

COLABORACIÓN ESPECIAL II.3

La educación superior para el desarrollo humano y social en Estados Unidos

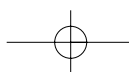
Sylvia Hurtado

El objetivo de educar a los ciudadanos para el servicio público se remonta a la fundación de la primera escuela universitaria en América. Cabe destacar que, en los últimos años, se ha vuelto a dar una gran importancia a la idea de que la educación superior debe formar a los ciudadanos para la complejidad de una democracia pluralista y un mundo interdependiente desde el punto de vista económico, social y cultural. Sin embargo, dados los nuevos retos a los que actualmente se enfrenta la educación superior norteamericana, resulta apropiado reflexionar sobre hasta qué punto las instituciones adoptan un enfoque integral en la promoción de la transformación social y hasta qué punto contribuyen al desarrollo humano y social. El objetivo de este artículo es polemizar sobre los argumentos de las contribuciones de la educación superior americana, reflexionar sobre sus nuevos retos y destacar unos nuevos aspectos de la actividad institucional que impulsan tanto la formación del estudiante como el progreso de la sociedad. A la vista de la necesidad de continuar con el cambio social para resolver los problemas de desigualdad, concluyo indicando el modo en que la transformación social está interconec-

tada con el rol de la educación superior en el desarrollo de individuos con capacidad para el servicio público y para asumir el liderazgo de una democracia diversa en el futuro.

En primer lugar, es importante tener en cuenta algunos datos del contexto de la educación superior en Estados Unidos. Históricamente, empezó con un potente sector privado y, posteriormente, se desarrolló un sólido sector público. Estos sectores comparten objetivos similares y se esfuerzan por fomentar el desarrollo humano y social. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en otros países del mundo, en Estados Unidos la educación es responsabilidad de los gobiernos de los estados. La contribución del Gobierno federal a la educación superior se limita a premios para proyectos de investigación concretos (que normalmente se conceden al personal docente perteneciente a instituciones) y a programas federales de ayuda económica que proporcionan becas a los estudiantes de familias con bajos ingresos y préstamos a familias con ingresos medios. Es decir, no existen ayudas federales directas destinadas a los gastos operativos institucionales, excepto en circunstancias especiales para aquellos programas educati-

vos que se consideran de interés nacional (como los fondos aprobados por el Congreso para instituciones que acogen a una gran cantidad de estudiantes de poblaciones infrarrepresentadas en la educación superior). Este contexto ha dado como resultado la aparición de una de las funciones singulares del sistema americano de educación superior: las instituciones funcionan con una gran autonomía y pueden ser críticas con la sociedad y el Gobierno con el objeto de fomentar y ampliar los conocimientos, ideas y descubrimientos independientemente del control político o gubernamental. Por lo tanto, la estabilidad de la educación superior americana se debe a las presiones reguladoras que ejercen las instituciones entre ellas, actuando bajo fundamentos y restricciones similares. El gobierno federal puede animar a las instituciones a avanzar para satisfacer los objetivos nacionales mediante la creación de incentivos y una normativa mínima vinculada a la financiación. Los gobiernos estatales pueden dictar las prioridades con sus propios recursos de financiación a las instituciones públicas. Sin embargo, no tienen ningún control sobre las instituciones privadas. Con el tiempo se ha reducido el «poder del dinero». Los



motivos son que ha disminuido el apoyo financiero estatal a la educación superior pública y también que las instituciones públicas han ejercido su autonomía adoptando las estrategias de las instituciones privadas para mejorar su base de financiación mediante recursos privados y el aumento de las tasas de matrícula.

Sin embargo, los incrementos del coste de asistir a las instituciones tanto públicas como privadas han conllevado el aumento del escrutinio público de la educación superior en Estados Unidos. La preocupación por el acceso a la educación postsecundaria ha surgido al mismo tiempo que un creciente número de estudiantes aspiran a la educación superior. Actualmente, más de dos tercios de los graduados de educación secundaria en Estados Unidos se matriculan en algún tipo de educación postsecundaria inmediatamente después de finalizar la enseñanza secundaria (NCES, 2006). Con el incremento del número de estudiantes que desea acceder a la educación superior y las variaciones en la preparación de los estudiantes, los legisladores están solicitando a las instituciones de educación postsecundaria que sean más capaces de rendir cuentas y demostrar el valor que ofrecen a cambio de la importante inversión que realizan los individuos (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2006). Volveré a esta cuestión de la evaluación y rendición de cuentas institucional al final de este ensayo.

FOMENTAR EL DESARROLLO HUMANO: LOS MÚLTIPLES RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

Afortunadamente, durante más de treinta años, los especialistas se han mostrado interesados en las contribuciones realizadas por la educación superior americana. Han empleado estudios empíricos para establecer su valor para los individuos y la sociedad. El economista Howard Bowen publicó *Investment in Learning* en 1977, una obra de referencia que describe la amplia gama de beneficios de la educación superior para el desarrollo individual y para el

progreso de la sociedad americana. Basando su trabajo en evidencias empíricas disponibles, realizó un bosquejo del valor de la educación superior y describió claramente los objetivos que ésta pretende lograr. La educación superior busca beneficiar a los individuos en todas sus facetas: económica, social y personal. El autor revisó los beneficios individuales de estudiantes de escuelas universitarias en su formación cognitiva (utilizando múltiples medidas), los cambios en sus valores y aspiraciones, el logro de la identidad personal, la reducción de sus prejuicios y el grado de liberalismo de sus creencias religiosas. Concluyó que la educación superior también tiene efectos documentados sobre las capacidades prácticas, incluyendo medidas de participación ciudadana y productividad económica individual. Entonces, al igual que ahora, se reconocían los múltiples y amplios resultados de la educación superior. Los estudiantes crecen, aprenden y desarrollan capacidades cognitivas, sociales y democráticas. Además, se benefician económicamente de haber recibido una educación superior. El trabajo de Bowen se situó entre las primeras síntesis empíricas de la contribución de la educación superior al desarrollo individual y social.

Desde 1970, se han publicado otros dos volúmenes de investigación sobre los estudiantes de las escuelas universitarias. Estas obras resumen el efecto de la educación universitaria sobre el desarrollo y el cambio individual (Pascarella & Terenzini, 1991; Pascarella & Terenzini, 2005); evalúan de forma crítica miles de estudios realizados durante varias décadas, muchos de los cuales han utilizado diseños de investigación longitudinal y multi-institucional, apropiados para determinar el impacto de la educación superior en los individuos. Los autores concluyen que los estudiantes obtienen beneficios importantes desde el primero hasta el último año en cuanto a: capacidades de aprendizaje y habilidades cognitivas e intelectuales, dimensiones psicosociales (p. ej. sistemas relacionales y personalidad), actitudes y valores (p. ej. son menos dogmáticos en sus creencias religiosas y más tolerantes en sus puntos de vista políticos, sociales y religiosos) y

desarrollo moral. En su evaluación de los efectos a largo plazo de la asistencia a las instituciones universitarias en términos socioeconómicos, los autores concluyen que una licenciatura de tres años en comparación con un título de educación secundaria proporciona una ventaja neta en el sueldo del 37 % para los hombres y del 39 % para las mujeres. Los individuos que poseen una licenciatura de tres años ganan casi el doble que aquellos que tienen un diploma de educación secundaria. Durante su vida, un licenciado ganará de media 2,1 millones US\$ (Day y Newburger, 2002). Las ventajas a largo plazo derivadas de la obtención de un título universitario quedaron claras al analizar otros indicadores económicos (situación ocupacional, estabilidad laboral), así como la disposición personal para aprender durante toda la vida y la calidad de otros índices como la salud, el bienestar infantil y la felicidad personal. Pascarella y Terenzini (2005) concluyen que:

«Incluso tras considerar otros factores y aunque la experiencia dure sólo un par de años, la educación universitaria cambia a los estudiantes en un grado que no puede atribuirse a la maduración normal u otras influencias externas a la institución académica.» (p. 628)

Por otra parte, concluyen que:

«Lo que les sucede a los estudiantes tras matricularse en una escuela universitaria o en una universidad tiene mayor impacto sobre el aprendizaje y el cambio que las características estructurales de las instituciones a las que asisten dichos estudiantes.» (p. 642)

Es decir que, tras tener en cuenta que distintos tipos de escuelas universitarias educan a diferentes tipos de estudiantes (en lo que se refiere a capacidades, ingresos y preparación), el «grado de cambio neto que experimentan los estudiantes en las diversas categorías de instituciones es esencialmente el mismo» (p. 641). Los indicadores tradicionales de la calidad de las instituciones universitarias (selectividad de los estudiantes de primer año, prestigio/reputación) tienen poco efecto sistemático sobre los resultados del

aprendizaje y del desarrollo psicosocial, a excepción de la carrera y los logros socioeconómicos. Sin embargo, las diferencias en las interacciones de los estudiantes y sus compañeros y docentes en las instituciones universitarias juegan un papel importante en el aprendizaje y el desarrollo. Estas conclusiones están basadas en múltiples estudios en los que se entrevistó y examinó a un gran número de estudiantes en el momento de entrar en muchas escuelas universitarias y universidades y en etapas posteriores, incluyendo los resultados de estudiantes de posgrado y exalumnos. La implicación continua de instituciones en estudios nacionales o en proyectos de investigación colaborativos garantiza la aparición un mayor volumen de investigaciones que documentan las contribuciones de la educación superior americana en el desarrollo del individuo.¹

CONTEXTOS CAMBIANTES Y RESPUESTAS INSTITUCIONALES

Sin embargo, los datos de los resultados de los estudiantes de educación superior no son suficientes si nos enfrentamos a una sociedad que sigue estratificada por las diferencias raciales y las disparidades económicas en el acceso a la educación de calidad. En este nuevo contexto, en el que un mayor número de estudiantes con distintas formaciones previas desean entrar en las universidades y escuelas universitarias, la Asociación Americana de Escuelas Universitarias y Universidades (AAC&U) ha articulado los objetivos del aprendizaje de nivel universitario para el siglo XXI. Es importante que todos los estudiantes alcancen dichos objetivos. La AAC&U es una organización de afiliación no gubernamental que engloba instituciones de educación superior de Estados Unidos. La organización está centrada en los planes de estudios y las prácticas educativas que fomentan los valores, las habilidades y la predisposición asociadas a una educación liberal, con mayor énfasis en la educación ante los problemas globales y los retos de la incertidumbre y el cambio. La AAC&U (2007) expone que los resultados esenciales de la formación para el siglo XXI deberían incluir mejoras en: 1) el conocimiento de las culturas humanas,

el mundo físico y la naturaleza a través del estudio de las ciencias, las ciencias sociales y las humanidades; 2) las capacidades intelectuales y los conocimientos prácticos, incluyendo el pensamiento crítico y creativo, el aprendizaje cuantitativo, el aprendizaje informativo, el trabajo en equipo y la resolución de problemas; 3) la responsabilidad personal y social, incluyendo la implicación y la sensibilización global y local, la competencia y los conocimientos interculturales, el razonamiento y la actuación ética, y capacidades para aprender durante toda la vida; y 4) la formación integradora, que incluye síntesis y logros a lo largo de los estudios generales y especializados. Observan que la responsabilidad personal y social debe adquirirse mediante la implicación activa en diferentes comunidades y diversos retos del mundo real, y defienden que los campus facilitan la implicación de los estudiantes con una variedad de comunidades y problemas mal estructurados de la sociedad actual. La AAC&U ha reformulado la noción de la educación liberal como aquella que: es accesible para todo tipo de estudiantes; resulta no sólo de la lectura e interpretación de los textos clásicos sino que también se logra a partir del conocimiento y de la implicación con las condiciones cambiantes de nuestra sociedad, y es práctica en el sentido de que proporciona las aptitudes esenciales para cambiar las condiciones laborales y económicas. Esta postura se aleja de las definiciones anteriores de lo que constituye una educación liberal. El enfoque de la Asociación es nada menos que una campaña nacional de apoyo para revitalizar los objetivos de desarrollo individual en la educación superior que son más apropiados para un mundo diverso y cambiante. Están implicados activamente en ayudar a los campus a reformar la educación de grado, implementar prácticas satisfactorias y evaluar los resultados del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

Muchos pueden creer que las instituciones cambian demasiado despacio. Sin embargo, ofrezco un ejemplo de cómo una crisis nacional precipitó la respuesta de las instituciones. Dichas respuestas muestran su disposición para implicarse activamente en cuestiones globales que afectan al desarrollo individual. Los ata-

ques terroristas del 11 de septiembre sobre dos edificios americanos símbolos del poder económico del país (The World Trade Center) y de su poder militar (El Pentágono) cambiaron de forma radical la opinión de muchos americanos sobre los acontecimientos mundiales. Los ataques convirtieron el año 2001 en un punto de inflexión para las inquietudes sobre la seguridad nacional y las relaciones con determinados países. Sin embargo, la respuesta inmediata de los campus universitarios fue ofrecer un foro abierto de discusión y utilizar sus conocimientos para fortalecer a los estudiantes durante una época difícil. Muchos de los campus respondieron inmediatamente después de los ataques terroristas brindando oportunidades de discutir los acontecimientos en seminarios de estudiantes de primer curso y organizaron movilizaciones colectivas (vigilias con velas en los campus, por ejemplo), paneles especiales de expertos y clases en las que se ofrecieron directrices para enseñar al personal a dirigir de forma constructiva las discusiones sobre cuestiones políticas y culturales durante una época especialmente emotiva. La investigación realizada sobre estudiantes universitarios de diez instituciones públicas antes de este acontecimiento y unos meses más tarde indicó que los estudiantes que se implicaron de forma activa en estas actividades de los campus mejoraron su capacidad de funcionar en un mundo diverso y complejo (Hurtado, 2003). Es decir, fue evidente el crecimiento en la capacidad de los estudiantes de adoptar una perspectiva pluralista en lo que se refiere a negociar perspectivas diferentes y a su predisposición a cuestionarse sus propios puntos de vista. Estaban más capacitados que los estudiantes que no participaron en ninguna actividad educativa colectiva u otra organizada por el campus. En realidad, los estudiantes que experimentaron consecuencias negativas (miedo, mayor recelo de los individuos de Oriente Próximo) eran menos susceptibles de demostrar un aumento en sus aptitudes para participar en una sociedad diversa. Claramente, el nivel de implicación proporcionado a los estudiantes de las escuelas universitarias americanas para mejorar sus conocimientos y experiencia en cuestiones de diversidad y temas globales tuvo impacto

en su capacidad para desarrollarse como ciudadanos de una sociedad global. El contexto «después del 11 S» requiere un esfuerzo aún mayor por parte de las escuelas universitarias americanas para preparar a los estudiantes para negociar diferencias raciales/étnicas, religiosas y políticas, ya que las instituciones son responsables del desarrollo de la próxima generación de «cargos gubernamentales» (Gutmann, 1987) –diplomáticos y cargos electos que definen la política– así como de líderes de negocios que cada vez más implican tanto a electores como a trabajadores de diversas partes del mundo (Friedman, 2005).

CONTRIBUCIÓN AL PROGRESO DE LA SOCIEDAD: MÚLTIPLES RESULTADOS

Aunque se ha fijado ampliamente la atención en el desarrollo individual, no se pueden ignorar los múltiples resultados y objetivos sociales de la educación superior que son fruto de la formación y el desarrollo humanos (p. ej. ciudadanía, productividad económica); la investigación y las asociaciones que benefician a las comunidades (p. ej. avances científicos, experimentos de bienestar social), o los servicios directos al público (p. ej. museos en los campus, eventos artísticos y musicales). Una encuesta reciente a altos cargos académicos de escuelas universitarias y universidades durante cuatro años reveló que más del 85 % de los objetivos de servicio público expuestos ya estaban implícitos en la declaración de la misión que guía la política institucional (Hurtado, de próxima aparición). Esto indica que los objetivos sociales están integrados en la función enunciada por cada institución. Bowen (1977) destacó múltiples resultados de la educación superior que pretendían beneficiar a la sociedad. Estos objetivos sociales incluían el *avance de los conocimientos*, la «preservación y diseminación del patrimonio cultural», así como el descubrimiento y la diseminación de nuevos conocimientos (p. 58). La educación superior americana ha sido tradicionalmente el lugar de producción de nuevos conocimientos (esta función es incontestable), aunque son evidentes algunos cambios en el número de organizaciones privadas fuera del mundo académico que llevan a cabo tareas de

investigación en los ámbitos científico, tecnológico y político. Algunos campus resumen y agregan múltiples descubrimientos individuales, la implicación del personal docente y los estudiantes en el servicio público, y la acumulación de premios (p. ej. premios Nobel) como prueba ante la sociedad de sus contribuciones a ella y su compromiso con la excelencia.

En el catálogo de Bowen se incluyen otros objetivos sociales de la educación superior: el *descubrimiento y estímulo del talento*, con una amplia representación de cada comunidad; la *mejora del bienestar social* (que incluye el crecimiento económico, el aumento del prestigio nacional y el progreso hacia la identificación y la solución de problemas sociales); mejoras en los valores y las actitudes de los individuos que conllevan una mejor calidad de vida (cambio cultural agregado), y el avance hacia la igualdad, la justicia, la salud y la seguridad, por mencionar algunos. En el momento en que se escribió, la evidencia de las contribuciones sociales no estaba demasiado desarrollada y todavía hay algún debate sobre cómo pueden medirse estos bienes sociales o públicos.

Muchos de estos objetivos de servicio público están enmarcados en nuestra estructura de evaluación y de recompensas para la contratación fija y la promoción, en las que los empleados deben demostrar el modo en que su trabajo en las instituciones tiene un impacto en cuanto a formación, investigación y servicio. Los últimos avances han permitido al personal docente de algunas instituciones dar mayor énfasis a una de las categorías anteriores en las decisiones de promoción. En ocasiones, el personal docente opta por demostrar excelencia en el servicio y logros moderados en las otras áreas (véase por ejemplo los criterios de contratación fija y promoción de la Universidad de Indiana). En resumen, estos cambios en la flexibilidad de los criterios de promoción ayudan a estimular y a recompensar a aquéllos que pueden demostrar no sólo un impacto sobre su campo de estudio (el progreso del conocimiento) sino también sobre las comunidades en las que tienen lugar sus actividades (incremento del bienestar social).

Los últimos avances también indican que las instituciones cada vez se plan-

tean más actividades y objetivos de servicio público deliberadamente. Aunque la educación americana siempre ha implementado alguna forma de educación cívica en las escuelas, las actividades en el nivel postsecundario pasaron a ser más explícitas cuando empezó a aparecer un movimiento de implicación cívica/servicio público. Esto conllevó un incremento de iniciativas basadas en el campus y organizaciones multi-campus. Por ejemplo, en el ámbito nacional, una organización de rectores de escuelas universitarias (tanto públicas como privadas), llamada Campus Compact, dedicada a iniciativas de servicio público, y la Asociación Americana de Colegios y Universidades Estatales (AASCU) desarrollaron el proyecto Democracia Americana como una iniciativa para renovar su intención de servir al bien público. Con el tiempo, en los campus surgieron nuevos cargos y unidades administrativas, dedicadas a coordinar actividades de servicio público y participación de alcance comunitario. En los planes de estudios de las escuelas universitarias se introdujeron cursos que incorporaban la formación orientada al servicio (o un componente de servicio a la comunidad). En resumen, los campus han desarrollado de forma explícita fuertes vínculos con aquellas comunidades que pueden beneficiarse ampliamente del intercambio de experiencias y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes y el personal docente.

Aparte de estos cambios en la práctica y el énfasis en el servicio público, sigue habiendo cierto debate y discrepancias en cuanto al modo en que se documentan y valoran las contribuciones de la educación superior a la sociedad. Éstas se identifican fácilmente mediante análisis económicos (considerando el coste y el rendimiento de la inversión). La mayor parte del trabajo en este ámbito se lleva a cabo como respuesta a las reducciones de gastos de las instituciones públicas (Lewis & Hearn, 2003) o al interés de fomentar las inversiones para mejorar la educación en los distintos estados. Los gobiernos estatales, por ejemplo, han empezado a encontrar conexiones entre el número de personas que poseen un título universitario y la capacidad de atraer a empresarios relacionados con la ciencia y la tecnología. Su economía está pa-

sando de centrarse en la manufactura a una economía de servicios más sofisticada impulsada por trabajadores cualificados. Además, los economistas han calculado que la igualdad en el número de personas de grupos étnicos y raciales que poseen un título universitario en varios estados (especialmente para los hispanos y los afro-americanos) podría ayudar a atraer a empresarios que buscan trabajadores cualificados y, al mismo tiempo, aportar miles de millones de dólares adicionales procedentes de los impuestos. Según Carnevale & Fry (2000), «la mayor participación de las minorías hasta un nivel equivalente al de los blancos no hispanos aumentaría el PIB en 231.000 millones US\$, una cantidad que generaría como mínimo 80.000 millones US\$ en ingresos procedentes de los impuestos» (p. 11)». Si las instituciones de educación superior consiguen un progreso significativo en la creación de entornos de formación diversos que conlleven una obtención de títulos más equitativa entre la población, todo el mundo saldrá ganando.

Asimismo existe literatura en la que se documentan y resumen las ventajas públicas no económicas de la educación superior (Rowley & Hurtado, 2003). Aquellas áreas que poseen más individuos con títulos universitarios y/o presencia de instituciones de educación superior, los investigadores han identificado una reducción del desempleo, de la delincuencia, de la pobreza y de la desigualdad de ingresos. También se han observado mejoras en la calidad medioambiental y en la capacidad de la población de utilizar las nuevas tecnologías y adaptarse a ellas. Igualmente se han advertido aumentos de las donaciones de tipo benéfico, del servicio a la comunidad, de las instituciones democráticas, de la atención a los derechos humanos y de la estabilidad política. En dichas comunidades también se registra una mayor cohesión social y una mayor apreciación de la diversidad. Se ha conseguido un progreso considerable en la documentación de las contribuciones de la educación superior al desarrollo de los objetivos sociales. La pregunta es si la evidencia es suficientemente significativa para obtener el apoyo público necesario para las instituciones y evitar que éstas reciban críti-

cas. Sin embargo, a pesar de la existencia de estudios económicos cada vez más sofisticados, la mayoría sostiene que el apoyo financiero de la educación superior no volverá a los niveles anteriores (Brandl y Holdsworth, 2003).

CONCLUSIÓN

Con una investigación sustancial sobre las contribuciones a los individuos y a la sociedad y el valor añadido que proporciona la educación superior (tal como se resume aquí brevemente), ¿por qué la educación superior americana se enfrenta a la presión de la evaluación de la productividad institucional (licenciaturas producidas) y de los resultados de formación de los estudiantes? Existe una preocupación constante acerca del acceso a la educación superior y su coste para la población; las variaciones de los índices de retención a lo largo de la graduación, que persiste entre y dentro de las instituciones, y la competitividad internacional en términos de las habilidades de los licenciados. Éstas son importantes preocupaciones ampliamente compartidas dentro y fuera de la educación superior. Sin embargo, el Departamento de Educación recomienda un método de control de costes, una evaluación de la productividad institucional y un uso de medidas de rendición de cuentas para que el público pueda evaluar la calidad de las instituciones de educación superior (Departamento Americano de Educación, 2006). Es importante supervisar continuamente los múltiples resultados de la educación superior y mejorar la transparencia de los logros y de los procesos institucionales. Sin embargo, este enfoque orientado al consumidor es problemático porque limitará los resultados de la educación superior o se centrará en un único conjunto de medidas, que excluyen resultados tales como la ciudadanía, el desarrollo moral, la competencia intercultural y la flexibilidad en el modo de pensar, necesarios para el liderazgo en un mundo diverso y complejo. Probablemente resultará en una nueva clasificación de las instituciones en la que no se tendrán en cuenta los tipos de estudiantes que tienen o los recursos disponibles de dichas instituciones. El enfoque «basado en los resultados» sólo destacará

las disparidades. No eliminará las desigualdades ni conllevará inversiones significativas en programas institucionales e innovación educativa que fomenten una amplia variedad de resultados.

Si tuviéramos que ubicar las naciones en un «continuo entre los extremos individualista y colectivista de la filosofía educativa» (Bowen, 1977, p. 47), concluiríamos que la educación superior americana siempre se ha decantado hacia una filosofía individualista, con períodos a lo largo de nuestra historia en los que se han hecho inversiones públicas considerables para cuestiones de importancia nacional. Por desgracia, la mayoría de estas cuestiones de importancia han sido racionalizadas por los legisladores como necesarias para nuestra «defensa nacional» (como en la Ley de educación y defensa nacional y en los programas para el préstamo estudiantil para la defensa nacional, que han logrado que la educación superior sea más accesible para los veteranos de guerra y posteriormente para los estudiantes de familias de rentas bajas). Otras cuestiones relacionadas con el bien público han merecido menos consideración que éstas. La financiación subyacente de la educación superior americana está basada ampliamente en el supuesto de que la educación superior es un bien privado en el que los individuos deben realizar una inversión. Éste puede ser el origen del problema. Se necesitan esfuerzos importantes para invertir esta situación, volver a financiar la educación superior americana y considerar más ampliamente sus contribuciones al bien público y sus múltiples resultados.

Esta presión actual sobre la evaluación y la mayor rendición de cuentas no es el primer esfuerzo por obtener un mayor control sobre la autonomía de la educación superior. El libro de Howard Bowen de 1977 fue claramente una respuesta a dichas presiones y es probable que los campus se enfrenten constantemente a preguntas relativas a su influencia sobre las vidas de los individuos y los macro-niveles de desarrollo social. Será difícil mantener la función de la educación superior como una entidad independiente crítica de la sociedad cuando la sociedad ha asumido por su parte una actitud crítica hacia las instituciones de educación superior. Los campus que se implican re-

gularmente con las comunidades locales y hacen una amplia publicidad de sus actividades tienen mayor oportunidad de mantener la confianza pública. La evaluación de los estudiantes y la documentación de las contribuciones a la sociedad seguirán en el futuro. Las instituciones harían bien en definir sus múltiples objetivos para el mejoramiento del desarrollo humano y social, implementar innovaciones para alcanzarlos y documentar sus logros.

Una de las mayores contribuciones de las instituciones de educación superior ha consistido en fomentar el proceso de transformación social. En aquellas épocas en las que nuestras instituciones no tenían la suficiente agilidad, nuestros propios estudiantes se convirtieron en críticos que invirtieron en la transformación de nuestras instituciones para satisfacer las necesidades de una sociedad cambiante. La educación superior es el lugar adecuado para fomentar la conciencia crítica y el compromiso con el cambio social. Las instituciones han estado activamente implicadas en la producción de ciudadanos que no tienen exclusivamente una formación técnica. También poseen los valores, aptitudes y conocimientos para salvar la creciente brecha social que existe en nuestra sociedad. La formación pensada para fomentar el interés por el bien público refleja la creencia de que nuestros estudiantes representan nuestra mejor inversión para una sociedad más justa, equitativa y democrática. Lo que hagan

las instituciones colectivamente para luchar por una nueva visión de la sociedad y para formar a sus estudiantes para conseguir este objetivo será de gran importancia para nuestro futuro.

REFERENCIAS

- AAC & UC (2007). *College Learning for the New Global Century*. A report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise (<http://www.ciacu.org/advocay/lecip/documents/Global-Century-Final.pdf>)
- Bowen, H.R. (1977). *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brandl, J.E. y Holdsworth, J.M. (2003). On Measuring What Universities Do: A Reprise. In Lewis, D.R. & Hearn, J. (Eds.). *The Public Research University: Serving the Public Good in New Times*. Lanham, MD: University Press of America.
- Carnevale, A.P. y Fry, R.A. (2000). *Crossing the Great Divide: Can We Achieve Equity When Generation Y Goes to College?* Princeton, NJ: Servicio de evaluación educativa.
- Day, J. C. y Newburger, E.C. (2002). *The Big Payoff: Educational Attainment and Synthetic Estimates of Work-Life Earnings*. Washington, DC: Oficina del censo americana.
- Departamento Americano de Educación (2006). *A Test of Leadership: Charting the Future of US Higher Education*. Washington, DC. Recuperado de: <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hied-future/index.html>.

- Friedman, T. (2005). *The World is Flat: A Brief History of the 21st Century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hurtado, S. (en imprenta). The sociology of the study of college impact. En: Gumpert, P. J. (ed.). *Sociology of Higher Education*, Baltimore, M. A.: Johns Hopkins University Press.
- Hurtado, S. (2003). *Preparing college students for a diverse democracy*. Informe final para el Departamento Americano de Educación, Oficina de investigación y mejora educativa, Programa de estudios de campo. (Véase sitio web www.umich.edu/~divdemo/presentations.htm para copia en formato pdf).
- Lewis, D.R. y Hearn, J. (Eds.) (2003). *The Public Research University: Serving the Public Good in New Times*. Lanham, MD: University Press of America.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2006). *The Condition of Education, 2006. Departamento Americano de Educación*. Washington, DC: Oficina de impresión gubernamental americana. Recuperado de <http://www.nces.ed.gov/programs/coe/index.asp>.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rowley, L. y Hurtado, S. (2003). The Non-Monetary Benefits of Undergraduate Education. In Lewis, D.R. y Hearn, J. (Eds.). *The Public Research University: Serving the Public Good in New Times*. Lanham, MD: University Press of America.

NOTA

- ¹ Por ejemplo, más de 200 instituciones han participado en esfuerzos de recopilación de datos durante más de 40 años como parte del Programa institucional y cooperativo de investigación (administrado por el Instituto de Investigación en Educación Superior en la UCLA), que realiza encuestas a los estu-

diantes en el momento en que entran en la escuela universitaria y efectúa un seguimiento posterior al final del primer año, el cuarto año y ocasionalmente 10 años tras la entrada en la escuela universitaria. Cada año participan entre 600 y 700 instituciones, y este esfuerzo colaborativo es independiente de la inversión gubernamental en las encuestas a los estudiantes y al personal docente.