo tanto, solamente alrededor del 32 por 100 de los gastos monetarios directos fueron cubiertos por la asistencia para estudiantes (2). Además, muchas formas de ayuda a estudiantes (entre las que destacan los beneficios concedidos por la GI Bill «Ley sobre soldados americanos», en donde la base de distribución se basa en el servicio público anteriormente prestado más que en la necesidad actual) no se distribuyen en la actualidad estrictamente sobre la base de la necesidad, y, por tanto, los fondos de ayuda para alumnos no resultan eficaces al máximo en lo que respecta a ayudar al necesitado.

Los estudiantes adultos, que ya no reciben ayuda de los

(2) Ver Comisión Carnegie sobre enseñanza superior (1973), para un análisis ampliado de los costos familiares.

padres, frecuentemente encuentran que la barrera de la matrícula y gastos de enseñanza son más apremiantes y los programas de becas están peor adaptados a sus necesidades que a las de los alumnos más jóvenes. Además, en las normas sobre matriculación y gastos de enseñanza en instituciones públicas, frecuentemente se ven poco favorecidos los alumnos adultos. Tradicionalmente, la mayoría de los programas de extensión educativa y permanente han estado peor subvencionados que los programas para alumnos universitarios que pretenden obtener un título. En muchas universidades y colegios universitarios estatales, la enseñanza continuada se considera como autofinanciable. Para los alumnos de más edad, que ya se han beneficiado de la enseñanza subvencionada anterior a la graduación, puede argumentarse razonablemente que debieran compartir una mayor parte del costo real que supone su formación posterior. Sin embargo, muchos adultos, por una u otra razón, no han tenido la oportunidad de continuar la enseñanza postsecundaria inmediatamente después de cursar el bachillerato, y, de acuerdo con la política docente actual, pierden la oportunidad para toda la vida.

En un anterior informe, la Comisión Carnegie apremió para que se realizase el desarrollo de un sistema de diplomas de educación permanente, con el cual cada persona que llegase a los dieciocho años de edad tuviese asegurado por lo menos dos años de enseñanza postsecundaria subvencionada con fondos públicos, en algún momento de su vida. Se propuso el derecho de poder acudir dos a un centro académico Comisión Carnegie, 1971 a) y que tal derecho pudiera ser ejecutado en cualquier momento de la vida de una persona. El colegio universitario comunitario, durante dos años y con unos gastos de matrícula y enseñanza bajos, se consideró el componente básico en un sistema que aseguraba esta estipulación mínima.

Con posterioridad a la propuesta inicial de la Comisión Carnegie han surgido dos nuevos factores que requieren un contexto algo más amplio en el cual poder considerar el derecho citado anteriormente. En primer lugar, las instituciones no colegiales (principalmente las escuelas especiales privadas) pueden participar ahora en la ayuda a alumnos, bajo diversos programas federales, y es más comúnmente acepta-

do que en ciertas áreas de formación profesionales tales instituciones realizan un valioso servicio que no puede ser igualado en instituciones universitarias públicas. En segundo lugar, la actual tendencia parece ir en dirección de mayores gastos de matrícula en las instituciones públicas, y una importante ayuda estudiantil para los necesitados. El programa de Becas de Oportunidad Básica, según las Enmiendas de la Enseñanza Superior de 1972, que, cuando disponga de todos los fondos pertinentes, proporcionará hasta la mitad del costo que suponga la asistencia a centros docentes superiores (con una dotación máxima de 1.400 dólares) para el alumno con plena necesidad, indica que el gobierno federal ha asumido la responsabilidad de la financiación básica de los alumnos de bajo nivel de renta. La Comisión Carnegie en *Higher Education: Who Pays? Who Benefits? Who Should Pay?* (1973) recientemente recomendó una ampliación de la ayuda federal a estudiantes, y un incremento gradual en las tasas de enseñanza en instituciones públicas, hasta que alcanzasen aproximadamente la tercera parte de los gastos de la enseñanza. Si se producen estos acontecimientos, entonces los costes de enseñanza y matrículas puede constituir todavía un obstáculo más importante para el estudiante adulto, a menos que pueda establecerse algún medio más formal para proporcionar un reconocimiento de la educación permanente.

Sería posible para un determinado estado adoptar un programa mediante el cual, por ejemplo, todo residente tuviese asegurado un crédito de gastos de enseñanza para dos años de enseñanza postsecundaria que pudiera utilizar en cualquier momento de su vida. Sin embargo, al existir una población altamente móvil, sería difícil controlar tal programa. También existe duda de que los tribunales apoyasen un plan que exigiese un requisito de residencia sustancial antes o después de un período de enseñanza financiado por un crédito de enseñanza estatal. Presumiblemente, tal crédito podría efectuarse en forma de préstamo, de forma que, por ejemplo, una quinta parte del capital principal del préstamo se cancelase por cada año que se presentase el impreso de declaración de renta estatal (o se indicase la cualidad de persona dependiente).

En un enfoque alternativo sugerido recientemente (ver Cartter, 1973) el gobierno federal se encargaría de facilitar tal

crédito para la enseñanza. Según este plan, el gobierno federal proporcionaría la mitad del crédito de enseñanza hasta para dos años de enseñanza postsecundaria, quizá con una concesión máxima de 1.500 dólares. Como compensación, se propone la eliminación de las deducciones en el impuesto sobre la renta por los gastos de enseñanza y las subvenciones para personas no emancipadas económicamente de más de dieciocho años de edad, la eliminación de las subvenciones de los no emancipados dependientes de la seguridad social para hijos de más de dieciocho años que cursen estudios superiores, y la reducción de los beneficios de la GI Bill en una cantidad correspondiente a la subvención o concesión para enseñanza. Estos reajustes economizarían al tesoro federal actualmente 2.500 millones de dólares, lo cual corresponde aproximadamente al costo anual de los créditos de la mitad de los gastos de enseñanza. Administrado a través del sistema de la seguridad social, el problema de control sería insignificante, y los derechos anteriormente citados podrían utilizarse periódicamente a cualquier edad.

Si se implantase tal plan, suplementado quizás por un programa flexible de préstamos contingentados con respecto a la renta, tal como hemos propuesto en otra parte, y mediante otros programas de becas de estudios para quienes lo necesitaran, y si los alumnos tuviesen libertad para asistir a instituciones públicas, privadas o reconocidas, parece que con el tiempo se dispondría de una mayor equidad entre los individuos. El hombre o mujer que no siguiesen la enseñanza postsecundaria al alcanzar la edad de dieciocho años, pero que deseara hacerlo a los veintiocho o cuarenta, quizá en un programa no tendente a la obtención de un título, o en un programa vocacional en una escuela reconocida, no resultaría indebidamente desfavorecido. Los dos tercios de los impuestos federales y estatales, de los que proceden las subvenciones para la enseñanza, son pagados por personas que no se benefician directamente de esta ayuda; tales contribuyentes son personas que no asisten a colegios universitarios o bien asisten a universidades y colegios universitarios dependientes. En particular, para quienes no pudieron asistir a centros docentes superiores en absoluto cuando eran jóvenes, el proporcionarles la oportunidad más tarde de mejorar su formación y conocimientos, pudiera parecer una importante responsabilidad social.

PERMISO PAGADO PARA CURSAR ESTUDIOS

La mayoría de los adultos que pudieran dedicarse a realizar posteriores estudios tienen un empleo, y, excepto en los estudios periódicos de dedicación parcial fuera de sus horas de trabajo, tales personas deben poder obtener una licencia o permiso de tiempo parcial o total y alguna forma de compensación por la pérdida de ingresos, mientras se dedican a cursar estudios. Las licencias pagadas para cursar estudios constituyen una práctica poco corriente en los Estados Unidos, y se da principalmente en grandes empresas para el personal de investigación y de un nivel medio de dirección, o en el servicio del gobierno federal. Sin embargo, durante los últimos años en muchos países se han dado pasos muy importantes en esta dirección.

El caso más notable es Francia, en donde, según la Ley de Enseñanza Profesional Continuada de 1971, un impuesto aplicado en las nóminas de empleadores y empleados (fijado inicialmente en el 0,8 por 100 para cada uno, pero aumentado hasta el 2 por 100 para 1976), proporciona fondos para los trabajadores que participen en programas de enseñanza profesional aprobados. Estos pueden ser programas patrocinados por la compañía o exteriores, aprobados por consejos industriales de patronos y empleados. Los participantes perciben por lo menos el 90 por 100 del salario medio actual correspondiente a su grupo profesional, y los programas aprobados pueden tener hasta una duración de un año en plena dedicación, o hasta 1.200 horas para la instrucción con dedicación parcial. En los años iniciales, aproximadamente el 2,5 por 100 de los efectivos laborales de las grandes empresas puede que se encuentren disfrutando de esta licencia en algún momento. Como se señala en el informe de la Organización Internacional del Trabajo (1972) sobre la licencia retribuida para estudios:

«La nueva Ley establece el principio de la formación profesional continuada como una parte integral de la educación permanente, consistiendo tal formación en la formación inicial y posterior para adultos y jóvenes que trabajan o están a punto de pasar a formar parte del mundo laboral. Su finalidad indicada es permitir a los trabajadores adaptarse a los cambios experimentados en las técnicas y condiciones de

trabajo, y fomentar su avance social y participación en el desarrollo cultural, económico y social. (1972, página 9).»

Programas algo menos amplios de licencia retribuida para estudios están en vigor en otros países industriales. En el Reino Unido, según la Ley de Formación Industrial de 1964, se han creado juntas de enseñanza industrial en 29 grupos industriales importantes para fomentar la formación profesional. Si bien la ley no establece como obligatorio un programa de licencia de trabajo, la junta está facultada para imponer una carga sobre los patronos y para establecer ayudas y préstamos que abarquen el mantenimiento y gastos de viaje para quienes participen en los programas aprobados. Los programas de cursos «Sandwich» y la formación en el lugar de trabajo, son apoyados principalmente por las juntas.

La licencia retribuida por estudios en la URSS está prevista en la Ley número 2-VIII del Soviet Supremo (1970). Se exhorta, tanto a los trabajadores manuales como no manuales, para que participen en programas de formación industrial de trabajo-estudio. Además, las licencias retribuidas para cursar estudios posteriores por parte del personal directivo, técnico y científico, fueron implantadas en la Unión Soviética en 1959. Rumania, Polonia y Checoslovaquia tienen programas de formación profesional continuada un tanto similares, para empleados, tanto industriales como gubernamentales.

En la República Federal de Alemania los programas de licencia retribuida para cursar estudios abarcan muchas categorías de funcionarios civiles, a nivel federal, de los estados y local. En 1969, diversas leyes apoyaron aún más (pero no establecieron como derecho) la implantación de programas de licencias para cursar estudios, que estuviesen encaminados al avance profesional. Existen programas limitados en Dinamarca, Noruega, Suecia y Bélgica bajo los auspicios del gobierno.

En diversos países, la licencia retribuida para cursar estudios ha pasado a constituir una característica normal en los convenios colectivos. Esto es bastante común, tanto en Francia como en Italia. En Gran Bretaña, unos 4.000.000 de trabajadores están amparados por tales conciertos, aunque la mayoría de los mismos están limitados a programas de aprendizaje y a obreros jóvenes.

Programas de formación técnica y administrativa existen en los Estados Unidos, y la práctica se ha popularizado más en la Europa Occidental durante los últimos años. La práctica norteamericana ha sido principalmente el otorgar becas para la participación en programas administrados por la Universidad, si bien, en un cierto número de casos, los institutos docentes (o, como en el caso de la General Motors, incluso programas para la obtención de títulos) son realizados por las propias compañías o por asociaciones industriales o empresariales.

Se ha producido un considerable crecimiento en tipos similares de programas de formación a alto nivel durante los últimos cinco años, que suponen continuar percibiendo el salario mientras que se cursan estudios posteriores en Alemania, Francia, Bélgica y el Reino Unido. Por tanto, el concepto de la licencia retribuida para cursar estudios ya no constituye un caso raro, y diversas naciones están considerando el seguir la pauta de Francia en el establecimiento de la misma como un derecho para todos los miembros componentes del mundo del trabajo o, incluso, para toda la población adulta. En 1965, la Organización Internacional del Trabajo (O. I. T.) adoptó una resolución que defendía «el acceso de los trabajadores a diversos tipos de licencia retribuida por estudios, a diferencia de las vacaciones retribuidas para fines recreativos, con el fin de proporcionarles la oportunidad y el incentivo de adquirir la formación y enseñanza posterior que necesitan para llevar a cabo sus misiones en el puesto de trabajo y para asumir sus responsabilidades como miembros de la comunidad» (1972, página 1).

Si se analiza la historia económica y tecnológica de la sociedad moderna, el movimiento hacia la enseñanza recurrente durante toda la vida, con las previsiones adecuadas para compensar la pérdida de renta personal, parece constituir un paso lógico que caracteriza al último cuarto del siglo veinte. Particularmente en Estados Unidos, en que el acceso universal a la enseñanza superior está ahora casi asegurado para toda la juventud, el siguiente paso, en la evolución de nuestro sistema de enseñanza, pudiera ser conseguir la seguridad de que las oportunidades de enseñanza durante toda la vida estarán dentro del alcance de todos los adultos que deseen proseguir estudios.

Sin embargo, el problema del mantenimiento de los ingresos, continúa siendo el único obstáculo importante. Hasta que puedan hallarse algunos medios para aliviar la carga económica a los individuos aspirantes, el principio de la educación permanente continuará siendo, en gran parte, un sueño.

PROPUESTAS ALTERNATIVAS PARA EL MANTENIMIENTO DE LA RENTA

Existen diversas alternativas para contrarrestar la pérdida de ingresos mientras que un trabajador adulto participa en la enseñanza recurrente. Estas alternativas pudieran catalogarse como comprendidas bajo el patrocinio público o privado y como cooperantes o no cooperantes y, si son cooperantes, indicando si son voluntarias u obligatorias.

Los programas financiados privadamente son de naturaleza individual o colectiva. En el primer caso, el estudiante asume la responsabilidad de un cambio de recursos vitales de períodos en que percibe ingresos a períodos de licencia para ausentarse del trabajo con el fin de realizar estudios. Si bien esto se hace comúnmente en el caso del alumno que retira sus ahorros privados mientras que cursa enseñanza posterior, la principal fuente exterior de ayuda se obtiene a través de programas de préstamos. Los préstamos, tanto si son convencionales o con unas tasas de amortización variables, son medios para demorar los gastos de matriculación u otros gastos de enseñanza, y puede considerarse como voluntarios y cooperantes.

Los convenios colectivos, firmados entre los Sindicatos y los patrones con estipulaciones de licencia retribuida para cursar estudios, son bastante raros en Estados Unidos actualmente, pero se dan frecuentemente en Italia y Francia. Tales convenios son normalmente no cooperantes (excepto en la medida en que uno pudiera argumentar que la incidencia de los beneficios marginales, proporcionados por el patrono, corresponde realmente al empleado u obrero) e incluyen a todos los obreros bajo contrato. En el caso de que no emerja en Estados Unidos, durante los próximos años, ningún programa administrado públicamente, parece probable que las previsiones de licencia retribuida serán una característica más común en las negociaciones de contratos o convenios colectivos en el futuro.

Los programas financiados públicamente, excepto las licencias sabáticas para profesores de universidades y colegio universitarios públicos, y las provisiones en algunos organismos federales y estatales con respecto a la enseñanza posterior relacionada con el puesto de trabajo, no existen en Estados Unidos. Sin embargo, ha existido una variedad de propuestas durante los últimos años en relación con programas patrocinados por el gobierno federal. Cuatro de éstos ilustran posibles enfoques al problema de proporcionar el mantenimiento de la renta o ingresos durante los períodos de licencia por estudios.

1. En un artículo aparecido en «New Republic» en 1969 James Tobin y Leonard Ross mencionaban una propuesta para el establecimiento de una Fundación Nacional para la Juventud:

«A la edad de dieciocho años, todo joven del país —cualquiera que sean los medios económicos de sus padres o su formación anterior— podría obtener del gobierno federal un crédito o «dotación» de, por ejemplo, 5.000 dólares. Un joven de cualquier sexo podría recurrir a esta «fundación nacional para la juventud» para fines autorizados, hasta que cumpliera los veintiocho años (podrían concederse prórrogas de tiempo para servicio militar o períodos de prestación de servicios sociales tales como el Peace Corps o VISTA). Entre los fines autorizados se incluiría no solamente la enseñanza superior académica, sino también la enseñanza profesional, aprendizaje, y otras formas de formación reconocida realizada en el puesto de trabajo.

Por cada dólar utilizado, el individuo asumiría la responsabilidad del pago de un impuesto federal adicional sobre la renta después de alcanzar los veintiocho años (o la edad que correspondiese, según la prórroga obtenida). Las condiciones de esta devolución (por ejemplo, 1 por 100 de renta por cada 3.000 dólares tomados en préstamo) sería fijada de forma que el individuo medio, a lo largo de su vida, reembolsase el fondo en su totalidad, más el interés al tipo de préstamos del gobierno. Sin embargo, el gobierno pudiera decidir fijar condiciones menos estrictas y subvencionar la dotación, utilizando el programa de préstamos como un vehículo para el apoyo general de la enseñanza a partir del bachillerato.

Un programa de Fundación o Dotación para la Juventud dejaría la posibilidad de elección de la instrucción totalmente a juicio del estudiante. Los prestatarios podrían elegir libremente entre las instituciones públicas y privadas (incluyendo las escuelas profesionales con ánimo de lucro), en vez de tener que adaptar su formación a los contornos cambiantes de los programas de ayuda oficiales. Sus elecciones rectificarían el desequilibrio que ha caracterizado la ayuda oficial (muy amplio en lo que respecta al apoyo para las ciencias, para las universidades y alumnos académicamente privilegiados, y para los programas de formación experimental para los individuos en paro evidente; más corto para los 2,4 hijos del americano medio).

Las estimaciones preliminares sobre las condiciones de reembolso precisadas para un programa que abarcase solamente la formación académica, sugieren que bastaría una sobrecarga de un tercio del uno por ciento de la renta por cada 1.000 dólares tomados en préstamo. El ampliar la propuesta para incluir los alumnos vocacionales haría aumentar la sobrecarga precisada, y la tasa aumentaría considerablemente más si alumnos con altas posibilidades de renta desdeñasen el participar. Para mantener esta clientela, el programa pudiera incluir una característica que permitiese al prestatario evitar sobrecargas adicionales una vez que hubiese devuelto el préstamo a un tipo de interés especificado y anormalmente elevado (3)».

La propuesta de Tobin-Ross, si bien ha sido concebida principalmente para adultos jóvenes (hasta la edad de veintiocho años) y está orientada principalmente a satisfacer los costos de matrícula y enseñanza, mediante una cierta liberalización de los topes de edad y de cuantía del préstamo, podría prever los costos de subsistencia mientras que un alumno se dedicase al estudio. Básicamente se trata de un programa de préstamo voluntario, en el que los riesgos de devolución están compartidos por todos los participantes en vez de, como el «Banco de Oportunidades Educativas» propuesto por el Comité Zaccharias, utilizando como mecanismo de amortización el impuesto federal sobre la renta.

(3) Reproducido con autorización de The New Republic (C) 1969 by Harrison-Blaine of New Jersey.

2. Stephen Dresch, en una ponencia presentada a la Conferencia sobre educación Recurrente de la Universidad de Georgetown, en 1973, amplió el plan de Tobin-Ross, y propuso la creación de un Fondo de Inversión Humana, concebido más para el alumno adulto. Según su propuesta:

«La dotación económica podría obtenerse a la edad de dieciocho años, con un valor máximo de, quizá, unos 10.000 dólares. Sin embargo, los derechos de utilización crediticia no estarían limitados al margen de edad comprendido entre los dieciocho y veintisiete años, sino que podría emplearse en cualquier momento de la vida de un individuo. En una importante desviación de la propuesta Tobin-Ross, la cantidad total debería ser aceptada o rechazada, es decir, antes de los veinticinco años de edad, el individuo tendría que manifestar su intención de participar, en cuyo momento la cantidad completa estaría a su disposición (aun cuando no tuviera necesariamente que retirar la misma en forma inmediata).

Una vez que hubiera declarado la intención de participar, se impondría cada año durante un período de treinta, a partir de la edad de dieciocho, un impuesto igual a un porcentaje fijo de la renta total, por ejemplo, el 6 por 100 (aplicándose el impuesto con carácter retroactivo en el caso de efectuar una declaración posterior. De esta forma, los pagos de sobreimpuesto cesarían a la edad de cuarenta y ocho años. Sin embargo, si en cualquier punto anterior los pagos acumulados fueron suficientes para liquidar una deuda igual al 120 por 100 de la cantidad original total anticipada, no se precisaría efectuar ningún pago posterior. El individuo percibiría un interés sobre la porción no gastada del anticipo al mismo tipo que se devengarían los intereses sobre la deuda pendiente (se supone que este tipo sería igual al existente entonces para las deudas federales). En cualquier año, si la renta fuese cero, no se efectuaría ningún pago, y cualquier pago positivo podría realizarse mediante una transferencia de la dotación no utilizada.

Las retiradas de dinero de la cuenta de dotación antes de los cuarenta y ocho años de edad, estaría limitada a fines de formación de capital humano, ampliamente definidos, con cantidades limitadoras determinadas por el nivel de los costos directos de la enseñanza (matrícula y gastos afines) más una cantidad anual para subsistencia. Las únicas excepciones

serían las retiradas de fondos utilizados para efectuar los pagos que se precisase efectuar sobre la renta. Después de los cuarenta y ocho años de edad, cualquier saldo restante de la dotación podría retirarse para cualquier finalidad y en cualquier cantidad. Efectivamente, después de esta edad, la dotación o fundación pasa a ser un activo del individuo totalmente exento de restricciones».

3. Gösta Rehn, director de Asuntos Sociales y Potencial Humano de la OCDE ha hecho una propuesta de mucho mayor alcance, con respecto a «un sistema integrado para financiar todos los periodos de inactividad laboral y proporcionar un alto grado de intercambiabilidad, a establecer en lugar de los actuales sistemas para la enseñanza de la juventud, estudios para adultos, vacaciones y jubilación» (1972, página 2). Argumenta que el trabajo, el estudio y el ocio forman, todos, parte de un proceso en la vida del adulto, y que los individuos deberían poder hacer elecciones racionales más independientes, en lo que respecta al modelo de trabajo y de la vida. Señala que el progreso industrial ha permitido al hombre acortar progresivamente la duración de la semana laboral, pero que, frecuentemente, se adoptan decisiones irracionales porque los individuos y la sociedad, colectivamente, no han tenido la oportunidad de considerar y elegir entre las alternativas. Suponiendo que el progreso económico continuado permita una mayor reducción en la semana laboral, de una quinta parte, durante la próxima década o dos décadas, aborda la cuestión sobre si pueden existir alternativas más atractivas para la sociedad. Por ejemplo, durante toda una vida, una reducción de una quinta parte en la semana laboral (si se tienen en cuenta ciertos factores compensadores) es equivalente a la elección alternativa de añadir tres años a la instrucción o enseñanza cursada en toda la vida, añadir dos semanas a las vacaciones anuales, reducir la edad de jubilación en tres años, y reducir todavía la semana laboral en tres horas. Sin embargo, las decisiones graduales (bien sea por razón de ley o por contrato laboral), frecuentemente, impiden una elección sistemática entre las alternativas existentes.

Rehn, en una ponencia presentada a la conferencia de la OCDE sobre Nuevos Modelos para el Trabajo en 1972, propuso dos «posibilidades alternativas futuras». Para el plan integrado más ambicioso presenta la siguiente posibilidad:

«La financiación de las pensiones, vacaciones y estudios fuera del trabajo se consolida en un sistema integrado en el cual se efectúan pagos por parte de los patronos en nombre de sus trabajadores, juntamente con otras cuotas de seguridad social, como un porcentaje de los sueldos. Las personas, consideradas como empleados autónomos, pagan también una proporción similar de sus ingresos, de acuerdo con las valoraciones de impuestos. Las tasas se calculan con el fin de abarcar la necesidad del mantenimiento de la renta durante los períodos en que no se trabaja. La obligatoriedad de pertenecer a este sistema de financiación, proporciona a todo el mundo el acceso a *derechos de retirada de fondos*, los cuales se interpretan de tal forma que su no utilización para la finalidad básicamente pretendida —después de un determinado tiempo— concede derecho a utilizar el mismo dinero para otra finalidad (4).

Los derechos de retirada de fondos incluyen un crédito anticipado, que puede retirarse antes de que se hayan pagado cualesquiera cantidades, con el fin de cubrir los costos de los tres años de estudios inmediatamente siguientes a la enseñanza escolar obligatoria (que no se ha prolongado apreciablemente a partir de ahora). El trabajo real para obtener ingresos y el pago de las tasas proporciona el derecho a retirar una cantidad adicional para el mantenimiento de la renta, con el fin de abarcar el desembolso para estudios y otros ajustes en cualquier momento de la vida laboral de una

(4) Parte de las tasas serían, en realidad, un remanente de cierta parte de los impuestos pagados actualmente, abarcando los costos de los sistemas de enseñanza secundaria y superior que pueden ser utilizados mucho más por algunas personas que por otras. La contabilización individualizada permitiría también a estas últimas obtener las oportunas ventajas para fines de su propia elección en cualquier momento de sus vidas. Este «sistema personalizado de derechos de retirada de fondos y seguro de renta» (el cual, a propósito, es muy necesario como racionalización del conglomerado de conceptos actuales de conciertos de transferencia de renta) podría combinarse también con incentivos que invitasen a que las personas pudiesen pedir licencias durante períodos de recesión económica en su propia rama o sector, y por lo tanto fomentar un mantenimiento de equilibrio en el mercado laboral.

(Nota de pie de página y enmiendas del texto facilitadas por el autor para proporcionar una mayor conformidad a la última edición).

persona, hasta un límite de estudio de tres años. Los períodos adicionales de estudio, antes o después de que se hayan adquirido tales derechos de retirada de cantidad adicional, pueden financiarse mediante un préstamo asegurado. Los créditos iniciales y acumulados para estudios crecen con el tiempo con el fin de fomentar y facilitar la postergación de los estudios a períodos en los que la necesidad de una renta anual es mayor que durante la adolescencia. En cualquier concurso para la obtención de plazas en la enseñanza superior, la experiencia en el trabajo se cuenta como puntos positivos, así como los logros de enseñanza teórica en escuelas secundarias. No se ejerce ninguna presión sobre los jóvenes para que continúen en la escuela sin interrupción. Por el contrario, el asesoramiento vocacional les aconseja la posibilidad de postponer los estudios (tanto teóricos como prácticos) hasta que tengan más experiencia y obtengan un mejor conocimiento de sus propias posibilidades e intereses, y de la situación y perspectivas en el mercado laboral.

De la vacación anual, tres semanas deben tomarse cada año, pero las tres semanas restantes pueden acumularse y tomarse en períodos sabáticos más largos. A quienes desean disfrutar de sus seis semanas cada año, se les propone la posibilidad de escalonarlas fuera de la temporada punta.

El concepto de «Edad normal de jubilación» está abolido en gran parte. Por el contrario, se informa a los individuos continuamente sobre el estado de sus derechos acumulados y se les pide que elijan su propia combinación de nivel de pensión y edad de jubilación (o «jubilación temporal»), en el conjunto de posibilidades creadas por sus bienes en el sistema. A condición de que su cuenta de seguro social haya acumulado suficientes bienes o activo para cubrir un mínimo necesario para los años posteriores a la edad de, por ejemplo, sesenta y dos años (por ejemplo, entre el 30 y 40 por debajo de lo que recibiría normalmente, pero nunca por debajo de un nivel de subsistencia) el individuo puede retirar fondos de su cuenta para recibir una pensión más temprana en períodos de su propia elección, pero volver a ganar una renta sobre el trabajo y a acumular bienes adicionales también en cualquier momento posterior. Sin embargo, para una persona que ha utilizado sus derechos de retirada de fondos para estudios y licencias sabáticas al máximo, el mínimo ne-

cesario de bienes sobre su cuenta no se alcanzará hasta una edad relativamente avanzada, quizá unos cincuenta años. (Desde luego, la jubilación temprana a causa de una incapacidad física debe ser juzgada haciendo uso de normas especiales, al igual que sucede actualmente.)

El máximo de horas normales por semana son 40 (o cualquier cifra actual), pero los trabajadores tienen un derecho absoluto a reducirlas a 35 (siete horas por día). Este margen para la flexibilidad controlada es utilizado por algunos grupos (Sindicatos, consejos de fábricas) para negociar prolongaciones regulares (en lugar de no reguladas, sino trabajo extra permanente). Los grupos de grandes ciudades con un desplazamiento diario largo y otros inconvenientes, han utilizado el derecho de reducir hasta el nivel más bajo, mientras que los grupos del tipo opuesto han acordado trabajar un máximo permitido de 40 horas. La libertad para negociar la variación de horas de trabajo se utiliza también para prever variaciones de temporada. Se utilizan ampliamente acuerdos locales sobre diversas clases de distribución especial de las horas y días de trabajo, incluyendo el «trabajo a la carta individual.»

4. Una cuarta posibilidad alternativa es el adaptar el concepto de Rehn a la escena norteamericana (Cartter, 1973). Prevé que a toda persona joven, a la edad de dieciocho años, le sea asignado un número de seguridad social y que pueda tener derecho a retirar cantidades de una cuenta de seguro social personal, después de un período mínimo de actividad en la fuerza laboral. Como se indica en una sección precedente, toda persona, al alcanzar los dieciocho años de edad, tendría un derecho de crédito de ayuda para cuatro años, cuya cuantía ascendería hasta la mitad de los costos de matrícula y enseñanza. La enseñanza para adultos se vería ayudada por un sistema suplementario de contribuciones y beneficios; el 4 por 100 de recargo sobre la renta obtenida, quizá pagada la mitad por el patrono y la mitad por el empleado, como en el caso de la seguridad social, con los siguientes beneficios:

1) Después de cinco años de trabajo, toda persona tendría derecho a retirar pagos de subsistencia mensuales, libres de impuestos, iguales a la mitad de sus ingresos medios durante los cinco años precedentes, teniendo derecho a un mes

por cada año de trabajo. En el caso de que los estudios se cursasen en una modalidad, que no exigiese plena dedicación, las asignaciones para subsistencia se calcularían a prorratio. (Por ejemplo, una asignación máxima de 1.000 dólares por mes pudiera fijarse en forma apropiada).

2) Hasta la edad de cuarenta años, las subvenciones para subsistencia podrían utilizarse solamente para participar en un programa de formación o enseñanza aprobado. Sin embargo, la aprobación se concedería en forma relativamente liberal a las escuelas reconocidas, programas dirigidos por sindicatos y asociaciones cívicas, programas de aprendizaje, y para la enseñanza general, profesional y vocacional.

3) Después de la edad de cuarenta años, los créditos a los que se tendría derecho podrían utilizarse también para fines no educativos, pero solamente utilizando dos meses de crédito acumulado por cada mes de asignación para subsistencia que se hubiera retirado.

4) Las esposas (o esposos) sin anterior experiencia laboral tendrían derecho a retirar dinero de la cuenta de su cónyuge a niveles de beneficios del 50 por 100.

5) En cualquier momento, después de la edad de sesenta años, el saldo no gastado en la cuenta de una persona, podría agotarse como beneficio terminal de licencia de empleo, o añadirse al saldo del Seguro de Vejez y de Beneficiarios (OASI), y reflejarse en unos beneficios de pensión más elevados.

Se propone, además, en este plan que, a medida que se contrarresta el desembolso, se modifique el proceso de compensación por paro, con el fin de que los beneficios cubran las ocho primeras semanas de desempleo, agotado el derecho acumulado de disfrutar de licencia por estudios. Pudiera ser posible realizar un reajuste similar en el caso de la asistencia pública para adultos susceptibles de obtener empleo, y probablemente podrían eliminarse la mitad o más de los gastos federales en programas de formación de los efectivos humanos. En vez de los beneficios de formación y enseñanza según la GI Bill (proyecto de ley sobre soldados), la propuesta sugiere que, en el futuro, se conceda doble crédito a las contribuciones para los militares y otros servicios públicos especiales. Estas economías representarían aproximadamente

8.000 millones de dólares al año, considerando la tasa actual de gasto federal. Tales ahorros podrían utilizarse para subvencionar el programa de mantenimiento de la renta para los cinco primeros años hasta que adquiriese la autofinanciación, y podría utilizarse en lo sucesivo para un apoyo suplementario a la enseñanza.

Rehn ha sugerido que tales planes pudieran adaptarse también para pasar a formar parte de una política positiva de capital humano, por parte del gobierno federal. De esta forma, en períodos de desempleo y de recesión, los fondos federales podrían utilizarse para hacer aumentar los beneficios, alentando así una expansión provisional del número que podría disponer de oportunidades educativas.

Estas propuestas alternativas reconocen que la enseñanza, en su concepción ideal, es una necesidad continuada o recurrente y proporcionan un estímulo para que los individuos hagan de la enseñanza un intento o empeño para toda la vida. Tales planes suprimirían también gran parte de la presión, que se ejerce sobre los adultos jóvenes para completar la educación sin interrupción, asegurando que se pudiese disponer posteriormente, a lo largo de su vida, de la ayuda económica precisada para hacer frente, tanto a los costos de matrícula y enseñanza como de subsistencia. Además, el individuo que no retirase este crédito de su cuenta para fines educativos, recibiría, en determinado momento, un beneficio compensador, contrariamente al caso del contribuyente normal de la actualidad que contribuye sensiblemente en el costo de la enseñanza superior, tanto si se beneficia directamente de la misma como si no.

Además, debido a que sería un plan cooperante, los controles ejercidos sobre las clases de instituciones y tipos de programas educativos realizados, podrían ser relativamente menos estrictos. En su mayor parte, los contribuyentes gastarían su propio dinero y, por lo tanto, debería concedérseles una considerable amplitud de elección. (La protección contra el fraude o peticiones engañosas, y quizás un inadecuado aprovechamiento en escuelas, pudiera esperarse que continuase siendo responsabilidad del gobierno, como sucede actualmente con el GI Bill). Bajo un esquema cooperante, la cuestión de si la enseñanza continuada era vocacional o avocacional, es un asunto que tendría poca importancia. Las sutiles distin-

ciones sobre si la enseñanza era una forma de inversión o de consumo, no tendría trascendencia. Al ser las contribuciones de impuestos proporcionales a las rentas o ingresos obtenidos, podría incorporarse al plan una abundante o escasa redistribución de la renta, considerando la naturaleza y nivel del tope de beneficio establecido.

Dresh ha argumentado que la «enseñanza recurrente representa una ruptura de la marcha en filas apretadas, impuesta por la estructura educativa tradicional». Ciertamente, si aumentan el número de adultos maduros, que regresan a las aulas, tendrán que producirse cambios importantes en nuestra estructura educativa. No solamente los alumnos tendrán una mejor motivación y mayor peso para expresar sus necesidades, sino que, frecuentemente, requerirán un contenido distinto de la enseñanza que el ritmo un tanto ocioso o tranquilo al cual se realiza ahora, sobre la suposición del estudio con plena dedicación durante dos o cuatro años. Los alumnos de más edad es más probable que conozcan sus propias necesidades y que no consideren como una meta acuciante para ellos la obtención de un título, en su deseo de maximizar breves períodos recurrentes de estudio posterior. La interrogante crítica puede ser si nuestros colegios superiores y universidades tradicionales están preparados para recibir esta nueva clase de alumnos, o si tendrán que surgir nuevas instituciones o nuevos programas para servirlos.

No parece existir la menor duda, considerando la naturaleza de la sociedad de hoy, de que la enseñanza recurrente es una necesidad cada vez más importante. Que esta necesidad se convierta en una «demanda» —en el sentido que los economistas dan a este término— está en función, en gran parte, del cuándo y del cómo la sociedad solucione el problema de la financiación. Los adultos es poco probable que sean bien servidos con sólo añadir a los actuales conciertos, la financiación de la enseñanza postsecundaria. Antes al contrario, parece evidente que se precisará un nuevo y audaz programa de financiación universal para toda la vida. Varios países, tanto de la Europa Oriental como Occidental, van considerablemente por delante de los Estados Unidos en estos aspectos. Puede que nos veamos obligados a dar un paso de gigante hacia adelante, si queremos mantener nuestra mayor fuente de ventaja económica comparativa— la presencia de un vasto depósito de capital humano con una alta formación.

5. OBJETIVOS GENERALES

En las secciones precedentes de este informe, hemos presentado algunos de los temas que afectan al ajuste de nuestras instituciones de enseñanza postsecundaria a los cambios históricos que las colocan en nuevas circunstancias. Hemos indicado la necesidad de que, en alguno de nuestros colegios superiores y universidades, se acomoden nuevos alumnos —particularmente adultos y alumnos que abandonaron o interrumpieron sus estudios y que retornan. Hemos tocado algunos de los temas que afectan a la financiación de oportunidades de enseñanza permanente, para todos los norteamericanos. Finalmente, hemos sugerido que el punto de vista de la enseñanza postsecundaria en los Estados Unidos debe abarcar una amplia perspectiva, incluyendo no solamente los centros familiares de enseñanza superior, sino también toda la gama de escuelas, instituciones y programas que constituyen un recurso, ricamente diverso, pero infrautilizado para la enseñanza, a partir del bachillerato.

Al alentar un concepto, que coloca a los colegios superiores y universidades dentro de la totalidad de la enseñanza postsecundaria, no creemos que todas las instituciones de enseñanza postsecundaria sean iguales, que hayan de ignorarse las diferencias entre ellas, o que no se hagan esfuerzos para eliminar o para soslayar las características más distintivas de los distintos cauces educativos para la vida y el trabajo. La enseñanza postsecundaria norteamericana no es una mezcla, sino más bien una configuración de diversas instituciones y programas. Deberá hacerse un uso más libre de las instituciones atendiendo a toda la gama de estudiantes de todas las edades, pero la enseñanza obtenida de esta forma no deberá ser necesariamente intercambiable de un tipo de institución a otro.

A través de todo nuestro análisis de los objetivos generales que sigue, suponemos que existe una importante distinción entre la experiencia de instrucción y la experiencia educativa. La experiencia de instrucción puede tomar una variedad

de aspectos formales e informales. En un grado considerable, se adquiere con sólo vivir. Sin embargo, la mayoría de las experiencias de instrucción individuales están aisladas, sin planificar, y sin integrar en ninguna estructura de conceptos predeterminada. La experiencia educativa, por otra parte, es coherente, con frecuencia requiere que las cosas que se enseñen estén coordinadas con el método y entorno de la instrucción.

Los alumnos, que tienen presentes estas distinciones, deberán poder utilizar los ricos recursos de la enseñanza postsecundaria de este país, con más precisión. Quienes buscan obtener conocimientos sobre un tema específico, pero no desean comprometerse en un programa de un colegio universitario en toda su acepción, también podrán hacerlo. Quienes deseen complementar la instrucción basada en el colegio universitario con el desarrollo de conocimientos técnicos, pueden hacerlo con una noción más clara de la diferencia existente entre las dos actividades.

Si nuestros legisladores de la enseñanza tienen presentes estas distinciones, llegarán a considerar muchas de las experiencias de instrucción, que existen actualmente fuera de los colegios superiores y universidades, como ampliaciones vitales de los recursos de este país para la enseñanza —pues ciertos temas, por ejemplo, se aprenden tanto en escuelas especializadas privadas como en colegios universitarios.

Sin embargo, esta visión ampliada de la enseñanza postsecundaria suscita algunas cuestiones de gran alcance que precisan de solución. Las soluciones pueden ser muy difíciles e incluso imposibles hasta que hayamos solucionado otros problemas pendientes en la enseñanza postsecundaria. Por ejemplo, la cuestión de facilitar fondos para los alumnos que decidan estudiar en instituciones distintas a colegios superiores y universidades, puede que tenga que esperar a que se adopte una acción definitiva sobre las propuestas de financiación para la enseñanza superior, pendientes ahora como materias de política pública.

Vemos que surgirán problemas de este tipo en la financiación de la enseñanza postsecundaria, la existencia de adecuadas oportunidades educativas, la coordinación de la enseñanza postsecundaria, la acreditación o reconocimiento de sistemas

de enseñanza superior, el reconocimiento del esfuerzos de los estudiantes en la enseñanza postsecundaria, y el desarrollo de los centros de asesoramiento e información para los estudiantes no tradicionales.

FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

En nuestro informe titulado «Les Time, More Options», recomendábamos:

... que todas las personas, después de graduarse en estudios secundarios, tuviesen a su disposición dos años de enseñanza postsecundaria en el banco», para ser retirados en cualquier momento de sus vidas, cuando les resulte más conveniente (Comisión Carnegie, 1971 a, página 20).

En este informe, volvemos a confirmar la recomendación y presentamos sugerencias más detalladas sobre la forma en que esa propuesta pudiera llevarse a la práctica.

Objetivo general 1: Toda persona dispondrá, durante toda su vida, de asistencia económica para por lo menos dos años de enseñanza postsecundaria. Por lo menos para parte de este derecho, no habrá ninguna restricción en cuanto al tipo de institución docente que el beneficiario elija para recibir la instrucción pertinente.

EXTENSIÓN DE LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Nuestra Comisión ha manifestado repetidamente que los gobiernos de los estados deberían ejercer la principal responsabilidad en cuanto a facilitar la enseñanza postsecundaria en los Estados Unidos. El reconocimiento de que la enseñanza postsecundaria incluye no solamente los colegios superiores y universidades, sino también muchas otras instituciones y programas, hace aumentar esta responsabilidad. Nuestros estados necesitan continuar facilitando y apoyando las instituciones académicas. Además, y sin disminuir tal apoyo, deben asegurar que, dentro de la gama completa de recursos educativos facilitados tanto bajo los auspicios públicos como privados, existan suficientes plazas para servir a las necesidades ampliamente divergentes de todos los posibles alumnos.

Objetivo general 2: *Los estados preverán adecuadamente, dentro del conjunto total de sus recursos para la enseñanza postsecundaria, oportunidades educativas adecuadas a las necesidades heterogéneas de todos sus ciudadanos.*

PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN

Un solo sistema integrado de enseñanza postsecundaria, con objetivos educativos bien definidos y generalmente aceptados, probablemente no precisaría de un organismo de planificación exterior. Las decisiones relacionadas con partes del sistema se canalizarían a través de una sola autoridad encargada de la toma de decisiones administrativas. En tal sistema existiría una considerable uniformidad de estilos operativos, normas reguladoras, técnicas de financiación, y modelos de gobierno. Sin embargo, resulta dudoso que tal sistema pudiera abarcar la multiplicidad de objetivos, la gama de modelos de gobierno y de actuación, y la sensibilidad a distintos distritos electorales hallados en todos los sectores de la enseñanza postsecundaria norteamericana, sin limitar las variaciones de las misiones o programas, ni alcanzar una estructura organizativa masiva. En la totalidad de la enseñanza postsecundaria, la actual diversidad de finalidades, técnicas, actividades y modelos de financiación debe mantenerse, y la mejor solución es dejar a los distintos sectores de dentro del sistema, con la mayor autonomía posible. Sin embargo, son también imprescindibles una amplia planificación y recopilación de información, y el estudio. Nosotros reconocimos esta necesidad en nuestro informe titulado «The Capitol and the Campus» y recomendábamos que los organismos de planificación estatal, que tenían a su cargo la responsabilidad de la enseñanza postsecundaria:

... tuviesen en cuenta las aportaciones actuales y potenciales a las necesidades estatales de todos los tipos de instituciones postsecundarias, incluyendo las universidades, colegios superiores, escuelas técnicas e industriales privadas, escuelas profesionales de zona, industria, sindicatos, y otros organismos que imparten diversas formas de enseñanza postsecundaria.

Los intereses de tales organismos deberían también:

... abarcar todo el margen de tiempo de las necesidades de

enseñanza postsecundaria de una persona, desde inmediatamente después del bachillerato y durante toda su vida.

Si bien tal planificación de amplias miras es esencial en un sistema que tiene una diversidad de objetivos, instituciones y organismos, es igualmente esencial que el tipo de planificación precisada no sea considerado como que adopta funciones reguladoras o administrativas. Los esfuerzos benéficos de compartir la información y las actividades coordinadoras, que plantean la interacción óptima de las instituciones y el desarrollo de diferentes fines educativos para diversas organizaciones, pueden transformarse rápidamente en desventajas si el organismo, que adquiere estos poderes y funciones, se mueve hacia la conformidad y estandarización, o utiliza su influencia para subvertir la responsabilidad del estado para el adecuado apoyo de la enseñanza superior.

Objetivo general 3: Los organismos de coordinación estatales serán cada vez más conscientes de los recursos de todas las instituciones de enseñanza postsecundaria en sus estados y, en asociación con los afectados, utilizarán su influencia para asegurar un adecuado apoyo económico para sus instituciones y para reducir al mínimo la innecesaria duplicidad de programas especializados en los colegios superiores, universidades y demás instituciones en las que se imparta enseñanza postsecundaria.

INFORMACIÓN Y ASESORAMIENTO

El paso más importante que puede darse para mejorar la utilidad de la gama completa de actividades de enseñanza postsecundaria en los Estados Unidos, es el desarrollo de información más adecuada sobre las mismas. A este respecto, los colegios superiores y universidades son las partes más visible de un iceberg. Los asesores y posibles alumnos tienen acceso a muchas fuentes de información sobre ellos. No sucede así en el caso de otras instituciones y programas para la enseñanza postsecundaria.

Se están realizando ahora algunos esfuerzos para desarrollar tal información. Son de particular importancia los recientes y directos esfuerzos de la Oficina de Educación para estudiar la participación de los adultos en la enseñanza postsecundaria y recopilar un inventario de escuelas profesional. Sin embargo, es mucho lo que queda por hacer.

Al recopilar esta información, debería tomarse en consideración el siguiente principio:

— No puede recopilarse una información significativa sobre la enseñanza postsecundaria no colegiada con sólo obtener datos de este campo, utilizando la terminología desarrollada para los datos sobre los colegios superiores y universidades.

— Si bien la coordinación de los proyectos de recopilación de datos debería centralizarse con el fin de mantener definiciones consistentes y unidades compatibles, existen ventajas en cuanto a la descentralización de la recopilación de datos, bien sea sobre una base regional o estatal, o sobre la base de subconjuntos de actividades e instituciones postsecundarias.

— El tipo de datos a recopilar debería determinarse basándose en las necesidades públicas y en la demanda educativa potencial.

Una vez que se efectúa la recogida de datos, deberían poderse difundir ampliamente. Una forma útil de distribución de los mismos es en forma de catálogo. El *New York Times Guide to Continuing Education in America* constituye un prototipo satisfactorio de tal publicación, aunque muchos estudiantes y asesores pueden encontrar también valiosos anuarios que tienen un alcance regional.

Objetivo general 4: *La recogida y distribución de la información sobre todas las formas de enseñanza postsecundaria, gozará de alta prioridad por parte de los organismos federales y estatales de estadísticas sobre la enseñanza.*

Objetivo general 5: *Los Centros de Asesoramiento de Oportunidades sobre Enseñanza, tales como los recomendados en nuestro informe titulado «The Campus and the City» (Comisión Carnegie, 1972 a), y otros organismos locales apropiados tendrán como una de sus responsabilidades el desarrollo y distribución de la información sobre los recursos de enseñanza postsecundaria, incluyendo, sin carácter excluyente, los colegios superiores y universidades.*

CERTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS Y RENDIMIENTO

La enseñanza postsecundaria, actualmente, se caracteriza por muchos propósitos, una variedad de formas y modos de

operación, y una genuina pluralidad de control. Todas estas diferencias son útiles en una sociedad del saber. No todos necesitan ni desean la misma clase de enseñanza.

Sin embargo, se encuentran dificultades cuando se intenta traducir la certificación de la instrucción en un establecimiento, en la certificación de la instrucción en otro establecimiento docente.

La certificación tiene lugar en cuatro puntos principales de la enseñanza postsecundaria: el *primero* acontece cuando un alumno accede a un centro docente. En este punto se realiza una evaluación de la capacidad del alumno, generalmente medida por los logros anteriores, para realizar y completar estudios en un determinado colegio universitario. La certificación es realizada por la institución en la que ingresa el alumno, y se efectúa de acuerdo con las propias normas de dicha institución. El acceso a una institución altamente selectiva puede demostrar subsiguientemente la capacidad de un alumno para estudiar en cualquier colegio superior o universidad, pero demuestra específicamente la capacidad únicamente para estudiar en la institución a la que ha accedido el alumno.

La *segunda* certificación comprende la calidad de la propia institución. Ahora toma la forma de acreditación, generalmente mediante una asociación de instituciones similares. También puede tomar la forma de validación por parte del gobierno. De hecho de la acreditación significa que una institución cumple las normas fijadas por sus dirigentes. La validación significa que una institución cumple las condiciones mínimas esenciales para el interés público.

La *tercera* certificación comprende la adjudicación de notas y títulos que reconocen el logro del alumno. Esto requiere una evaluación del individuo, y las normas empleadas son también las de la institución. Un título logrado en una institución no significa, realmente, que un alumno ha logrado las mismas competencias que los alumnos que tienen el mismo grado o título de otras instituciones. Las instituciones varían en cuanto a sus requisitos para la obtención de títulos o grados. Algunas veces existen incluso variaciones en los requisitos entre los propios departamentos dentro de una sola institución. Además, algunas instituciones conceden a los

alumnos una considerable latitud o margen de actuación en cuanto a decidir por si mismos qué combinación de cursos y experiencias serán reconocidos con la certificación o un título, mientras que otras no lo hacen así.

La *cuarta* certificación comprende la aceptación de una persona como competente para ciertos tipos de empleo. El reconocimiento de los logros, por parte de un colegio superior o universidad —mediante un título—, puede ser un factor en tal certificación, pero la propia certificación es competencia de quienes fijan las normas para las ocupaciones o profesiones a las que se va a acceder. Estos pueden ser los patronos —o en los casos de profesiones y ocupaciones para las que se requiere licencia— las asociaciones profesionales y organismos estatales.

La evaluación más importante, en muchos aspectos, es el reconocimiento de las instituciones. El reconocimiento puede conceder a las instituciones ciertas clases de subvención oficial, o el privilegio según la ley estatal de ofrecer ciertas clases de enseñanza. También legitima los títulos y las notas (créditos) que las instituciones conceden a sus titulados y alumnos —y, por tanto, facilita la transferencia de tal reconocimiento a otras instituciones.

Parece que pudieran utilizarse tres tipos distintos de criterios para el reconocimiento de las instituciones.

El primer criterio considera las «aportaciones» hechas para lograr la calidad —el número y competencia de los profesores, la capacidad media de los alumnos, la disponibilidad y calidad de las instalaciones para instrucción, y la amplitud o profundidad de los cursos que se pueden estudiar. Estos criterios son aplicables a los recursos de una institución, y no dicen nada sobre si los recursos son utilizados o no en forma adecuada y apropiada. Debido a que muchos de los factores implicados son cuantificables, y debido a que los colegios superiores y las universidades han tenido una larga experiencia en las evaluaciones basadas en los mismos, se consideran tanto objetivas como sólidas.

El segundo criterio comprende procesos —la naturaleza y secuencia de lo que sucede en una institución. Hasta la fecha, no tenemos prácticamente ninguna experiencia útil con

esta clase de evaluación, y resulta dudoso que puedan desarrollarse medidas adecuadas para que resulte eficaz.

El tercer criterio comprende los «resultados» —las consecuencias de asistir a una determinada institución. Algunas instituciones postsecundarias, tales como las escuelas técnicas e industriales, han intentado medir el resultado en términos de números de estudiantes colocados en trabajos, la satisfacción de los alumnos determinada por encuestas posteriores, y similares. Otras instituciones prestan cada vez mayor atención a la identificación de los objetivos específicos que deberían ser realizados por los estudiantes que hayan completado las tareas de enseñanza concebidas en la institución que se ofrece.

Nos damos cuenta de que queda mucha investigación y experimentación que realizar, antes de que los resultados a efectos de reconcimiento disfruten de la confianza que tienen ahora los criterios para lograr la calidad. Existe también cierto peligro de que las instituciones puedan adoptar prematuramente evaluaciones de los resultados irrelevantes, triviales o no probadas en la valoración de su propia calidad y rendimiento. Sin embargo, defendemos un esfuerzo prudente pero continuado para desarrollar y mejorar los resultados con referencia a determinados objetivos de las instituciones, como normas para el reconocimiento y la reglamentación, y el disminuir el valor otorgado exclusivamente a los criterios estandarizados para lograr la calidad. Nuestras razones son:

1. Por muy buenos que puedan ser los elementos estructurales aportados para lograr la calidad, sin embargo, pueden manejarse en forma deficiente o asignarse en forma inadecuada en grado tal que no realicen las funciones para las que han sido previstas.

2. El conceder énfasis a estos elementos estructurales para la evaluación de instituciones constituye un estímulo para que los colegas busquen recursos para financiar las instalaciones y programas que pueden ser modelo para ciertas otras instituciones (generalmente prestigiosas) —pero puede que no sean imprescindibles para sus propias misiones.

3. Los criterios para lograr la calidad tienden a aplicarse a las instituciones totales, más que a programas indi-

viduales. Un departamento de poca importancia en una institución prestigiosa puede que sea objeto de mayor reconocimiento fuera del «campus» que un departamento incluso más importante en una institución generalmente menos considerada.

4. La referencia a los medios ofrecidos por un centro permite a los titulares que buscan empleo apoyarse más en el prestigio del centro que en sus propias competencias individuales.

5. La valoración de los resultados muestra la tarea de una institución de acuerdo con su misión anunciada, y no solamente lo que una institución tiene a su disposición.

6. La valoración de los medios ofrecidos por un centro hace que las instituciones no convencionales queden fuera de exigencias educativas, incluso cuando los resultados de sus esfuerzos sean buenos.

Las instituciones de enseñanza postsecundaria, las organizaciones de pruebas docentes, y los organismos del gobierno federal, que intervienen en la enseñanza, deberían continuar sus esfuerzos para desarrollar fiables mediciones de los resultados, con el fin de valorar los centros de enseñanza. Sin embargo, hasta que se disponga de tales medidas, debemos continuar aplicando los criterios clásicos lo más imparcialmente que podamos.

A medida que aumenta el apoyo oficial, tanto a las instituciones como a los estudiantes, el público en general tiene un interés cada vez mayor en la eficacia del sistema de reconocimientos. Los ciudadanos no querrán que sus gobiernos apoyen al estudio en instituciones de poca o ninguna valía. Al mismo tiempo, puede que deseen que su gobierno apoye el estudio en determinadas instituciones que ofrecen clases específicas de formación, en una forma eficaz, a costos menores que los existentes en instituciones acreditadas por asociaciones.

El acomodar estos legítimos intereses del público pudiera plantear serios problemas en la autonomía de la enseñanza postsecundaria. Para impedir estos problemas, debemos adoptar, en determinado momento, dos sistemas para la certificación de las instituciones. Uno sería un sistema privado, simi-

lar al que existe actualmente, que atestigüe la eficacia detallada de las instituciones comparadas con otras instituciones del mismo tipo. El segundo sistema sería administrado por el gobierno y validaría normas mínimas de integridad y estabilidad de las instituciones. Este sistema será cada vez más importante, no sólo para guiar la inversión de los fondos públicos en la enseñanza postsecundaria, sino también para proteger al posible estudiante. Entre las importantes medidas para la validez se encontrará la solidez fiscal, la legitimidad de las pretensiones publicitarias, la calidad del profesorado determinado por su formación y/o experiencia, y, en el grado en que se disponga de información, la utilidad de la instrucción impartida en la forma evaluada por antiguos alumnos representativos.

Objetivo general 6: El actual sistema de reconocimiento por parte de las asociaciones de instituciones se verá complementado por un segundo sistema instituido por los gobiernos estatal y federal, con el fin de validar la estabilidad fiscal, legitimidad de las pretensiones publicitarias, y calidad general de la instrucción. Los responsables de administrar tal validación se verán impedidos, utilizando todos los medios factibles, de intervenir en la reglamentación de la enseñanza postsecundaria y buscarán el establecimiento de normas mínimas más óptimas, para el reconocimiento que están facultados a otorgar.

RECONOCIMIENTO DEL EXITO DE ALUMNOS

Con la consciencia, cada vez mayor, de que la enseñanza en instituciones no académicas puede ser valiosa, tanto para un individuo como para la sociedad, se han hecho sugerencias en el sentido de que se amplie la definición tradicional del título Bachelor of Arts (B. A.), para incluir componentes de experiencia y enseñanza profesional.

Es en este punto donde nuestra Comisión desearía recordar que el título de colegio superior tradicional significaba, originalmente, más que el dominio de un bagaje específico de conocimientos o el tesón de un alumno a través de algún período especificado de estudio y clases. Significaba (y en muchas instituciones todavía lo significa) el completar una formación que estaba deliberadamente concebida para satisfacer ciertos objetivos fijados por las instituciones que otor-

gaban el título. Un título de la Universidad Brown, por ejemplo, indicaba no solamente la terminación de un cierto número de cursos, sino la terminación de cursos proyectados por la facultad como unidad coherente, e impartidos en un entorno determinado, creado y mantenido por la Universidad Brown.

Se han logrado avances sobre este punto de vista, mediante la reciente nueva definición de los títulos en algunos recintos universitarios, en términos de un número específico de notas (créditos) para la obtención del título, dejándose el contenido de las materias y las combinaciones de los cursos a juicio de los distintos alumnos.

Se han conseguido otros avances según la nueva importancia para con la enseñanza obtenida fuera de las instituciones académicas. En algunos casos, la experiencia de la vida, frecuentemente infravalorada, a efectos competitivos o como meta académica, es reconocida para la concesión de notas (créditos) para obtener un título.

Puede existir algún valor en sustituir la experiencia de la vida por ciertos requisitos previos precisados para la continuación de la instrucción avanzada. Por ejemplo, la experiencia, que conduce a la obtención de una competencia aceptable como delineante, pudiera sustituirse por un curso de dibujo para los ingenieros o arquitectos. Sin embargo, la sustitución no es necesario que lleve consigo el reconocimiento de notas para la obtención del título. Su ventaja debería ser la de acelerar el progreso del estudio, y no la de acumular puntos para la consecución de un título.

Los títulos tradicionales tienen un elevado «prestigio», y siempre que se conceden puntos para la obtención del título, con respecto a algún tipo de actividad no académica, tiende a investirse dicha actividad con algo del reconocimiento concedido al propio título. La extensión de esta práctica es ciertamente desventajosa porque:

— El título de B. A. pierde su valor como indicador de un determinado nivel y tipo de éxito educativo.

— El traducir todas las experiencias de la enseñanza post-secundaria en una unidad común oscurece las diferencias reales que, en bien de la diversidad, de una inteligente polí-

tica y la planificación de la enseñanza individual, deberían mantenerse.

— Esta práctica pudiera transformar gradualmente los colegios universitarios, de instituciones de enseñanza a instituciones de legitimación y formalización para todos los tipos de actividades de la enseñanza postsecundaria.

Ha llegado el momento de establecer un sistema más racional y más flexible para indicar el logro de las metas educativas, de lo que es posible a través del actual sistema de títulos. Una característica de este sistema debería ser el desarrollo de formas para reconocer el éxito de los alumnos a intervalos más frecuentes. En otro lugar hemos sugerido la disponibilidad de títulos en módulos de dos años.

Objetivo general 7: Los colegios superiores y universidades resistirán satisfactoriamente las presiones para la concesión de notas o puntos para obtener títulos, a aquellas actividades y experiencias que no están claramente planeadas como parte de un programa académico de enseñanza concebido para satisfacer las metas educativas reconocidas por los títulos ofrecidos.

Objetivo general 8: Las instituciones de enseñanza postsecundaria otorgarán títulos, certificados y honores a intervalos más frecuentes de lo que hacen ahora.

Objetivo general 9: Los títulos profesionales e inferido a una licenciatura pasarán a ser, una vez más, sólo una parte del registro o expediente académico de un individuo. Finalmente, los títulos tendrán menos importancia que expediente académico total, como evidencia de tales logros.

Creemos que tal sistema hará posible la identificación de los esfuerzos educativos de cada individuo, especificando determinados objetivos de la enseñanza, actividades educativas iniciadas y niveles de éxito para tales objetivos.

Los Estados Unidos se sienten orgullosos de la diversidad de su enseñanza postsecundaria, y se dispone actualmente de abundante evidencia de esta diversidad, particularmente a medida que uno se traslada del ámbito más estrecho de la enseñanza superior hacia el ámbito más amplio de la enseñanza postsecundaria. Sin embargo, existe también cierta creciente y perturbadora evidencia de que algunas de las

valiosas distinciones pueden desaparecer a medida que todas las instituciones intentan afluir al proceso de la titulación. El verdadero reconocimiento de los éxitos educativos polifacéticos de un individuo no debería quedar oscurecido por el título de aplicación general, ni tampoco todas las instituciones de enseñanza postsecundaria y las actividades que conducen a estos éxitos deberían verse forzadas a adaptarse a las normas y unidades artificiales de medida, que, una vez, resultaron apropiadas para éxitos académicos estrechamente definidos.

6. OBJETIVOS ESPECIFICOS

En esta sección concretamos nuestro análisis para sugerir objetivos específicos que pudieran buscarse en nuestros esfuerzos por avanzar en forma más segura hacia una sociedad del saber. Algunos de los objetivos afectan a tipos particulares de enseñanza y alternativas específicas a colegios superiores y universidades como fuentes de la enseñanza. Otros comprenden temas bastante específicos que surgen de una visión ampliada de la enseñanza postsecundaria. Si bien la mayoría de los objetivos generales, analizados en la sección precedente de este informe, son de largo alcance, los objetivos específicos, que se analizan en esta sección, tienden a ser de corto alcance. En realidad, muchos de ellos podrían ser logrados mediante la acción inmediata.

ALUMNOS ADULTOS Y DE PLENA DEDICACIÓN EN COLEGIOS SUPERIORES Y UNIVERSIDADES

Mucho se ha hecho ya para hacer extensibles las oportunidades educativas a partir del bachillerato a jóvenes a los que anteriormente se les negaba, a causa de lo inadecuado de los recursos económicos, discriminación o carencia de instituciones preparadas para admitirlos y ayudarles a superar las deficiencias en la preparación educativa. Sin embargo, este progreso ha beneficiado más intensamente a las personas comprendidas en el grupo de edad de diecisiete a veintinueve años, que realizan estudios de plena dedicación.

Muchas personas de más edad, existentes en nuestra sociedad, nacieron simplemente demasiado pronto para aprovecharse de las clases de ayuda y facilidades de que ahora dispone la juventud de nuestra nación. Y la demanda de enseñanza entre adultos, crece cada vez más. La propia magnitud del conjunto de «adultos» en el grupo educacionalmente más activo, de edad de veinte a veintinueve años, continúa aumentando —de 30,9 millones en 1970, a unos 40,5 millones previstos para 1980 (Junta Norteamericana del Censo, 1971,

páginas 13-14). El nivel de enseñanza de adultos aumenta también y, como se indica en otra parte de este informe, existe una intensa correlación entre la participación en la actividad de enseñanza de adultos y el éxito educativo. Además, existen muchas tendencias en la sociedad norteamericana que estimularán una mayor demanda para la enseñanza permanente.

A medida que aumenta la existencia o «stock» de conocimientos humanos, será mayor el número de cosas que pueda aprender el hombre. A medida que continúa la investigación científica, los nuevos conocimientos darán lugar a la mejora de nuestra tecnología e incrementarán nuestra productividad; la vida se hará más compleja y más difícil de entender sin la adquisición de un mayor volumen de conocimientos. A medida que aumente la especialización, desaparecerán ciertas ocupaciones; algunas serán modificadas, y emergerán otras nuevas. La creciente meritocracia requerirá un cultivo máximo de las habilidades y talentos del individuo. Para ejercer mayor influencia y participar en mayor número de actividades fuera del hogar, la mujer deseará tener oportunidades para aprender nuevos conocimientos, profesiones y habilidades para el trabajo.

Estas mismas presiones impulsarán a muchos jóvenes que hayan abandonado los estudios en las instituciones postsecundarias a retornar a las actividades educativas. Y muchos de estos posibles alumnos se encuentran también en desventaja en su deseo de regresar al colegio universitario. También ellos carecen del acceso a los fondos de ayuda, y frecuentemente necesitan combinar los estudios con un trabajo de plena dedicación. Algunos de ellos necesitan o desean oportunidades educativas en distintos entornos a los que se ofrecen en los programas de los colegios superiores convencionales.

Los colegios superiores y las universidades han proporcionado enseñanza para alumnos durante largo tiempo. Sin embargo, frecuentemente se ofrece en un espíritu de servicio público o de relaciones públicas (Penfield, 1972) y no es siempre de la misma calidad que la que los colegios superiores de enseñanza ofrecen a los alumnos normales.

BARRERAS PARA LOS NUEVOS ALUMNOS

Si se quiere que los colegios superiores y universidades proporcionen enseñanza para los nuevos alumnos, deberán eliminar ciertas barreras que existen actualmente, o proporcionar vías alternativas para que tales personas participen en sus programas de enseñanza.

Barreras de procedimiento. Porque muchos de los requisitos impuestos a los alumnos de colegios superiores y universidades fueron concebidos para personas jóvenes, que acababan de completar sus estudios de bachillerato, quizá inadvertidamente, se transforman en barreras para los alumnos de más edad.

Los requisitos de acceso comprenden característicamente la inspección de los registros o expedientes académicos de bachillerato para determinar si se han cumplido ciertos requisitos previos en cuanto a materias y grados. Tales requisitos reflejan las actuales prácticas de calificación de bachillerato y puede que no sean aplicables a los expedientes académicos de alumnos de más edad.

Gran parte de las pruebas y asesoramiento, asociadas con el acceso a los colegios universitarios, se realiza a través de los consejeros de los institutos de enseñanza secundaria, o en colaboración con éstos. Por esta razón, la información sobre los procedimientos de pruebas de examen o de acceso a la enseñanza superior, puede que no resulten fácilmente accesibles a personas de más edad ni a personas que recientemente o actualmente no están matriculadas en escuelas de enseñanza secundaria.

El contenido de los cursos ha sido, normalmente, diseñado para los alumnos de plena dedicación que se supone tienen determinadas cantidades de tiempo a su disposición para asistir a clase y para dedicarlo a estudio particular.

Si las cargas mínimas del curso de plena dedicación son exigidas a todos los alumnos, el trabajo puede que exija demasiado tiempo para las personas que deben conservar un trabajo de plena dedicación o hacer frente a responsabilidades familiares, mientras que siguen persistiendo en sus objetivos educativos.

Finalmente, los programas de instrucción pueden ser tales que todos los cursos, que es necesario completar de un programa de enseñanza deseado por un alumno de dedicación parcial, sean ofrecidos solamente durante sus horas de trabajo.

Barreras ambientales. La asistencia obligatoria a los servicios religiosos o reuniones del cuerpo estudiantil; el temprano cierre de las bibliotecas; el elevado número de inasistencia a las clases para participar en acontecimientos deportivos; las disposiciones irrazonables de la conducta personal en el «campus» (tales como tempranos «toques de queda»); intentos de imponer tradiciones colegiales (por ejemplo, el exigir que los alumnos de primer año usen determinadas prendas distintivas), y el evitable «amontonamiento» de alumnos en actividades consumidoras de tiempo, puede que hubieran de hacerse más flexibles si se ha de acomodar en algunos recintos universitarios gran número de alumnos adultos o de dedicación parcial. Nosotros no recomendamos que las instituciones abandonen todas las tradiciones que tienen significado para ellas, pero sí sugerimos que algunas tradiciones y reglamentos puede que hayan de modificarse, si se quiere que los nuevos alumnos encuentren atractivo en «campus».

Barreras psicológicas. Entre algunas personas de más edad y algunos instructores de colegios superiores y universidades, la creencia de que la habilidad de una persona para aprender disminuye con la edad, se interpone a veces en el camino de la enseñanza. Estudios científicos de la habilidad de asimilación indican que no existe nada inherente en el propio proceso de envejecimiento que dificulte la habilidad mental (1). Los individuos con distintas experiencias vitales puede que tengan distintas habilidades mentales; pero esta variación no tiene una correspondencia completa con la edad. En el grado en que las capacidades de los adultos de más edad para participar en la actividad de la enseñanza superior se ven afectadas por la menor rapidez y debilitamiento de las agudezas sensoriales, parece poco probable que difieran considerablemente de algunos de los alumnos más jóvenes —incluyendo algunos con «handicaps» más graves— que están ya aceptados en nuestros «campus» sin prejuicios. Puede

(1) Ver, por ejemplo, Lorge (1955) y Owens and Charles (1963).

que los adultos estén más interesados en adquirir conocimientos que puedan aplicar a situaciones de la vida y el trabajo, y menos interesados en los conocimientos teóricos. Si no han estado acostumbrados a estudiar y sufrir exámenes durante un largo periodo de tiempo, puede precisarse un esfuerzo especial por su parte para refrescar estas cualidades hasta un punto en que puedan competir con compañeros de clase más jóvenes que se han concentrado en tales actividades en forma más continua. Diferencias tales como éstas merecen ser reconocidas. Pueden exigir una atención especial por parte de los instructores, pero no deberán hacer que los estudiantes de más edad se sientan incapaces de aprender, o hagan que los instructores consideren que los alumnos de más edad no pueden aprender.

Barreras económicas. Los programas de asistencia o ayuda para alumnos por parte del gobierno tanto estatal como nacional, y de la mayoría de las instituciones de enseñanza superior, se desarrollan casi totalmente en beneficio de los alumnos jóvenes de plena dedicación. Muchos alumnos jóvenes reciben también ayuda de sus padres. La mayoría de los posibles alumnos que deseen intervenir en programas de enseñanza postsecundaria en dedicación parcial, deben hacerlo en régimen nocturno, deben tener la colaboración de sus patronos (2), o deben perder sus salarios o sueldos durante el tiempo invertido en clase. Además, deben pagar las matrículas y tasas de enseñanza cargadas por su instrucción. Las mujeres con hijos, deben pagar también por el cuidado de los niños. Como indicábamos en la Sección 4, se dispone de poca ayuda para cualquiera de estos alumnos de dedicación parcial.

Barreras institucionales. Las instituciones pueden perder dinero al admitir el ingreso de alumnos de dedicación parcial, a menos que la instrucción impartida a tales alumnos sea ofrecida totalmente como parte del programa de estudios normal. Puede que tengan dificultad en capacitar a los profesores para enseñar en régimen nocturno o en horas dis-

(2) Algunas empresas reembolsan los gastos de matrícula y enseñanza para alentar a sus empleados a que intervengan en la enseñanza con dedicación parcial. Otras conceden ocasionalmente a los trabajadores licencias, o reajustan los programas de trabajo para adoptarlos a la actividad docente.

tintas que resulten más cómodas para los alumnos de dedicación parcial. Además, algunos profesores se ven inclinados a disminuir la importancia de tal instrucción y consideran a los alumnos de dedicación parcial menos capaces que los alumnos de dedicación plena.

Estas barreras pueden superarse. Algunas barreras de procedimiento, particularmente las que afectan a la instrucción, están comenzando a derrumbarse a medida que las instituciones introducen normas que hacen que la enseñanza resulte más cómoda, más atractiva y eficaz para todos sus alumnos.

OPCIONES PARA LAS INSTITUCIONES

Al verse enfrentados con las nuevas demandas de oportunidades educativas por parte de estudiantes adultos y de dedicación parcial, creemos que los colegios superiores y universidades deberían tener libertad para elegir si han de ajustar sus programas de enseñanza para acomodarlos a las mismas o no. Algunas instituciones puede que prefieran proporcionar experiencias educativas solamente para alumnos jóvenes, en un entorno completamente orientado hacia la juventud. Un sistema de enseñanza superior totalmente diversificado debería poder incluir ciertamente tales instituciones sin dificultad alguna. Otros colegios superiores y universidades, que ofrecen ahora instrucción principal o totalmente para alumnos más jóvenes de plena dedicación, pueden hallar que sus recursos físicos están infrautilizados, a causa de la disminución de matrículas. Debería alentárseles a que considerasen la adopción de programas que atrajesen a los nuevos alumnos adultos y de dedicación parcial.

Para la mayoría de las instituciones, existen tres métodos de acomodación de los nuevos alumnos:

— Integrando la instrucción de dedicación parcial con la instrucción ofrecida por los departamentos normales de los colegios y universidades.

— Creando divisiones especiales nocturnas o de extensión, para albergar a estos alumnos.

— Creando organizaciones o instituciones independientes con el fin de proporcionar una enseñanza permanente o continuada en dedicación parcial, a nivel postsecundario.

Creemos que, en el grado posible, los colegios superiores y universidades deberían incorporar la instrucción con notas para obtención de un título para todos los alumnos, en dedicación parcial o total, en sus ofertas normales del departamento. Si bien algunos observadores han apreciado la resistencia, por parte de los estudiantes jóvenes a la implantación de programas en los cuales ellos compartan las clases con personas de más edad, existen también casos, por ejemplo, en cursos especiales impartidos en la universidad de Utah, en donde los alumnos se muestran entusiasmados ante la perspectiva de tales oportunidades. Proporcionando más oportunidades a los alumnos de dedicación parcial para que participen en la instrucción normal, los colegios superiores y las universidades servirán, no solamente a muchos adultos, sino también a muchos estudiantes más jóvenes que deben sustentarse por sí solos mediante un puesto de trabajo mientras que realizan sus estudios.

También creemos que, a medida que los alumnos de más edad afluyan más a nuestros «campus», y a medida que se ofrezca más instrucción teniendo presente sus limitaciones de tiempo, disminuye la necesidad de ofrecer instrucción con notas tendentes a la obtención de un título para adultos a través de divisiones académicas y administrativas independientes. Cuando la instrucción con notas (crédito) para la obtención de un título se imparte por igual a los alumnos de plena dedicación y de dedicación parcial, creemos que se mitiga la tentación, por parte de las instituciones, de utilizar sus instalaciones para ofrecer instrucción a alumnos adultos o de dedicación parcial que no está a un nivel, o no es de una clase, apropiada al carácter académico de la institución. Los «community colleges», que deben ser sensibles a las demandas de los componentes locales, son particularmente susceptibles a las demandas de tal instrucción y, en tanto que la instrucción deseada no exceda de sus capacidades académicas, probablemente deberían continuar su tradición de proporcionarla. Sin embargo, mientras que la mayoría de los colegios superiores pueden proporcionar oportunidades culturales a sus comunidades en forma de conciertos, conferencias y otros acontecimientos similares, sería prudente resistir a las tentaciones de ofrecer instrucción no tendente a la obtención de un título, o recreativa, de un carácter sistemático y prolongado en sus propios recintos universitarios. Servirían

mejor a la enseñanza uniéndose con las instituciones vecinas en la formación de organizaciones en las cuales tal instrucción pudiera ofrecerse bajo la dirección totalmente independiente, aunque pudieran utilizarse las actuales instalaciones del «campus».

Las distintas divisiones *dentro* de una institución, no son soluciones adecuadas al problema de proporcionar instrucción de plena dedicación a los futuros nuevos alumnos. Tales divisiones son frecuentemente débiles, se ven privadas de los medios económicos necesarios por parte de sus instituciones matrices, y se ven ignoradas o desdeñadas por los profesores de los departamentos académicos normales. En sus esfuerzos de mantenerse por sí solas mediante matrículas y tasas de estudios, a las divisiones independientes le resulta difícil resistirse a ofrecer instrucción que no está en línea con el carácter de las normas y objetivos académicos de la institución matriz, pero que es popular entre sus clientes.

Resaltamos particularmente la importancia de ofrecer la instrucción solamente a niveles en los que una institución tiene competencia. Los colegios universitarios con estudios de dos años no deberían ofrecer enseñanza continuada o para adultos con dedicación parcial al nivel de división superior de las universidades y colegios de cuatro años. Las instituciones, que tienen unos estudios completos de cuatro años, no deberían ofrecer instrucción continuada o de dedicación parcial a nivel posterior al bachillerato, excepto en los temas en que sean autorizadas o reconocidas para ofrecer tal instrucción como parte de sus programas normales. Cuando las instituciones, que están geográficamente aisladas de las universidades o colegios de nivel superior, captan que una necesidad local de instrucción escapa de su competencia, pueden conservar la integridad tanto de las ofertas de enseñanza propias como de otras instituciones si sugieren que una institución que tenga tal competencia ofrezca la instrucción necesitada a través de conciertos de colaboración especiales. Si tales demandas de instrucción persisten y son numerosas, pudiera formarse una organización independiente y colaboradora con acceso a instituciones con un amplio margen de competencias, para diseñar y administrar los programas precisados.

Algunos colegios superiores y universidades cargan a los alumnos de dedicación parcial tasas por la instrucción que se han fijado no solamente para abarcar los costos de la instrucción que representan para las instituciones, sino también para obtener un margen de ingresos que puedan aplicarse a otros gastos de la institución. Dentro de una sola institución, no creemos que los alumnos de dedicación parcial paguen más por la misma instrucción impartida a alumnos de dedicación plena, que estos últimos. Sin embargo, las instituciones tienen justificación para cargar a los alumnos de dedicación parcial los costos totales de la instrucción que se ofrece principalmente como medio de distracción o recreativo. Los colegios superiores tienen también justificación en cargar todo el costo de la enseñanza avanzada que ofrecen a los profesionales o especialistas empleados que buscan una promoción profesional o laboral a través de programas especiales de enseñanza. Con sólo estas excepciones, las tasas de enseñanza deberían ser equitativas para los alumnos de dedicación total y de dedicación parcial.

Con respecto a la instrucción para los alumnos adultos y de dedicación parcial de los colegios y universidades, creemos que deberían realizarse esfuerzos para conseguir los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1: El disponer de oportunidades de enseñanza en régimen de dedicación parcial se considerará una función legítima de todos los colegios superiores o universidades, independientemente de su nivel de instrucción o tipo de control. Después de la oportuna deliberación, algunas instituciones elegirán no realizar esta función, pero sus decisiones se basarán en objetivos particulares que se han fijado a causa de las opciones de política educativa, limitaciones de espacio, finanzas, o instalaciones, y no en una creencia de que tal instrucción es inherentemente inapropiada para los colegios superiores y universidades.

Objetivo específico 2: Una vez obtenido el acceso a colegios superiores o universidades para cursar estudios académicos, los alumnos cualificados de dedicación parcial podrán seguir cursos en los departamentos normales de la institución, y disfrutarán de los mismos privilegios del «campus» que se conceden a los alumnos de dedicación total.

Objetivo específico 3: Siempre que se ofrezcan programas académicos para estudiantes que son adultos de todas las edades, las normas para la conducta de alumnos, tradiciones del «campus» y el entorno de enseñanza serán acogedores para ellos, y no supondrán discriminación contra los alumnos de más edad.

Objetivo específico 4: Las instituciones de enseñanza superior no ofrecerán a los alumnos de dedicación parcial cursos que excedan de los niveles de instrucción mantenidos en los cursos ofrecidos a los alumnos de dedicación total. Las instituciones en las que los estudios duran dos años no ofrecerán instrucción profesional o de división superior a alumnos de dedicación parcial. Las escuelas profesionales que no ofrecen enseñanza general a alumnos de dedicación total, no la ofrecerán a alumnos de dedicación parcial.

ESCUELAS ESPECIALES PRIVADAS

Las escuelas especiales privadas comprenden un sector considerable de la enseñanza postsecundaria, y son ahora el punto focal de un considerable nuevo interés. Se hace referencia generalmente a las mismas como *escuelas reconocidas* o como *escuelas comerciales y técnicas privadas*. Ambos términos son demasiado estrechos para nuestros fines. Muchas de las escuelas comprendidas en esta categoría continúan siendo regentadas para obtener beneficios, pero otras no. Tampoco todas las escuelas de esta categoría son escuelas profesionales. Muchas de ellas ofrecen cursos que están principalmente dirigidos hacia las actividades del ocio. Por estas razones, hemos rechazado los términos más comunes y nos referimos a las escuelas en este informe como *escuelas especiales privadas*. En estas escuelas incluimos a las que tienen las siguientes características:

— Tienen programas limitados a un tema o un grupo de temas estrechamente relacionados entre sí.

— Operan como una institución privada, bien sea con consideración de centro sin o con ánimo de lucro a efectos fiscales.

— Sirven a alumnos que son graduados de bachillerato o se encuentran por encima de la edad de terminación de los estudios de bachillerato (generalmente dieciocho años).

— Funcionan, bien sea en régimen de escuela diurna, escuela nocturna o escuela por correspondencia, o una combinación de éstas.

— Generalmente no ofrecen títulos a nivel de colegio superior.

El Centro de Investigación de Política Educativa de la Universidad de Siracusa estimó que había 9,6 millones de alumnos en tales escuelas en 1970 (Moses, 1971, página 19).

Incluyendo solamente las escuelas especiales que ofrecen principalmente enseñanza profesional, Belitsky (1969, página 8) estimó que habían 7.000 de tales escuelas en 1966 que atendían a 1,5 millones de alumnos.

En 1971, casi 5.000 escuelas profesionales especiales tenían matriculado uno o más alumnos que percibían los beneficios de la enseñanza para veteranos del ejército. Además, en 1972, utilizando las listas facilitadas por departamentos estatales de la enseñanza, directorios de escuelas de enseñanza profesional, y guías telefónicas, un estudio patrocinado por la Comisión Carnegie identificó unas 2.600 escuelas profesionales especiales privadas, en 11 estados con gran núcleo de población.

La reglamentación y supervisión de las escuelas especiales privadas presenta un problema particular. En muchos estados son consideradas como explotaciones comerciales y no encajan bajo la jurisdicción de las autoridades de la enseñanza estatal, sino por el contrario, bajo los códigos comerciales. Como resultado de ello, sus actividades de enseñanza están sujetas a la supervisión general del gobierno, sólo en la medida en que se ha establecido una junta de concesión de licencias para controlar el número de licencias otorgadas a este campo. Estas normas mínimas afectan indirectamente por lo menos el contenido mínimo y la distribución de tiempo de las materias estudiadas, pero puede que no estén directamente relacionadas con la calidad de las prácticas de la institución de enseñanza afectada. Este modelo es particularmente usual, por ejemplo, en los sectores de peluquerías, cosmética y sanitarios en los campos que tienen relación con los servicios prestados a la persona.

Muchos estados han dictado estatutos de responsabilidad general que exigen que la explotación de la escuela proporcione pruebas de un buen funcionamiento (generalmente referencias de carácter o declaraciones juradas de residentes en el estado) y responsabilidad fiscal (generalmente una fianza o historial de dirección responsable). Más recientemente, tales estatutos han incluido las previsiones relacionadas con las normas de publicidad y de solicitud. Cuando haya tenido lugar esto, las normas sobre la «verdad en la publicidad» aplicadas a las escuelas especiales privadas, puede que sean más estrictas que todo lo exigido por los colegios superiores y universidades.

Existen también asociaciones privadas de escuelas especiales que incluyen los servicios de reconocimiento entre sus actividades. Por ejemplo, la Asociación Nacional para las Escuelas Técnicas e Industriales, la Asociación de Escuelas Comerciales Unidas, y el Consejo Nacional de Estudios para el Hogar proporcionan este servicio, así como las asociaciones que operan en el campo de los cosméticos y el sanitario. Sin embargo, el número de escuelas que operan en muchos de estos campos es frecuentemente mucho mayor que el número de las que han solicitado los servicios acreditativos de la asociación. Esto no siempre dice algo sobre la calidad de la escuela, ya que ciertas escuelas elijen no pagar los altos honorarios o no realizan el esfuerzo de buscar el reconocimiento, y puede que no vean ningún beneficio compensador, particularmente si su matrícula y estado económico son satisfactorios.

Durante los últimos años han surgido otras tres formas de autorización con respecto a estas escuelas.

1. Las escuelas que deseen ser autorizadas para alumnos que gozan de beneficios de enseñanza para veteranos del ejército, deben satisfacer ciertos requisitos, generalmente relacionados con su responsabilidad general y su justo tratamiento de los alumnos (tales como la política de devolución de gastos de enseñanza).

2. Autorización para participar en programas estatales y federales de ayuda a estudiantes.

3. Una nueva tendencia en la cual algunos estados han autorizado a que tales escuelas concedan títulos.

Si bien las dos primeras formas de validación son usualmente muy generales —atestiguar solamente la naturaleza de la actividad y la responsabilidad fiscal de la escuela— el tercer tipo de autorización ha aplicado rígidas normas cuantitativas a las operaciones de la escuela. Es interesante que, en un momento en que se está tendiendo a suavizar las prácticas de reconocimiento en los colegios superiores y universidades, las aplicadas a las escuelas para obtener acceso a este campo, parezcan altamente rígidas —en algunos casos especificar las horas mínimas de clase en aulas, la relación máxima entre alumnos y profesores, y la distribución del tiempo entre la enseñanza general y especial.

Sin embargo, deben existir unos controles mínimos para proteger a los posibles alumnos contra la publicidad y programas fraudulentos, y para proteger a la gran mayoría de escuelas legítimas y eficaces contra las salpicaduras que pudieran resultar de la falta de honestidad o incompetencia de unas pocas escuelas.

Objetivo específico 5: Los estados revisarán periódicamente sus estatutos para asegurarse de que protegen adecuadamente a los alumnos contra las manifestaciones fraudulentas o prácticas comerciales poco adecuadas, que pueden caracterizar las operaciones de algunas escuelas especiales privadas.

ESCUELAS ELEMENTALES Y SECUNDARIAS

En la Tabla 5 de este informe señalábamos que unos 3,9 millones de alumnos participaban en la enseñanza ofrecida en las escuelas elementales y secundarias. Representaban el 5,3 por 100 de las matrículas contabilizadas en programas.

Las actividades de las escuelas elementales y secundarias escapan básicamente al alcance de las consultas hechas por la Comisión Carnegie sobre enseñanza superior, aunque hemos comentado, de vez en cuando, sobre materias en las cuales estas escuelas y los colegios y universidades tienen un interés mutuo. En este informe, parece apropiado señalar que los programas de enseñanza continuada y para adultos de las escuelas elementales y secundarias, han representado importantes recursos de enseñanza. En general, ofrecen ins-

trucción a niveles apropiados a sus instalaciones y competencia, y proporcionan a muchos norteamericanos una «segunda oportunidad» de adquirir, en sus propias comunidades, enseñanza y conocimientos básicos —por ejemplo, lectura, escritura y aritmética— que no pudieron adquirir en su juventud, o aprender sobre materias generales que no han podido estudiar en otras instituciones.

Objetivo específico 6: *Las escuelas elementales y secundarias continuarán desempeñando un papel importante en la prestación de oportunidades de enseñanza apropiadas a sus recursos para personas de todas las edades en las comunidades en que están situadas.*

COMERCIO E INDUSTRIA

Los esfuerzos de enseñanza del comercio y la industria comprenden desde proporcionar formación en el puesto de trabajo hasta escuelas en gran escala creadas para formar especialistas con el fin de ocupar puestos clave en programas de desarrollo e investigación, y en la gerencia de la compañía.

En un estudio de 1967 que pretendía determinar el alcance de las actividades de enseñanza a nivel de colegio universitario en la industria, se identificaron tres tipos generales de enseñanza: 1) la actualización de científicos e ingenieros, 2) la formación de personal de dirección y 3) la introducción de nueva tecnología. El estudio informaba que los desembolsos anuales en enseñanza superior en la industria, en 1967, ascendieron a «casi 20.000 millones de dólares, gastados aproximadamente por el 85 por 100 de las principales industrias de América» (Torpey, 1967, página 408). Por lo tanto, según este estudio, en 1967 la industria gastó más en programas de formación científica, gerenciales y de nueva tecnología que lo que se gastó a través de todos los colegios superiores públicos y privados en el país, para todos los tipos de enseñanza a nivel superior.

En 1962, el Departamento Norteamericano del Trabajo realizó un estudio sobre la implicación de las firmas comerciales e industriales en actividades de formación. Los programas de formación se definieron como cualquier sistema de instrucción formal previamente concebido, patrocinado por

el patrono o mediante acuerdo entre el sindicato y los patronos y concebido para mejorar la capacidad de los empleados para realizar sus misiones de trabajo actuales o futuras. Incluía instrucción para empleados tanto en el lugar de trabajo como fuera de éste. Los resultados principales fueron:

1. De los 711.000 establecimientos que respondieron a la encuesta, uno de cada cinco patrocinaba algún tipo de formación formal.

2. De los 37 millones de trabajadores empleados en los establecimientos que respondieron, 2,7 millones intervenían realmente en un programa de formación patrocinado por el patrono.

3. Cuanto mayor era el establecimiento o empresa, mayores eran las probabilidades de que tuviese un programa de formación (Junta Norteamericana de Estadísticas Laborales, 1962).

Este estudio, realizado por el Departamento de Trabajo (Ministerio del Trabajo), puede subestimar la importancia de las actividades de enseñanza industrial. En otros estudios en los que se incluye también la formación informal en el puesto de trabajo, resulta claro que la mayoría de los obreros, incluso los de oficios especializados, adquieren sus conocimientos técnicos a través del proceso informal de la formación en el puesto de trabajo, más que a través de la instrucción formal en aulas (Somers & Roomkin, 1972).

Aproximadamente el 80 por 100 de las actividades de enseñanza del comercio y la industria se refieren a la enseñanza profesional (Johnstone & Rivera, 1963, página 65). Sin embargo, el alcance de las materias o temas incluye la enseñanza general, agricultura, «hobbies» y actividades recreativas, familia y hogar, desarrollo personal y asuntos públicos. Un número importante de patronos intervienen también en cursos de seguridad y orientación.

En la medida en que las instituciones de la industria y postsecundarias comparten objetivos comunes de enseñanza, es probable que se desarrollen entre ambos lazos mutuamente beneficiosos. Algunas veces así ha sucedido. La enseñanza cooperativa, que combina la experiencia del trabajo

con un programa de grado en colegio superior, varios tipos de cursos patrocinados por universidades y colegios superiores para personal de dirección, y programas de reembolso de gastos de enseñanza son algunas de las interacciones que se han desarrollado. La educación cooperativa, o la «enseñanza sandwich», como se la conoce en Gran Bretaña (en donde fue introducida en Escocia en 1880 y en Inglaterra en 1903) fue utilizada por primera vez en este país en 1905 en la Universidad de Cincinnati. En 1971 existían programas de enseñanza cooperativos en 225 colegios superiores y universidades (Wilson, 1972, página 3).

Como explicó Ralph W. Tyler, tales programas permiten que los alumnos practiquen las pericias y conocimientos aprendidos en la escuela, logren un entendimiento realista de las tareas que intervienen en una profesión, exploren otras profesiones alternativas y desarrollen actitudes realistas frente al trabajo. Los alumnos tienen también las oportunidades de «observar a los adultos en la toma de decisiones en diversos contextos; además, y esto es de particular importancia, ellos mismos tienen muchas oportunidades de tomar decisiones y poder ver sus consecuencias» (Tyler, 1972, página 21).

Sin embargo, no todos los lazos entre la enseñanza y la industria han tenido éxito. Las compañías encuentran frecuentemente que empleados con buena motivación, pero sin formación profesional en un colegio superior aprenden conocimientos específicos para el trabajo tan bien como los empleados que han recibido tal formación. Además, los trabajadores que solamente han recibido una enseñanza profesional, frecuentemente descubren que no pueden ajustarse a los cambios tecnológicos. Un informe publicado por la Asociación Nacional de Fabricantes (1970) indica que una queja común de la enseñanza en escuelas profesionales por parte de la industria es que, frecuentemente, se forma a alumnos para trabajos específicos que ya no son necesarios dentro de una profesión amplia.

Para contrarrestar algunos de los fallos más importantes de los lazos entre la enseñanza y la industria, deberíamos mirar hacia los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 7: *La enseñanza profesional cursada en colegios superiores y escuelas resaltarán los conocimientos*

generales comunes a amplios grupos de profesiones, además de proporcionar la formación para técnicas específicas. La industria continuará asumiendo la responsabilidad de formar a personas para que puedan desempeñar las técnicas precisadas para tareas específicas en el puesto de trabajo.

Objetivo específico 8: Cuando no tengan expertos para la formación del personal en sus propias compañías, las empresas recurrirán a conciertos con instituciones de enseñanza con el fin de proporcionar ayuda técnica para el desarrollo de programas de formación de técnicas con base en la industria así como para la evaluación de tales programas.

Objetivo específico 9: Los fondos de investigación y desarrollo serán facilitados por la Oficina de Educación y el Departamento de Trabajo para facilitar el desarrollo de los conocimientos teóricos y experiencia técnica precisados para atender los conciertos establecidos entre instituciones de enseñanza secundaria y la industria, para el desarrollo de programas para la formación de conocimientos técnicos.

Objetivo específico 10: Las instituciones de enseñanza que tienen una tecnología pedagógica bien desarrollada pondrán a disposición de las empresas comerciales y de la industria las oportunidades de conectar aulas ubicadas en las fábricas a la instrucción televisada procedente del «campus» y pondrán a su disposición los medios de instrucción disponibles en audio y «videotape», o medios de instrucción ayudados por ordenador, sobre temas que tengan relación con los programas de formación comercial e industrial.

PROGRAMAS DE APRENDIZAJE

Independientemente de la forma y de la cantidad de enseñanza formal que recibirá la gente, ésta debe aprender el máximo de los conocimientos técnicos y procedimientos necesitados en su trabajo una vez que trabajan. Tal instrucción es generalmente impartida por un supervisor o tutores designados, y este procedimiento se encuentra, no solamente en ocupaciones especializadas sino también, adquiriendo formas estereotipadas, en las profesiones.

La formalización de este proceso a través de aprendizajes tiene un largo y, en conjunto, satisfactorio historial y su ex-

pansión merece ser considerada. En los Estados Unidos, los aprendizajes comenzaron a tomar su actual forma a comienzos del siglo xx, y tanto la Ley Smith-Hughes de 1917 como la Ley Fitzgerald de 1937, dieron ímpetu a su desarrollo. Las normas oficiales para los programas de aprendizaje según la Ley Fitzgerald son:

- 1) Por lo menos dos años de duración.
- 2) Una edad mínima de comienzo de dieciséis años.
- 3) Un definido programa de procesos de trabajo especificado anticipadamente.
- 4) Instrucción organizada en aulas, con un número especificado de horas al año para impartir conocimientos técnicos relacionados con la actividad específica.
- 5) Progresivos niveles de sueldos a medida que el aprendiz va avanzando a través del programa.
- 6) Una adecuada inspección de la formación en el trabajo.
- 7) Evaluación y revisión periódicas.
- 8) Colaboración entre el patrono y empleado.
- 9) Reconocimiento de una satisfactoria terminación del programa.

A nivel federal, el programa es administrado por la Junta de Aprendizaje, que es una división del Departamento del Trabajo (Ministerio de Trabajo).

Existen ahora aprendizajes para 350 ocupaciones, pero la matrícula en programas de aprendizaje no ha mantenido el mismo ritmo que la expansión de las necesidades de obreros especializados.

Modernas variaciones en la idea del aprendizaje incluyen internados en dirección, en medicina (en una forma más avanzada) y programas de formación en servicio. Sin embargo, a medida que a las instituciones de enseñanza postsecundaria se les ha encomendado, cada vez más, la función de preparar personas para puestos de trabajo, se ha producido una disminución en el empleo del aprendizaje para este fin. Durante las dos últimas décadas, en que otras formas de enseñanza postsecundaria han aumentado en forma extraordinaria, el número de las personas que han seguido la formación mediante un aprendizaje aumentaron solamente un 25 por 100.

El concepto de aprendizaje debería mantenerse y mejorarse. Es una forma, particularmente inteligente, de preparar a las personas para el trabajo en profesiones u oficios autónomos. Siempre que sea posible, el aprendizaje deberá introducirse para los nuevos campos profesional y para-profesional que están surgiendo ahora. Sin embargo, pedimos insistentemente que los nuevos aprendizajes estén bien apoyados por una instrucción sistemática. Simplemente el conservar un puesto de trabajo puede representar una experiencia de aprendizaje, pero no constituye necesariamente una experiencia educativa. Los aprendizajes que son simplemente un medio para controlar el acceso a un nivel vocacional o profesional superior, no es probable que tengan valor educativo.

Objetivo específico 11: *La formación en servicio, internados y aprendizajes se utilizarán más ampliamente de lo que se hace actualmente para preparar a las personas para su trabajo vital en muchas profesiones, para profesiones y ocupaciones.*

LOS SERVICIOS ARMADOS

Existen siete escuelas de servicio a nivel de colegio superior que otorgan grados, con una matrícula combinada de 17.036 alumnos en 1970 (3). Existen también varias escuelas e institutos militares de finalidad especial a los cuales se envía el personal militar para seguir cursos de ciclo corto sobre temas específicos (idiomas, dirección, compras y redacción de contratos).

Los miembros de las fuerzas armadas pueden acceder voluntariamente a una amplia gama de clases o matricularse en cursos por correspondencia, a través del programa del Instituto de Fuerzas Armadas Norteamericanas (USAFI) que, en 1972, ofreció 200 cursos que comprendían desde enseñanza básica hasta trabajo para graduados a nivel de Doctor en

(3) Academia Militar Norteamericana, West Point, Nueva York; Academia Naval Norteamericana, Annapolis, Maryland; Academia de las Fuerzas Aéreas Norteamericanas, Colorado Springs, Colorado; Academia del Servicio de Guardacostas, New London, Connecticut; Academia de la Marina Mercante Norteamericana, Kings Point, Nueva York; Instituto de Tecnología de las Fuerzas Aéreas, Dayton, Ohio; y las Escuelas Norteamericanas para Postgraduados Navales, Monterrey, California.

Física. En el mismo año, unos 175.000 soldados y mujeres se matricularon en estos cursos y otros 25.000 miembros de las fuerzas armadas estaban matriculados en cursos de centros de enseñanza mantenidos por la Universidad de Maryland y otras instituciones.

El personal militar puede obtener enseñanza por correspondencia a través de: 1) servicios individuales, 2) el Instituto de Fuerzas Armadas Norteamericanas (USAFI), 3) ciertos colegios superiores y universidades, 4) y algunas escuelas especiales privadas. Los cursos, impartidos por los propios servicios, están generalmente concebidos para el progreso profesional dentro de la estructura militar y proporcionan una formación orientada hacia lo militar. Los cursos que se imparten en el USAFI y diversos colegios superiores y universidades pueden ser cursados para la obtención de notas y, en cuanto a contenido, son iguales que los que pueden cursarse a nivel de colegio superior normal. En 1972, había más de 200.000 militares que seguían cursos de correspondencia impartidos por el USAFI y otras organizaciones (Sharon, 1971).

La determinación de si deben concederse notas (crédito) para colegios superiores y en qué cuantía por la actividad educativa realizada por alumnos en el servicio militar, es función de la Comisión sobre Reconocimiento de Experiencias de Servicio (CASE), una oficina del Consejo Norteamericano sobre Enseñanza. La CASE no concede notas (crédito) por sí sola, sino que por el contrario hace recomendaciones a instituciones de enseñanza superior. En 1970, el 63 por 100 de los colegios superiores y universidades inspeccionados por la CASE otorgaron notas (crédito) para los cursos en escuelas de servicio, y el 72,4 por 100 concedieron notas de crédito para los cursos del USAFI (Circular de la CASE, 1970).

El personal militar puede obtener también notas para el colegio superior sufriendo exámenes administrados por el USAFI.

Un programa desarrollado por el Departamento Norteamericano de Defensa y la Asociación Norteamericana de Colegios Comunitarios y Juniors, pone las instalaciones de enseñanza de más de 100 community colleges a disposición de los soldados de los servicios armados. Estas instituciones se designan Colegios de Oportunidades para los Soldados y

suscriben normas comunes sobre ingresos, contratos con alumnos, y la aceptación de notas procedentes de otros colegios del programa. La terminación de los cursos requeridos a través de estos colegios superiores, puede conducir a la obtención de un título asociado en artes. Un soldado participante es un «pupilo» de la institución en la cual es inicialmente matriculado, pero puede obtener notas en otros community colleges cerca de las bases a las cuales pueda ser trasladado.

La Asociación Norteamericana de Universidades y Colegios Estatales, en colaboración con otras asociaciones, está trabajando para ampliar el concepto de los Colegios de Oportunidades para Soldados, con el fin de incluir, en forma más general, instituciones en las que se cursan estudios de cuatro años. La Universidad de Alaska está impartiendo ya cursos nocturnos en instalaciones militares en la zona de Anchorage, y está procediendo a supervisar programas similares en destacamentos militares de otras partes del estado.

En el futuro, los servicios armados deberán mostrarse cada vez más alertas para con los intereses de carreras a las que podrán tener acceso los voluntarios, después de prestar su servicio militar. Por lo tanto, deberá prestarse una cuidadosa atención al grado en que, a través de los requisitos de certificación, rígidos requisitos de residencia, y otras normas, la sociedad civil limite la posibilidad de los soldados para utilizar sus conocimientos y técnicas aprendidos en el servicio.

Objetivo específico 12: La actividad educativa proporcionada por las fuerzas armadas a los oficiales y soldados alistados a niveles postsecundarios proporcionará notas de crédito que sean ampliamente aceptadas cuando los militares sean trasladados de una base militar a otra. Parte de esta instrucción será de una calidad tal que pueda ser ampliamente aceptada para la obtención de notas de crédito para cursos en instituciones de enseñanza civiles, después de que sea licenciado el alumno que preste el servicio militar.

Objetivo específico 13: Los esfuerzos de los community colleges y de los colegios superiores de cuatro años de estudios para proporcionar instrucción con notas de crédito para la obtención de un título para civiles y personal militar que residan dentro de una distancia normal de transporte de tales instalaciones, deberá fomentarse y aumentarse.

Objetivo específico 14: *Tanto los soldados alistados, como los oficiales, deberán tener cada vez más oportunidades de participar en la enseñanza postsecundaria en centros civiles de estudios postsecundarios a través de programas de licencia para enseñanza subvencionados por los servicios armados.*

SERVICIO NACIONAL

Los programas de servicios tales como el Peace Corps (Cuerpo de la Paz) y VISTA, no solamente sirven al interés nacional y a quienes se benefician directamente de sus servicios, sino que proporcionan también valiosas experiencias de enseñanza para sus voluntarios. Por lo tanto, deberían constituir atractivas alternativas o suplementos a la asistencia a colegios superiores.

En una encuesta informal realizada por nuestro personal, obtuvimos la siguiente información sobre un grupo seleccionado de tales servicios.

El Peace Corp (Cuerpo de la Paz). Fundado en 1961, el Peace Corps opera en 60 países con un total de 7.000 voluntarios, en el año 1973. Los voluntarios deben tener dieciocho años de edad y el tiempo de servicio es de dos años. Desde el establecimiento del programa se han presentado voluntariamente 50.000 personas. De las que había en servicio en 1973, el 70 por 100 tenía por lo menos un título de bachiller (o licenciado). Se ha producido una tendencia durante los últimos años a reclutar personas de más edad, con conocimientos y pericias bien desarrolladas. La financiación para 1973 fue de 81 millones de dólares. Algunos colegios universitarios reconocen el servicio del Peace Corps y/o los conocimientos obtenidos a los voluntarios que regresan.

VISTA. Establecido en 1965, el «Voluntarios en Servicio para América» tenía 4.000 voluntarios en 1973. No existe ningún requisito previo en cuanto a enseñanza para los voluntarios de más de dieciocho años, pero el 53 por 100 de los voluntarios que existía en 1973 eran titulados de colegios superiores; el 23 por 100 eran graduados en institutos de enseñanza secundaria. Aproximadamente el 48 por 100 de los voluntarios tienen más de veinticinco años. El tiempo normal de servicio es de un año, pero los voluntarios pueden volver a alistarse. La financiación para 1973 fue de 24 millones.

University Year for Action. Establecido en 1971 como parte de los esfuerzos para alistar a la enseñanza superior en la guerra contra la pobreza, la *University Year for Action* tenía 1.700 voluntarios en 44 recintos universitarios en 1973. Las instituciones conceden notas académicas a los voluntarios alumnos para reconocer sus actividades de servicio. Durante el año de servicio, los voluntarios deben mantener su total situación académica. El presupuesto para 1973 fue de 8,5 millones de dólares.

Job Corps. Establecido en 1965 como programa conjunto de los Departamentos Norteamericanos del Interior y Trabajo, el *Job Corps* tenía 23.600 participantes en 71 centros, en el año 1973. El objetivo es formar y equipar a voluntarios con conocimientos y técnicas utilizables. Los jóvenes pueden continuar en el programa durante veinticuatro meses, pero la duración media de estancia es de 5,3 meses. Pueden acceder al mismo personas con edades comprendidas entre dieciséis y veintiún años. La subvención para 1973 fue de 184,9 millones de dólares.

Youth Conservation Corps. Establecido en 1970 para proporcionar trabajo de conservación y trabajo ambiental para jóvenes con edades comprendidas entre quince y dieciocho años, en 1973 sus programas sirvieron a unos 1.200 jóvenes y 300 miembros de plantilla en 100 recintos universitarios. Los jóvenes que participan en el programa sirven durante un tiempo de cuatro a ocho semanas. La financiación para 1973 fue de cinco millones de dólares.

Si bien estamos impresionados por el éxito y posibilidades de los mejores programas de servicio nacional, compartimos las conclusiones del Grupo sobre Juventud del Comité Asesor de Ciencias del Presidente (1973) en el sentido de que proporcionan demasiado pocas oportunidades de participación. Según el grupo, «Todos los programas nacionales para la juventud, considerados en forma conjunta, proporcionaron menos de 20.000 años-hombre de oportunidad por año. En comparación con esto, el número total de jóvenes con edades de dieciocho años es actualmente de unos cuatro millones». Creemos que los programas de servicio nacional deberían ampliarse y deberían hacerse más atractivos, particularmente para las personas en grupos de edades más jóvenes. Creemos que los tiempos de duración de servicio debían ser flexi-

bles y que la recompensa por el servicio debería incluir beneficios económicos que puedan utilizarse para obtener una formación posterior. Tales beneficios son facilitados ahora por el servicio militar, y deberían facilitarse más ampliamente también a otros tipos de servicio.

Objetivo específico 15: Los gobiernos local, estatal y nacional proporcionarán oportunidades para que las personas presten servicio público a través de programas bien organizados, y quienes intervengan en el servicio nacional podrán obtener unos beneficios económicos orientados a la formación cultural, además de su compensación normal en servicio.

PABELLONES DE ENSEÑANZA

Tanto en centros urbanos como en zonas remotas en donde las facilidades de enseñanza son limitadas, se precisan nuevos tipos de recursos de enseñanza. Afortunadamente la tecnología está a mano para hacer posible su desarrollo. En la forma concebida por la Comisión y descrita primeramente en *The Campus and the City*, estos recursos, denominados *Learning Pavilions* (Pabellones de Enseñanza), pueden «proporcionar una base de hogar para los alumnos adultos, medios de ayuda tecnológicos para estudio independiente, programas básicos de enseñanza y programas generales de enseñanza» (Comisión Carnegie, 1972, página 50).

Con el fin de hacer que las instalaciones de enseñanza se encuentren a una distancia de treinta minutos de todos los residentes de un centro urbano, se precisarán varios pabellones de enseñanza. En su concepto ideal éstos deberían estar situados dentro de un complejo de biblioteca metropolitano o auxiliar, si bien deberían buscar la colaboración de uno o más colegios superiores y universidades próximas para obtener el apoyo de enseñanza, comunicaciones centrales y servicios de cálculo. Deberían resaltar el estudio independiente y proporcionar el acceso a medios tales como videocasetes y cassetes de audio, ordenadores, lectoras de microfichas, laboratorios de enseñanza independientes y materiales impresos para facilitar tal instrucción (ver Apéndice A para más detalles y estimaciones de costos). En esta configuración, pudieran contribuir casi tanto a la enseñanza y cultura del pueblo norteamericano al final del siglo veinte, como lo hicieron las bibliotecas Carnegie a comienzos del siglo.

Aunque los pabellones de enseñanza tendrán funciones de enseñanza postsecundaria, deberían ser considerados con toda propiedad como recursos comunitarios y deberían financiarse sensiblemente por las ciudades y condados en los cuales están situados.

Objetivo específico 16: Los pabellones de enseñanza concebidos y operados para fomentar y facilitar la enseñanza independiente de adultos se desarrollarán en centros urbanos y en zonas que se encuentran alejadas de instituciones de enseñanza postsecundaria. La responsabilidad en cuanto a financiación para la construcción y actividad de tales instalaciones corresponderá a los gobiernos metropolitanos o de condados.

BIBLIOTECAS Y MUSEOS

En nuestro informe titulado *The Fourth Revolution: Instructional Technology in Higher Education* poníamos de relieve que los museos y bibliotecas públicos del país constituyen recursos para información, ilustraciones y otros materiales que pueden enriquecer la formación ofrecida por instituciones de enseñanza superior. Son particularmente valiosos como recursos para materiales que puede utilizarse con la tecnología de instrucción —videocasetes y audiocasetes, películas, diapositivas y televisión en directo. Sin embargo, estas instituciones merecen reconocimiento por propio derecho, como agentes de instrucción. Es probable que constituyan las instalaciones de enseñanza independientes más intensamente utilizadas en el país. En algunas zonas —vienen particularmente a nuestra memoria Colorado, la ciudad de Nueva York y Cleveland (Ohio)— las bibliotecas están comenzando a asumir un papel más formal en la enseñanza ofrecida para los adultos. Algunos de los programas que proporcionan ofrecen programas de orientación y lectura específicamente dirigidos a ayudar a que los alumnos dominen los conocimientos precisados para poder obtener acceso a los colegios universitarios mediante examen.

Objetivo específico 17: Las bibliotecas y museos públicos reconocerán cada vez más sus posibilidades como fuentes de orientación y estudio independiente que puedan ser utilizadas para satisfacer las normas y objetivos de instrucción a nivel postsecundario.

FORMACIÓN EN ESTABLECIMIENTOS PENITENCIARIOS

Si bien la formación en establecimientos penitenciarios no constituye una alternativa opcional para los colegios superiores o universidades, la Comisión Carnegie concuerda con quienes han defendido compromisos más fuertes con la Formación en Establecimientos Penitenciarios. Este compromiso se caracteriza por «(a) el reconocimiento de que la enseñanza es un elemento imprescindible en un programa moderno del tratamiento correccional, y (b) la creencia de que tal enseñanza debería ser del mismo tipo y calidad que la que ha resultado eficaz en los programas de enseñanza para adultos en la sociedad libre» (Roberts, 1971).

La población media diaria de delincuentes en instituciones correccionales de los Estados Unidos es de unos 400.000. De este número, entre 100.000 y 150.000 están «detenidos» o cumplen sentencias de una duración tan corta que no sería factible asignar a los mismos programas de enseñanza. Más del 90 por 100 de estas personas están confinados en cárceles locales o de condado y en establecimientos penitenciarios estatales. La mayoría de las cárceles locales y de condado no tienen programas educativos en absoluto, y algunas cárceles estatales están comprendidas también en esta categoría. Los establecimientos penitenciarios federales, que tienen una población de 20.000 personas, han identificado tres objetivos para su programa de enseñanza: 1) todos los reclusos que abandonan el sistema penitenciario federal podrán leer por lo menos hasta el nivel de grado sexto, 2) todos los reclusos capaces tendrán un certificado de equivalencia de bachillerato al obtener la libertad, 3) todos los reclusos que lo necesiten habrán sido formados en un oficio que tenga fácil aplicación.

Una reciente encuesta efectuada entre 46 sistemas penitenciarios estatales y federales, reveló que 36 de los sistemas tenían algún tipo de instrucción a nivel superior en sus programas de enseñanza. La forma más común era el estudio por correspondencia. El segundo sistema más común era la instrucción directa y la visita efectuada por personal de colegios superiores, seguido por los cursos de enseñanza a través de televisión, emitidos en forma periódica. Algunos habían establecido recientemente programas de licencia para

estudios en colegios universitarios, que comprendían el trasladar en autobús a los reclusos a colegios superiores próximos durante el día y volverlos a transportar al centro penitenciario durante la noche.

El sistema penitenciario del estado de Nueva York ha participado durante varios años en el New York Stak Department del Examen de Suficiencia para Colegios Superiores de Enseñanza, que permite a un recluso acumular hasta dos años de notas de crédito equivalentes a estudios en colegios superiores.

Si bien la incidencia de programas de colegios superiores en los centros penitenciarios es bastante considerable, el tamaño medio de cuerpos de alumnos es muy pequeño. Nueve de los programas de sistemas penitenciarios que proporcionaban instrucción directa tenían una intervención total de alumnos inferior a 30.

En algunos centros, el Departamento de Rehabilitación Vocacional ha proporcionado fondos para el apoyo de programas educativos. En todos los sistemas que incluyen más de un puñado de reclusos, la cuantía del pago por parte del recluso es insignificante.

Un gran número de cursos a nivel de colegio universitario y con instrucción directa está subvencionado bien sea a través de conciertos normales de financiación para colegios universitarios juniors, o a través del departamento de corrección, o bien a través de departamentos de rehabilitación vocacional. En un sistema, un rodeo anual celebrado en el establecimiento penitenciario, subvenciona una porción de los costos de enseñanza.

Objetivo específico 18: Las instituciones de enseñanza situadas dentro de una distancia accesible de los establecimientos penitenciarios y que tengan a su disposición tecnología de instrucción bien desarrollada, pondrán la instrucción de acceso remoto y materiales independientes de instrucción a disposición de los programas de enseñanza en centros penitenciarios, a costos mínimos.

CONCIERTOS CONTRACTUALES ENTRE INSTITUCIONES

Si bien existen diferencias entre las misiones de enseñanza de diversas instituciones y organismos que operan en la

enseñanza postsecundaria, estas diferencias no están, o no deberían estar, tan discretamente trazadas que la misión de un organismo o institución no tenga puntos de coincidencia con las misiones de otros organismos o instituciones. Sin embargo, en tales situaciones no parece existir una tendencia natural a que cada una de las instituciones amplíe su propia estructura para incluir más y más del margen total de posibles misiones de educación en la enseñanza postsecundaria. Esta tendencia está reforzada actualmente cuando muchos alumnos amplían la gama de sus propios objetivos de enseñanza. Además, hasta el grado en que todas las instituciones tratan de satisfacer directamente todas las necesidades educativas, las distintas instituciones pierden su capacidad de hacer contribuciones únicas a determinadas necesidades educativas.

Objetivo específico 19: Antes de asumir una nueva función educativa, las instituciones determinarán la relación de dicha función con su misión educativa y se asegurarán si existen otros recursos educativos para satisfacer la necesidad de enseñanza particular que ha de atenderse. Si existen tales recursos alternativos, se explorará antes de desarrollarse un nuevo programa, la posibilidad de establecer conciertos contractuales con otras instituciones para la obtención de los servicios, o la posibilidad de la matriculación conjunta del alumno.

7. CONCLUSION

Una característica distintiva de la nueva era para la enseñanza postsecundaria en los Estados Unidos es que habrá un mayor número de alumnos de todas las edades. Muchos de los nuevos alumnos tendrán una edad superior a la considerada habitualmente como edad de colegio universitario. Sin embargo, algunos de ellos serán personas más jóvenes que preferirán formas de enseñanza más flexibles que las existentes ahora generalmente en los colegios superiores y universidades.

COSTOS: TOTAL

Debido a que las matrículas se verán incrementadas por estos nuevos alumnos, los costos para los colegios superiores y universidades aumentarán. La estimación actual de la comisión en cuanto a matrículas indica una matrícula en 1980-81 (FTE) de 8,8 millones y unos desembolsos actuales de 41.500 millones de dólares (en dólares de 1970-71), suponiendo una mejora del 10 por 100 sobre la tendencia en el costo por alumno FTE.

En este informe hemos hecho muchas recomendaciones que deberían hacer más atractivos a los colegios superiores y universidades como fuentes de enseñanza para los «nuevos alumnos» que se prevén en los próximos decenios. No es la menos importante de estas recomendaciones el que se considere proporcionar a todo individuo del país una enseñanza de dos años de duración en el banco» para utilizarla en cualquier momento de su vida. Creemos que, si se adoptan las recomendaciones contenidas en este informe —excluyendo la idea de los dos años en el banco—, las matrículas equivalentes a plena dedicación alcanzarán la cifra de 8,9 millones para 1980-81. Si se adoptase la idea de los dos años en el banco, la matrícula sería muy superior a la indicada. El costo total de tales matrículas sería de 42.000 millones de dólares, aproximadamente 600 millones de dólares más que

lo que se recomendó sobre la base de la proyección de matrículas en nuestro informe del año 1972 sobre *The More Effective Use of Resources*. A estos costos debe añadirse los costos para la expansión de las instalaciones, introducción de otros métodos de instrucción, y una mayor utilización de la tecnología educativa que pudiera producirse en la puesta en práctica de nuestras recomendaciones contenidas en este informe.

Sin embargo, la carga total de la instrucción no será sufragada por los colegios superiores y universidades solos. En este informe hemos descrito varias alternativas para las instituciones académicas como fuentes de enseñanza para una sociedad del saber, y hemos pedido encarecidamente que éstas sean consideradas seriamente por todos los posibles alumnos. En la medida en que los subsidios públicos sean hechos extensibles a los alumnos que participen en tales instituciones —particularmente escuelas especiales privadas y escuelas por correspondencia— los desembolsos públicos en relación con la enseñanza postsecundaria aumentarán evidentemente en proporción con el número de alumnos que perciban asistencia, y las cuantías de la ayuda facilitada. También hemos recomendado la creación de pabellones de enseñanza en zonas urbanas para fomentar y facilitar la enseñanza independiente por parte de alumnos de todas las edades. La creación de tales instalaciones inicialmente adecuadas para las necesidades de nuestras 50 ciudades mayores exigirá nuevos desembolsos del orden de 150 millones de dólares en costos de capital, y entre 50 y 60 millones al año para su explotación (1).

COSTOS: POR SECTOR

Al determinar los costos relativos de los diversos sectores para la vida, trabajo y servicio, se precisa tener cuidado para identificar el punto de perspectiva a partir del cual se efectúa la estimación. Considerando únicamente el punto de perspectiva de los gastos de la enseñanza, el alumno residente de un colegio universitario, que cursa como término

(1) Estas cifras se basan en un promedio de cinco centros por ciudad. Es poco probable que todos ellos deban o puedan construirse en el mismo año.

medio dos años en el colegio universitario (teniendo en cuenta los abandonos) precisa un gasto anual de unos 2.500 dólares para su enseñanza. Alan Pifer ha resaltado que el costo medio, en uno de los últimos años, de tener una persona que sirva en VISTA o el Peace Corps era de unos 7.800 dólares y 10.000 dólares, respectivamente (Pifer, 1971, página 14). En 1970, la «paga básica y subvenciones» para la persona media en activo en los servicios militares era de 5.759 dólares (Junta Norteamericana del Censo, 1972, página 263). Si se incluyesen completamente la comida y alojamiento, la cantidad invertida se aproximaría probablemente a 7.500 dólares al año.

Desde el punto de vista de lo que cuesta a la sociedad (incluyendo el individuo) el aprender en vez de ganar o producir cosas, es útil suponer alguna duración media de la participación y después calcular el costo del valor de los servicios de instrucción así como los ingresos dejados de percibir (o la pérdida de producción). Sobre esta base, nuestro personal ha estimado la siguiente gama de costos típicos para la participación equivalente a plena dedicación en cada programa:

<i>Programa y grado de participación en dólares de 1970-71</i>	<i>Costos medios de instrucción (1)</i>	<i>Ingresos estimados dejados de percibir (2)</i>	<i>Costo económico estimado</i>	
			<i>Total (1) y (2) (3)</i>	<i>Por semana (3) ÷ sema- nas (4)</i>
1 año FTE (36-40 semanas) de colegio superior	\$2.400	\$3.400	\$5.800	\$145-161
1 año (50 semanas) de aprendizaje registrado	2.000	2.700	4.700	294
16 semanas de formación militar inicial y avanzada	400	150	550	11
1 año FTE (36-40 semanas) de estudios públicos postsecundarios sin la obtención de título (en colegios comunitarios y escuelas técnicas profesionales de zona)	1.800	1.900	3.700	92-102
1 año FTE (36-40 semanas) de estudio en una escuela especial privada.	1.600	1.200	2.800	70-77

En las estimaciones que anteceden, los costos para el colegio universitario son relativamente altos, ya que se invierten períodos de tiempo más largos diariamente en clase, y tienen lugar unos ingresos dejados de percibir muy elevados. Los costos de la formación militar son más altos, ya que la instrucción se produce durante gran parte de la jornada de ocho horas, se utilizan instalaciones independientes para albergar a los «estudiantes», y hemos supuesto que la sociedad deja de percibir la posibilidad de los servicios de defensa nacional que se producirían si quienes siguen cursos de instrucción no siguiesen los mismos. Los costos de los aprendizajes son bajos porque se supone que la alternativa al estudio de un aprendiz sería simplemente pasar su tiempo trabajando aproximadamente con el mismo sueldo recibido como aprendiz. Además, el tiempo realmente pasado en instrucción en aula es relativamente corto, y frecuentemente se produce en horas de disminución de la producción. Los costos para las escuelas especiales privadas son menores que para los colegios universitarios, ya que la mayoría de los alumnos que cursan estudios en estas instituciones trabajan con plena dedicación o dedicación parcial y, por lo tanto, tienen una menor pérdida de ingresos que los alumnos en colegios universitarios. Además, sus costos de instrucción por hora en el aula, son probablemente menores. No hemos incluido los datos sobre los programas de servicio nacional en estas comparaciones, ya que la magnitud de estos cauces no es todavía suficientemente grande para hacer que su comparación resulte significativa.

PRIORIDADES PARA ACCIÓN

Las prioridades para acción, según las vemos, son:

— *A nivel federal*

La expansión del apoyo para programas de servicio nacional y la previsión del reconocimiento de la enseñanza a su terminación.

Fomentar la experimentación con tecnología educativa.

Ampliación del componente educativo en el servicio militar.

Establecimiento de un sistema de validación para proteger el empleo de los fondos federales y contra el fraude.

La expansión de los sistemas de apoyo de alumnos para abarcar a alumnos de todas las edades que asisten a más tipos de instituciones.

Consideración de un sistema de apoyo ampliado en la dirección de una «dotación educativa» o «dos años de enseñanza en el banco» disponibles durante toda la vida.

— *A nivel estatal.*

Mecanismos mejorados y ampliados para la coordinación de la enseñanza postsecundaria.

Protección contra el fraude por parte de los organismos con fines de lucro.

Extensión del sistema de colegios comunitarios.

— *A nivel de la ciudad*

Creación de servicios de asesoramiento y orientación para personas que buscan oportunidades de enseñanza.

Apoyo de pabellones de enseñanza.

— *Para enseñanza superior*

Más opciones para que los alumnos tengan posibilidad de acceso y salida en la enseñanza formal.

Mayor aceptación de los adultos y alumnos de dedicación parcial —sin que exista un mínimo de horas de reconocimiento (crédito), ni límites de techo de edad.

Más atención a la definición de normas académicas, particularmente en el reconocimiento y en la evaluación de la enseñanza experiencial.

— *Para los patronos*

Más atención a los historiales eacadémicos y menos a los títulos obtenidos, excepto cuando sea imprescindible para el

puesto de trabajo específico un determinado título. Deberá concederse un mayor respeto a la competencia, cualquiera que sea la forma en que se haya obtenido, y menos al método particular mediante el cual se desarrolle.

Afortunadamente, la sociedad del saber está surgiendo en un momento en que nuestros colegios superiores y universidades y demás instituciones de la enseñanza postsecundaria, se encuentran en situación óptima para poderla atender. El crecimiento rápido y casi frenético de las décadas de 1950 y 1960, ha terminado. Muchos estados han creado organismos coordinadores que pueden ser utilizados para la planificación y desarrollo de la diversidad de cauces y oportunidades que se precisan para servir a los nuevos alumnos en la nueva era de la enseñanza. Se dispone ya de los profesores necesarios. Es urgente que procedamos a ejecutar tales planes y desarrollos; la actual oportunidad de actuar en forma constructiva no debería permitirse que pasase sin aprovecharla.

APENDICE A. INSTALACIONES SUGERIDAS Y COSTOS ESTIMADOS PARA LOS PABELLONES DE ENSEÑANZA

Las instalaciones de un pabellón de enseñanza típico pudieran incluir:

— Una *sala de estudio individual central* con gabinetes de estudio para aparatos reproductores de videocasetes, terminales de ordenadores gráficos y calculadores electrónicos. Se dispondría de sillones para lectura y para el empleo de aparatos de enseñanza más compactos.

— *Salas de seminarios* que puedan albergar hasta 20 alumnos.

— *Salas de tutoría* que puedan ser utilizadas para reuniones de instrucción preliminar entre tutores y un número de hasta cinco alumnos.

— *Oficinas de asesoramiento* para los asesores que trabajen con los alumnos en la definición de los objetivos de enseñanza y para ayudarles a entrar en el programa educativo de su elección.

OFICINAS ADMINISTRATIVAS

— *Sala de almacén y apoyo técnico* que proporcione instalaciones para el mantenimiento del equipo utilizado en el centro, y para el almacenamiento del equipo y materiales que no se utilicen actualmente.

SALA DE MAGNETÓFONOS PARA LOS ESTUDIANTES

— *Centro de cuidado de niños.* Una sala de juegos supervisada en donde las alumnas casadas puedan dejar a sus hijos en edad preescolar mientras que estudian. (La persona encargada de esta sala sería retribuida mediante las cuotas abonadas por las madres que hiciesen uso del servicio.

FINANCIAMIENTO

El centro típico funcionaría según un programa de jornada de doce horas, semana de seis días y doce meses al año. Para tal pabellón, concebido para albergar 1.000 alumnos de dedicación parcial la mitad del tiempo (sobre la base del número de alumnos), se estima que los costos de capital serían de 450.000 dólares, a lo que habría que añadir los costos de la adquisición de los terrenos. Los costos de explotación serían de 226.070 dólares por año. No se incluyen en las estimaciones de costos los libros para la biblioteca y los costos de otro material para los cursos. Las estimaciones de costo tienen también en cuenta que los pabellones serían servidos por instalaciones de ordenadores en línea, y se podría hacer uso de instalaciones de comunicaciones centralizadas disponibles a través de sus «campus» asociados.

NOTA: Los materiales presentados en este apéndice han sido adaptados de Flying a Learning Center por Thomas J. Karwin, coordinador de servicios de instrucción, Universidad de California, Santa Cruz. Este documento será publicado pronto por la Comisión Carnegie de enseñanza superior, como informe técnico.

REFERENCIAS

- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION: *Higher Education and the Adult Student*, Washington, D.C., October 25, 1972.
- BELITSKY, A. HARVEY: *Private Vocational Schools and Their Students*, Schenkman Publishing Co., Inc., Cambridge, Mass., 1969.
- BENOIT, RICHARD P.: «Alternative Programs for Higher Education: External and Special Degrees,» *Intellect*, pp. 422-425, April 1973.
- BERGIN, THOMAS D.: «Continuing Education in the United States: the Challenge and Responsibility,» in Stephen D. Kertesz (ed.), *The Task of Universities in a Changing World*, University of Notre Dame Press, London, 1971.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *The Capitol and the Campus: State Responsibility for Postsecondary Education*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1970.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *Less Time, More Options: Education Beyond the High School*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1971a.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *New Students and New Places: Policies for the Future Growth and Development of American Higher Education*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1971b.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *The Campus and the City: Maximizing Assets and Reducing Liabilities*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1972a.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *The Fourth Revolution: Instructional Technology in Higher Education*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1972b.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *Reform on Campus Changing Students, Changing Academic Programs*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1972c.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *Higher Education: Who Pays, Who Benefits, Who Should Pay?*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1973.

- CARTTER, ALLAN: «The Need for a New Approach to Financing Recurrent Education.» paper delivered at the Princeton Conference on Post-Degree Continuing Education, May 16, 1973.
- CASE *Newsletter*, no. 34, December 1970.
- COMMISSION ON NON-TRADITIONAL STUDY: *Diversity by Design*, Jossey-Bass, Inc., San Francisco, 1973.
- DRESCH, STEPHEN: «U.S. Public Policy and the Evolutionary Adaptability of Postsecondary Education,» YHERP Report no. 2, comment prepared for the Conference on Recurrent Education, Washington, D.C., March 21, 1973.
- GRASSO, JOHN, T., AND JOHN R. SHEA: *The Effects of High School Curriculum on Age-Earning Profiles*, Center for Human Resource Research, Ohio State University, Columbus, 1972.
- GRASSO, JOHN, T., AND JOHN R. SHEA: «The Effects of High School Curriculum on Age-Earning Profiles,» *Proceedings of the Social Statistics Section*, American Statistical Association, Montreal, 1973.
- HUTCHINS, ROBERT M.: *The Learning Society*, Frederick A. Praeger, Inc., New York, 1968.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANISATION: *Paid Educational Leave*, International Labour Conference, 58th Session, report 6, pt. 1, Geneva, 1972.
- JOHNSTONE, JOHN W. C., AND RAMON J. RIVERA: *Volunteers for Learning: A Study of Educational Pursuits of American Adults*, a NORC Research Study, Aldine Publishing Company, Chicago, 1965.
- KARWIN, THOMAS J.: *Flying a Learning Center*, 1973. (Mimeograph.)
- LOEZE, IRVING: «Capacities of Older Adults» in Wilma Donahue (ed.), *Education for Later Maturity*, Whiteside Insurance and William From and Co., New York, 1955.
- MOSES, STANLEY: «The 'New' Domain of Postsecondary Education,» in *Notes on the Future of Education*, vol. II, Educational Policy Research Center, Syracuse, N.Y., Summer 1971.
- NATIONAL ASSOCIATION OF MANUFACTURERS: *Industry-Education Coordinator*, Public Policy Report, New York, 1970.
- OWENS, WILLIAM A., AND DON C. CHARLES: *Life History Correlates of Age Changes in Mental Abilities*, Purdue University, Lafayette, Ind., 1963.

PANEL ON YOUTH OF THE PRESIDENT'S SCIENCE ADVISORY COMMITTEE: *Youth: Transition to Adulthood*, Office of Science and Technology, Washington, 1973.

PARNES, HERBERT S., ET AL.: *Career Thresholds*, vol. I. Manpower Research Monograph no. 16, U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1970.

PENFIELD, KATHLEEN ROCKHILL: *Academic Excellence vs. Public Service: Conflict and Accommodation Within the University as Revealed in the Development of University Extension at the University of California*, doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1972.

PIFER, ALAN: «The Responsibility for Reform in Higher Education.» *Annual Report for the Fiscal Year Ended Sept. 30, 1971*, Carnegie Corporation of New York, 1971.

REHN, GÖSTA: *Prospective View on Patterns of Working Time*, report no. 1B, International Conference on New Patterns for Working Time, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 1972.

ROBERTS, ALBERT R.: *Source book on Prison Education*, Charles C. Thomas, Publisher, Springfield, Ill., 1971.

SHARON, AMIEL T.: *College Credit for Off-Campus Study*, report 8, ERIC Clearinghouse on Higher Education, George Washington University, Washington, D.C., March 1971.

SOMERS, GERALD, AND MYRON ROOMKIN: *Training and Skill Acquisition: A Pilot Case Study*, contract 81-55-71-04, Manpower Administration, U.S. Department of Labor, Manpower and Training Research Unit, affiliated with the Industrial Relations Research Center and the Center for Studies in Vocational and Technical Education, University of Wisconsin. Madison, 1972.

STUDY ON CONTINUING EDUCATION AND THE FUTURE: *The Learning Society: A Report of the Study on Continuing Education and the Future*, Center of Continuing Education, Notre Dame, 1973.

TOBIN, JAMES, AND LEONARD ROSS: «Paying for the High Costs of Education: A National Youth Endowment.» *New Republic*, vol. 160, pp. 18-21, May 3, 1969.

TORPEY, WILLIAM G.: «Company Investment in Continuing Education for Scientists and Engineers.» *Educational Record*, Fall 1964.

TYLER, RALPH W.: «Cooperative Education — Values and Objectives.» *AGB Reports*, vol. 15, no. 3, Nov.-Dec., 1972.

U.S. BUREAU OF THE CENSUS: «Projection of the Population of the United States by Age and Sex: 1970 to 2020.» *Current Population Reports*, ser. P-25, no. 470, 1971.

U.S. BUREAU OF LABOR STATISTICS: «Employment of High School Graduates and Dropouts.» *Special Labor Force Reports*, nos. 121, 131, and 145, reprinted in *Monthly Labor Review*, August 1970; May 1971; and May 1972.

U.S. OFFICE OF EDUCATION: *Participation in Adult Education*, Circular 539, 1959.

U.S. OFFICE OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS: *Participation in Adult Education*, 1969, initial reports, OE 72-1, 1971.

WILSON, JAMES W.: «Cooperative Education - Historical Perspectives.» *AGB Reports*, vol. 15, no. 3, Nov.-Dec., 1972.

Colección Libros de Bolsillo de la

REVISTA DE EDUCACION

1. OCDE: Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.
2. Hacia una sociedad del saber.—Informe Carnegie sobre enseñanza superior.
3. Varios autores: La educación en Francia.

LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION

Este Informe de la Comisión Carnegie analiza la situación crítica del sistema educativo norteamericano en los últimos años, particularmente en la educación superior; crisis provocada por las transformaciones socioeconómicas y políticas de la propia sociedad norteamericana; crisis de confianza que ha dado paso a una situación pesimista que incide especialmente en las universidades privadas y elitistas.

La situación de crisis puede ser superada y existen razones para ello. Basta con que la educación superior responda a las aspiraciones heterogéneas de los individuos y a las exigencias de una sociedad que cada vez se va haciendo más igualitaria en la distribución del producto económico y más pluralista, aceptando culturas y formas de vida diversas.

La Comisión Carnegie propone como objetivos prioritarios en la educación superior:

- El mantenimiento y mejora de la calidad y variedad de la enseñanza.
- La promoción de la igualdad de oportunidades educativas.
- La intensificación de las reformas constructivas.
- La defensa de la independencia y autonomía de las instituciones docentes.
- Un mejor empleo de los recursos y una mayor eficacia en su gestión.

