

# VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ COMPARADA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORADO 120F: ESTUDIOS SOCIALES  
Y POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN



**EL MODELO NORTEAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
DE LOS COMMUNITY COLLEGES**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

MERCEDES VARONA ALABERN

Dirigida por:

Dr. Luis Miguel Lázaro Lorente

Dra. María Jesús Martínez Usarralde

*Valencia, 2014*

**EL MODELO NORTEAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
DE LOS COMMUNITY COLLEGES**

A mis hijos Cristina, Mónica, Álvaro y Adrián



## ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| Introducción:   | 1   |
| 1- Objetivo general   | 3   |
| 2- Objetivos específicos  | 4   |
| 3- Metodología  | 5   |
| 4- Fuentes y antecedentes   | 6   |
| 5- Planteamiento de la tesis doctoral   | 8   |
| <br>  |     |
| Capítulo I: Evolución de la Educación en Estados Unidos   | 13  |
| 1- <i>Elementary Movement</i>   | 14  |
| 2- Alfabetización de la población adulta  | 19  |
| 3- <i>High School Movement</i>  | 24  |
| 4- Sistema actual de Educación  | 29  |
| 5- Educación descentralizada  | 31  |
| 6- <i>Department of Education</i> (ministerio de educación)                                     | 38  |
| 7- Administraciones estatales y locales   | 41  |
| 8- Educación superior   | 43  |
| - Referencias   | 59  |
| <br>  |     |
| Capítulo II: Legislación Federal sobre Educación  | 75  |
| 1- Antecedentes   | 75  |
| 2- <i>No Child Left Behind Act</i> (NCLB)   | 85  |
| 2.1- <i>Title I</i> : Mejorar el rendimiento académico<br>de los estudiantes más desfavorecidos | 89  |
| 2.2- Rendición de cuentas   |     |
| 94  |     |
| 2.3- Poder elegir ( <i>School Choice</i> )  | 101 |
| a) <i>Charter schools</i>   | 103 |
| b) <i>Magnet schools</i>  | 106 |

|   |     |
|---|-----|
| c) Cheques escolares ( <i>vouchers</i> )  | 108 |
| d) <i>Home schooling</i>  | 111 |
| e) Centros privados   | 112 |
| f) Cambio de centro y clases de refuerzo  | 112 |
| 3- Legislación sobre Educación superior   | 113 |
| - Referencias   | 134 |
| <br>  |     |
| Capítulo III: Iniciativas del Presidente Obama sobre Educación                            | 149 |
| 1- “Reautorización” de la ley <i>No Child Left Behind</i>                                 | 150 |
| 2- Educación Infantil:  | 153 |
| 2.1- La educación infantil una inversión rentable   | 153 |
| 2.2- La educación infantil: los cimientos de la educación superior                        | 162 |
| 2.3- <i>Early Learning Challenge</i> (Reto del aprendizaje temprano)                      | 165 |
| 3- Educación primaria y secundaria (K-12)   | 169 |
| 4- Educación superior: centro de la política educativa del presidente Obama               | 176 |
| 5- Presupuesto educativo para el año fiscal 2013  | 188 |
| - Referencias   | 197 |
| <br>  |     |
| Capítulo IV: Historia de los <i>Community Colleges</i>                                    | 211 |
| - Referencias   | 227 |
| <br>  |     |
| Capítulo V: Los <i>Community Colleges</i>   | 233 |
| 1- Tamaño y evolución   | 234 |
| 2- Características del alumnado   | 241 |
| 3- Titulaciones   | 247 |
| 4- Programas educativos   | 254 |
| 4.1- Estudios de primer ciclo universitario   | 255 |
| 4.2- Formación profesional  | 265 |
| 4.3- Educación continua y laboral   | 273 |
| 4.4- <i>Remedial Programs o Development Studies</i> (programa preparatorio o de refuerzo) | 281 |

|   |     |
|---|-----|
| 5- Profesorado  | 286 |
| 6- Organización   | 290 |
| 7- Financiación   | 292 |
| 8- Presencia de los <i>community colleges</i> en los estados                        | 304 |
| 9- Ex-alumnos ilustres  | 327 |
| 10- Retos   | 329 |
| - Referencias   | 331 |
| <br>  |     |
| Capítulo VI: Relevancia Económica de la Educación Superior                          | 353 |
| - Referencias   | 373 |
| <br>  |     |
| Capítulo VII: Iniciativas para incrementar y mejorar la Educación Superior          | 379 |
| 1- Fundación Lumina   | 380 |
| 2- <i>Center for the Study of Community Colleges</i>                                | 380 |
| 3- <i>College Board: Advocacy &amp; Policy Center</i>                               | 383 |
| 4- <i>Center for Community College Student Engagement</i>                           | 389 |
| 5- <i>American Institute for Research</i>   | 395 |
| 6- <i>Jobs For The Future</i>   | 396 |
| 7- <i>Higher Education Management System</i>  | 397 |
| 8- El Estado de Tennessee   | 398 |
| 9- <i>Colorado's Achievement Plan for Kids</i>                                      | 400 |
| 10- <i>Democracy's Colleges: Call to Action</i>                                     | 400 |
| 11- <i>The Bill &amp; Melinda Gates Communities Learning in Partnership Program</i> | 404 |
| 12- <i>The Maryland Association of Community Colleges</i>                           | 405 |
| 13- <i>Complete College America</i>   | 405 |
| 14- <i>Community College Research Center</i>  | 406 |
| 15- Laura Rendón  | 408 |
| 16- Claudia Goldin y Lawrence Katz  | 412 |
| 17- McKinsey & Company  | 413 |
| 18- Carnevale, Smith y Strohl   | 415 |
| 19- Kisker, Wagoner y Cohen   | 415 |
| 20- <i>The National Center on Education and the Economy</i>                         | 417 |
| 21- <i>College Board Advocacy and Policy</i>  | 423 |
| 22- <i>Community Colleges Research Center</i>                                       | 424 |

|  |     |
|--|-----|
| 23- El Estado de Michigan                            | 425 |
| 24- <i>Double the Numbers</i>                        | 426 |
| 25- <i>Kingsborough Community College</i>            | 426 |
| 26- <i>Texas Higher Education Coordinating Board</i> | 427 |
| 27- <i>College Readiness Program</i>                 | 427 |
| 28- <i>Center for Adult Learning in Louisiana</i>    | 427 |
| 29- <i>Oklahoma's Reach Higher</i>                   | 427 |
| 30- <i>Graduate Network Inc</i>                      | 428 |
| 31- <i>University of New Mexico</i>                  | 428 |
| 32- El estado de Arizona                             | 428 |
| 33- Penalizaciones                                   | 428 |
| 34- Robert G. Templin, Jr.                           | 429 |
| - Referencias  | 430 |

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo VIII: Contribución de los <i>Community Colleges</i> a la<br>Economía y a la Sociedad | 441 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 1- Estudios y análisis generales  | 441 |
| 2- Estudios específicos   | 450 |
| 2.1- Gwyer Schuyler   | 450 |
| 2.2- <i>Dutchess Community College</i>  | 451 |
| 2.3- <i>Housatonic Community College</i>  | 451 |
| 2.4- <i>Community colleges</i> del estado de Connecticut  | 452 |
| 2.5- <i>Capital Community College</i>   | 452 |
| 2.6- <i>The Texas Association of Community Colleges</i>   | 452 |
| 2.7- <i>Community colleges</i> del estado de Tejas  | 454 |
| 2.8- <i>Community colleges</i> de Houston   | 455 |
| 2.9- <i>Herkimer County Community College</i>   | 455 |
| 2.10- <i>Schenectady County Community College</i>   | 456 |
| 2.11- <i>Broome Community College</i>   | 456 |
| 2.12- <i>Cayuga Community College</i>   | 456 |
| 2.13- <i>North Seattle Community College,</i><br><i>South Seattle Community College,</i><br><i>Seattle Central Community College</i> y<br><i>Seattle Vocational Institute</i> | 456 |
| 2.14- <i>Community colleges</i> del estado de Washington  | 457 |
| 2.15- Rubi: <i>community colleges</i> de Arizona  | 457 |
| 2.16- <i>Buncombe Technical Community College</i>   | 458 |
| 2.17- <i>Glen Oaks Community College</i>  | 459 |



|  |     |
|--|-----|
| 2.18- <i>Pennsylvania HighLands Community College</i>                | 459 |
| 2.19- <i>Spartanburg Community College</i>                           | 459 |
| 2.20- <i>Central Community College</i>                               | 460 |
| 2.21- <i>Metropolitan Community College</i>                          | 460 |
| 2.22- <i>Mid-Plains Community College</i>                            | 460 |
| 2.23- <i>Los Angeles Community College District</i>                  | 460 |
| 2.24- <i>Yuba Community College District</i>                         | 460 |
| 2.25- <i>Germanna Community College</i>                              | 461 |
| 2.26- <i>Baltimore City Community College</i>                        | 461 |
| 2.27- <i>Northwest Arkansas Community College</i>                    | 462 |
| 2.28- <i>Burlington County College</i>                               | 462 |
| 2.29- <i>Western Iowa Tech Community College</i>                     | 462 |
| 2.30- <i>Community colleges del estado de Illinois</i>               | 462 |
| - Referencias  | 464 |
| <br>   |     |
| Capítulo IX: Conclusiones: Balance, Retos y Cuestiones<br>Pendientes | 471 |
| <br>   |     |
| Bibliografía   | 487 |



# INTRODUCCIÓN

Los *community colleges* son instituciones norteamericanas de educación superior, de relativa recién creación, que nacieron con el objetivo de apoyar la pujante economía norteamericana y de canalizar la creciente población juvenil hacia ellas. A lo largo de los 112 años de historia, han ido evolucionando para dar respuesta a las necesidades formativas de la ciudadanía norteamericana, ayudando al desarrollo social y económico de dicho país. Su gran flexibilidad les ha facilitado la adaptación a las exigencias de cada momento.

Los artífices de los *community colleges* los visionaron como parada obligatoria para todos los jóvenes con aspiraciones universitarias, mientras que el sector empresarial las contemplaba como cantera inagotable de trabajadores cualificados y la comunidad vecinal, como centro de formación para adultos. En la actualidad, aglutinan bajo un mismo techo todas estas aspiraciones, lo que les permiten atender un público muy diverso, colaborando de esta forma en la formación de la población norteamericana. No obstante, tal diversidad de objetivos los dispersa, reduciendo su efectividad.

Tuve la oportunidad de cursar diversas materias en *Sinclair Community College*, un *community college* situado en la ciudad de Dayton, en el estado de Ohio. Desde el principio me cautivaron, ya que, me brindaron la posibilidad de adquirir conocimientos no alcanzados durante mi licenciatura y me facilitaron el acceso a otras disciplinas, preparándome para trabajar y opositar en dicho país, sin trabas, ni limitaciones. Cursé asimismo materias sueltas en la universidad estatal, *Miami University*, en el mismo estado de Ohio, pero a un coste muy superior y con mayores restricciones. A esto hay que añadir que uno de mis hijos eligió el verano pasado el *community college*, *College of DuPage* cercano a Chicago, en el estado de Illinois con la finalidad de explorar otras especialidades universitarias para orientar mejor sus estudios. La oferta de cursos durante el periodo estival es relevante, pudiendo elegir entre distintos programas, con duraciones diversas y entre un amplio abanico de materias. Las únicas limitaciones son

el cupo de alumnado permitido para cada materia y si corresponde, los conocimientos adecuados o la dispensa del profesor.

El atractivo de dichas instituciones reside en que cualquier ciudadano puede acceder a programas oficiales de educación superior o puede cursar materias sueltas de educación superior, sin la necesidad de perseguir una titulación concreta y sin requisitos previos, pudiendo confeccionar su propio currículum, en función de sus intereses profesionales o personales. Esa facilidad para continuar estudiando, para aprender, sigue cautivándome. Como su nombre indica, los *community colleges* velan por los intereses de la comunidad, situándose cercanos a ella. Dichas singularidades distan del modelo educativo europeo, mucho más estructurado y mucho más rígido. Los *community colleges*, conocidos también como instituciones de educación superior de 2 años, son típicamente americanas, “*made in the USA*”, aunque paradójicamente sus fundadores se inspiraran en el modelo educativo germano. No obstante, la educación superior norteamericana se alejó rápidamente del modelo elitista europeo, donde sólo las personas más capaces (modelo alemán) o más adineradas (la aristocracia; modelo británico), podían acceder a ella. Sin embargo, los estados no han podido evitar la creación de sistemas de educación superior estratificados, donde los alumnos más aventajados o con más recursos cursan sus estudios en las mejores universidades estatales (*University of...*) o en universidades privadas de prestigio, mientras que el estudiante medio accede a las universidades estatales medias (...*State University*) y el resto de la población juvenil (menos preparada o con escasos recursos) cursa sus estudios en los *community colleges*.

Los *community colleges* se han caracterizado a lo largo de su historia por su gran adaptabilidad. Esta flexibilidad ha sido crucial en el desarrollo social y económico de Estados Unidos, siendo varios los países que han puesto sus ojos en ellas<sup>1</sup>. Son instituciones muy singulares, que atienden a una gran diversidad de alumnado, a través de múltiples programas académicos, ofreciendo desde el primer ciclo universitario, hasta la formación profesional superior, sin olvidar los programas de educación

---

<sup>1</sup> COHEN, Arthur, BANDLER, Michael J. y otros autores: *Community Colleges in the United States. American's Community Colleges: On the ascent*. U.S. Society & Values. Electronic Journal of the U.S. <http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/ijse0602/toc.htm>  
<http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/ijse0602/cohen.htm>

continua o de refuerzo. Por esta razón, han sido la llave para que muchos ciudadanos lograran un trabajo mejor. Sus inicios están estrechamente ligados a los rectores de las universidades norteamericanas que visionaron la necesidad de educar a la población juvenil, todavía inmadura, de forma generalizada, pero alejada de sus instituciones, obteniendo paulatinamente el apoyo de todas las administraciones públicas.

Los *community colleges* han mantenido a lo largo de su primer siglo de historia, un papel discreto, pero decisivo, ya que han acercado la educación superior y continua a la mayoría de la población norteamericana. El presidente Obama las ha rescatado de un segundo plano, de su encorsetamiento como instituciones de educación superior de “segunda” dándoles protagonismo, y colocándolas en el centro de su política educativa. Personalmente, siempre he valorado las aportaciones que dichas instituciones realizan a la sociedad estadounidense, porque los norteamericanos acuden a ellas en busca de formación adicional para continuar avanzando en su profesión o para reinventarse en otra disciplina distinta, y todo esto sin a penas trabas, ni limitaciones. La grave recesión económica que ha padecido Estados Unidos desde 2007 y cuyas consecuencias se siguen notando, ha llenado las aulas de los *community colleges* de ciudadanos que persiguen la preparación necesaria para poder encontrar un puesto de trabajo, una vez finalizada la crisis económica.

Por todo ello, estas instituciones que me cautivaron en su día, están cobrando en la actualidad la importancia que se merecen, a través de las políticas educativas de la administración Obama, quien urge a los ciudadanos y a toda la comunidad educativa incrementar la formación académica de los norteamericanos, apoyándose en ellas para recuperar el liderazgo educativo y económico que EEUU ostentó durante gran parte del siglo XX.

## **1- OBJETIVO GENERAL**

Existen varios informes sobre aspectos concretos y específicos de los *community colleges*, pero escasa bibliografía sobre dichas instituciones en su totalidad. Asimismo, muchos de los autores de estas investigaciones han cursado sus estudios o parte de los

mismos, en instituciones elitistas, como *Harvard University*, situadas en el extremo opuesto de los *community colleges*. Entre las obras más extensas sobre estas instituciones se encuentran aquellas que se han centrado en demostrar que la trayectoria de los *community colleges* ha contribuido o perpetuado las diferencias socioeconómicas norteamericanas asentadas en las instituciones de educación superior a que acceden los ciudadanos. No obstante, estos autores omiten el hecho de que las universidades norteamericanas tampoco son homogéneas, existiendo grandes diferencias académicas, sociales y económicas entre su alumnado. Los estudiantes de las universidades privadas más prestigiosas del país por ejemplo, difieren considerablemente de los atendidos por una universidad estatal media. Consecuentemente, un análisis completo y en profundidad de los *community colleges*, desde una perspectiva interna es el objetivo general de mi tesis doctoral, partiendo de sus orígenes y acompañándolas durante su evolución hasta nuestros días, para lograr acercarnos a estas instituciones tan particulares. Los *community colleges* han sido consideradas instituciones “de segunda”, “el último recurso”. No obstante, son millones los americanos que acuden anualmente a ellas en busca de avances socioculturales y económicos. Se estima además que el alumnado no oficial de los *community colleges* que posee una titulación de educación superior alcanza a casi una tercera parte del mismo<sup>2</sup>. Mi percepción de las mismas viene determinada por mi experiencia personal en ellas, asociada con mi vivencia en dos sistemas educativos tan distintos, el español y el norteamericano, dos sistemas que gracias a la globalización se ven forzados a ir convergiendo entre ellos y con el resto de sistemas educativos occidentales e incluso orientales.

## **2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Una vez conocida la finalidad y el funcionamiento de los *community colleges*, examino en profundidad los distintos elementos que los componen, prestando especial atención a la contribución que dichas instituciones han realizado a la economía y a la sociedad norteamericana. Por consiguiente, dedico varios capítulos a tal fin. Mi objetivo es probar que pese a que los *community colleges* hayan sido utilizados para mantener la educación superior estratificada, atendiendo en general a un alumnado menos capaz y

---

<sup>2</sup> Ibid., *The Global Linkage: A Conversation with James McKenney*  
<http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/ijse0602/mckenney.htm>

con menos recursos, han ido evolucionado, dando respuestas a las necesidades educativas de cada momento, rompiendo las limitaciones impuestas y ampliando las finalidades designadas para ellas, trabajando muy estrechamente con el sector empresarial y por tanto, moldeando la economía y la sociedad norteamericana. El presidente Obama se ha dado cuenta de ello y las ha colocado, como hemos dicho anteriormente, en el centro de su política educativa, teniendo en cuenta que la composición de la población norteamericana experimentará grandes cambios demográficos, situándose las minorías en situación de dominio, unas minorías que están siendo atendidas mayoritariamente por estas instituciones. Por tanto, es de interés general apoyarlas y financiarlas adecuadamente. La velocidad con que han evolucionado ha provocado en ocasiones confusión de objetivos, pero estas desviaciones ha ido subsanándose. La reciente crisis económica ha supuesto una gran presión en la financiación de las mismas, sufriendo grandes recortes y ligando futuras aportaciones públicas a los resultados académicos de su alumnado. El concepto de rendición de cuentas, utilizado ampliamente en los tramos educativos obligatorios, ha entrado de lleno en la educación superior, en un momento de escasos recursos económicos. No obstante, utilizar la misma vara de medir para los *community colleges* es injusto, ya que sus programas y su alumnado difieren del de las universidades.

### **3- METODOLOGÍA**

El enfoque metodológico a utilizar en la investigación de la tesis doctoral que se presenta es analítico explicativo de una institución de educación superior, que a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de la documentación reunida, se establecen las características propias de la instituciones de educación superior objeto de estudio y nos ayudan a entenderlas y a situarlas en el contexto actual y futuro, analizando sus orígenes, sus modelos organizativos e institucionales, la legislación educativa federal pertinente, las características de su alumnado, la diversidad de programas académicos ofrecidos, sus fuentes de financiación, su estructura, su distribución geográfica y organizativa entre los distintos estados, sus relaciones institucionales, las aportaciones de los expertos sobre esta materia, su papel en el sistema educativo norteamericanos, su estrecho vínculo con la política educativa del actual presidente norteamericano, Barak Obama y su aportación a la sociedad y a la economía norteamericanas.

#### **4- FUENTES Y ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS**

Gran parte de las investigaciones que se han realizado sobre los *community colleges* proviene de profesores de universidades situadas en el estado de California, al poseer este estado la mayor red de *community colleges* del país y el mayor número de alumnos en estas instituciones. El estado de California desarrolló en los años 60 un programa estatal de educación superior conocido como “*Master Plan*” que redirigía a la mayor parte de sus jóvenes hacia su extensa red de *community college*, reservando sus prestigiosas universidades públicas para unas minorías. Entre los profesores californianos que se han dedicado a la investigación de los *community colleges* destacan Arthur M. Cohen, John Lombardi, W. Norton Grubb, Steven Brint o Jerome Karabel, entre otros. Arthur M. Cohen, profesor de la Universidad de California en Los Ángeles, fue en 1974 el cofundador conjuntamente con Florence Brawer y John Lombardi (Rector de varias universidades) de *The Center for the Study of Community Colleges* (Centro para el estudio de los *community colleges*). Paralelamente, Arthur M. Cohen, y Florence Brawer fueron también coautores del conocido libro *The American Community College*, un referente en esta materia desde 1982, cuando se publicó la primera edición. Kevin J. Dougherty, profesor de la Universidad de Columbia en Nueva York, ha dedicado una parte importante de su carrera investigadora al estudio del origen, de la socialización y del legado de los *community colleges*. Cohen y Brawer analizan dichas instituciones desde una perspectiva positiva, resaltando las aportaciones que estas instituciones han realizado a la sociedad norteamericana, contrastando con las investigaciones de Dougherty, Brint y Karabel quienes se muestran más críticos con la política educativa norteamericana sobre educación superior, al considerarla que ha ido canalizando a una parte importante de la población norteamericana hacia dichas instituciones, dejando las universidades para ciudadanos más privilegiados, manteniendo de esta forma la sociedad estratificada.

La Asociación norteamericana de *community colleges* (*American Association of Community Colleges*) publica periódicamente informes, estudios y artículos de interés dirigidos a sus asociados, a la comunidad educativa y a posibles inversores, legisladores y votantes. Otras fundaciones y asociaciones se unen también en la difusión de estudios



e informes sobre estas instituciones de 2 años, algunos de ellas financiadas por grandes filántropos, como la fundación Bill & Melinda Gates, o la fundación Lumina. Todas estas investigaciones van dirigidas generalmente a influir en la trayectoria de los *community colleges*, alertando de los problemas que vislumbran y aportando sus soluciones particulares. Por tanto, la mayoría de las investigaciones sobre estas instituciones de 2 años son recogidas en informes o artículos publicados en revistas, tratando aspectos muy concretos.

Economistas como Heckman, premio Nobel de Economía y Goldin y Katz, profesores de la Universidad de Harvard, han analizado el desarrollo económico norteamericano, en función de los avances académicos de su población. La debilidad de la economía norteamericana durante la última cuarta parte del siglo XX, es atribuida por estos expertos al estancamiento de los niveles educativos de la población durante el mismo periodo, que ha provocado desajustes sociales y económicos importantes, solucionables con aumentos sustanciales de la formación de los americanos, cuyos frutos se recogerán a medio y largo plazo. Las señales de alerta sobre los riesgos de las desigualdades socioeconómicas se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas del siglo, XX, pero no se han tomado demasiado en serio, utilizándose como arma arrojadiza para intereses políticos. Los economistas urgen a las autoridades competentes, a la comunidad educativa, a los ciudadanos, a las empresas, a las asociaciones y a las fundaciones mejorar los niveles académicos de todas las etapas educativas, haciendo especial hincapié en la etapa de educación infantil y en la de *high school* (bachillerato o formación profesional). A esto hay que añadir que los cambios demográficos en la población norteamericana empeorarán el panorama académico, ya que los grupos que componen en la actualidad las minorías, con graves deficiencias académicas, ocuparán la mayoría de la población en un futuro no tan lejano. Estos individuos poseen niveles académicos inadecuados para mantener el ritmo social, político y económico norteamericano. Por consiguiente, los *community colleges* más asequibles, más cercanos, más flexibles, etc. pueden ayudar a mejorar su formación.

Las fuentes utilizadas para el desarrollo de mi investigación, procedente en su mayoría de internet, parten de las aportaciones y contribuciones de estudiosos de este tema, muchos de ellos mencionados en los párrafos anteriores, que contrastándolas entre sí y con los datos actualizados aportados principalmente por el portal del ministerio norteamericano de educación (*U.S. Department of Education*) y concretamente, por el

departamento federal de estadística (*National Center for Education Statistics*, NCES), permiten obtener un amplio y profundo conocimiento de estas instituciones tan peculiares.

## **5- PLANTEAMIENTO DE LA TESIS DOCTORAL**

La presente investigación está estructurada en 9 capítulos resumidos a continuación:

- Introducción.
- Capítulo Primero: Evolución de la educación en Estados Unidos, desde sus orígenes, incluyendo todas las etapas educativas.
- Capítulo Segundo: Legislación educativa federal norteamericana para todas las etapas educativas.
- Capítulo Tercero: La política educativa del presidente Barak Obama
- Capítulo Cuarto: Historia de los *community colleges*.
- Capítulo Quinto: Análisis en profundidad de los *community colleges*, atendiendo a los parámetros antes mencionados.
- Capítulo Sexto: Relevancia económica de la educación superior.
- Capítulo Séptimo: Iniciativas para incrementar y mejorar la educación superior:
- Capítulo Octavo: Diversos estudios sobre las aportaciones individuales de los *community colleges*.
- Capítulo Noveno: Conclusiones.

Por ser los *community colleges* instituciones de educación superior, están íntimamente ligadas a las etapas anteriores. Por tanto, la presente investigación comienza estudiando la evolución de la educación en Estados Unidos desde sus orígenes, incluyendo la educación primaria, la alfabetización de la población adulta, el sistema educativo norteamericano, la educación secundaria y la educación superior. La universidad de Harvard fue la primera universidad norteamericana, fundada en 1638 en el estado colonial de Massachusetts. Desde entonces las universidades norteamericanas no han dejado de evolucionar para convertirse en referente mundial. El *High School Movement*, educación secundaria universal de principios del siglo XX, recibirá especial atención, al

considerarse la base del éxito económico y social norteamericano durante el siglo XX. Llama mucho la atención el alto nivel académico de la población norteamericana al comenzar el siglo XX. Un nivel que mantendrá durante la mayor parte de dicho siglo y que verá su ocaso en las últimas décadas del mismo.

El papel del gobierno federal en la educación ha sido marginal, ya que Estados Unidos posee un sistema educativo totalmente descentralizado. Por este motivo, no fue hasta 1965, cuando la primera ley federal sobre educación fue aprobada bajo la presidencia de Lyndon Johnson. Desde entonces, las “reautorizaciones” o actualizaciones de la ley se han sucedido y generalmente en una misma dirección. Los estados y las administraciones locales se encargan de crear y desarrollar los programas educativos, siendo ésta una de las causas de la rápida difusión de la educación en ese país, pero simultáneamente, la descentralización ha sido responsable de las grandes diferencias académicas entre estados y entre los propios distritos escolares dentro de un mismo estado. Los gobiernos federales han mantenido un papel discreto en la educación a lo largo de los años. Su intervención siempre ha ido dirigida a corregir las desviaciones o desigualdades académicas, sin grandes éxitos. Con el paso del tiempo, el gobierno federal ha ido adquiriendo mayor protagonismo. El siglo XXI ha sido el siglo de importantes iniciativas federales sobre educación, que han removido las tranquilas aguas de las competencias estatales. George W. Bush, con su conocida ley *No Child Left Behind* (NCLB), exigió resultados a los centros docentes, utilizando diversas armas coactivas para lograr que todos los alumnos poseyeran dominio de las materias consideradas fundamentales (matemáticas y lengua) para el año 2014, un objetivo materialmente inalcanzable. El presidente Obama, por su parte, se ha propuesto asimismo influir en la educación, competencia de los estados y de las administraciones locales, pero su estrategia se ha basado en establecer incentivos económicos dirigidos a los estados, distritos y en próximamente, a las propias instituciones y centros docentes, para que realicen mejoras visibles, alejándose del modelo punitivo de su antecesor. Por todo ello, la evolución de la legislación federal norteamericana sobre educación hasta nuestros días ocupa otro capítulo de la presente investigación, mientras que las iniciativas del presidente Barak Obama se merecen un capítulo a parte.

Una vez establecidas las condiciones necesarias para la creación de los *community colleges*, el siguiente capítulo se centra en su nacimiento y posterior desarrollo. La

educación superior en Estados Unidos data del siglo XVII, pero la accesibilidad a estas instituciones se presenta en forma de donaciones de terrenos por parte del gobierno federal para la investigación sobre la agricultura, doscientos años más tarde. Desde sus inicios, estas instituciones no han dejado de evolucionar, adaptándose a las circunstancias del momento. En la actualidad, el presidente Obama, hace un llamamiento para que ayuden a incrementar el número de adultos con educación superior. Y ellas, como siempre, han respondido a este nuevo reto y se han puesto “manos a la obra”.

En el siguiente capítulo analizo a fondo estas instituciones tan peculiares, teniendo en cuenta varios parámetros: Número y tamaño, población estudiantil que atienden características del alumnado, títulos otorgados y número de ellos, programas que ofrecen, profesorado, organización, financiación, distribución de estas instituciones entre los estados y retos a que se enfrenta. El número de americanos que cursa sus estudios en ellas es bastante considerable y la oferta de programas es muy amplia. Por tanto, su papel como instituciones de educación superior es muy relevante. El análisis de estas instituciones no podría ser posible sin tomar como referencia comparativa a las universidades (referidas indistintamente como instituciones de 4 años), ya que ambas instituciones están interrelacionadas, porque los *community colleges* ofrecen materias y programas de primer ciclo universitario que son convalidadas en muchos casos por ellas y cuya continuación debe pasar forzosamente por las universidades. Por tanto, aunque ambas instituciones caminen aparentemente de forma paralela, la convergencia entre estas ha sido frecuente a lo largo de su historia y existe unanimidad en señalar que continuarán aproximándose.

La diversidad de programas y objetivos de los *community colleges* merece especial atención, pero paradójicamente atrae a su vez la mayor parte de las críticas. Estos programas se agrupan en:

- Programas académico o universitarios, de 2 años de duración, dirigidos a continuar el segundo ciclo de educación superior en una universidad.
- Programas de formación profesional (dirigidos al mercado laboral).
- Programas de educación continua y para adultos.

- Programas de refuerzo para aquellos individuos que no han alcanzado los conocimientos mínimos para cursar educación superior (estos programas también están presentes en las universidades).
- Programas de educación básica para adultos.

Cada vez son más los economistas que ponen sus ojos en la educación para mejorar la situación socioeconómica de los ciudadanos de un país. Existen numerosos estudios que alertan sobre la relación entre la pérdida de hegemonía académica de la población norteamericana y el desgaste económico de este país. Si en los años 80, eran los expertos sobre educación los que opinaban y denunciaban la desaceleración de la formación académica de los ciudadanos norteamericanos, en las recientes décadas los economistas han entrado de lleno en este campo, demostrando la estrecha relación entre educación de calidad y niveles socioeconómicos de la población, todo esto recogido en el capítulo VI.

Como he comentado anteriormente, son varios los autores y asociaciones que han analizado los *community colleges* y que emiten informes y recomendaciones sobre aquellos aspectos que consideran mejorables. A esto hay que añadir, los individuos y asociaciones que se han sumado al llamamiento del presidente Obama para incrementar los titulados de educación superior entre la población adulta y así volver a colocar a Estados Unidos en la cabecera de los *rankings* académicos internacionales. Todos estos estudios son parte esencial del presente y futuro de estas instituciones y por tanto, analizados en el capítulo VII.

El último capítulo recoge los estudios sobre la contribución que los *community colleges* realizan a la comunidad y al estado. En momentos de crisis económica como el presente, los fondos públicos son escasos y por tanto, las instituciones de educación superior buscan otras fuentes de financiación alternativas o persiguen la justificación de su labor para continuar atrayendo financiación pública y privada. Los *community colleges* no son una excepción y algunos de ellos han encargado directamente o a través de las administraciones locales o estatales, estudios que demuestran los grandes beneficios que aportan a la comunidad, al estado y al país.



# I- EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESTADOS UNIDOS

La educación en Estados Unidos se ha considerado la llave del ascenso socioeconómico de los ciudadanos y el pilar de la cohesión social y nacional. Por esta razón, EEUU ha sido pionera en establecer sistemas educativos universales y en construir una extensa red de universidades, que son referente mundial. Los padres fundadores fueron en su mayoría intelectuales, con gran formación académica, que consideraron la educación el cimiento de la nueva nación, con valores comunes, ciudadanos preparados y una economía sólida. John Adams (1796-1800), segundo presidente de la recién creada república, había apoyado “la educación de todas las clases y rangos del pueblo, alcanzando a las clases más bajas y pobres, para poder lograr una nación unida y bien gobernada” (1). Su sucesor Thomas Jefferson (1801-1809), gran intelectual y fundador de la Universidad de Georgia, había escrito (2):

*“I think by far the most important bill in our whole code is that for the diffusion of knowledge among the people. No other sure foundation can be devised, for the preservation of freedom and happiness...”*

“Pienso que ley más importante de toda nuestra legislación, es aquella que difunde conocimientos entre el pueblo. No se puede diseñar otro cimiento más seguro para perseverar la libertad y la felicidad...”

Y continuaba:

*“If a nation expects to be ignorant & free, in a state of civilisation, it expects what never was & never will be.”*

“Si una nación espera ser ignorante y libre en un estado de civilización, espera lo que nunca ha sido, y nunca será.”

## **1- ELEMENTARY MOVEMENT**

(Educación primaria universal y gratuita)

En 1779, el presidente Jefferson propuso un modelo educativo que acogiera a toda la población, a través del proyecto de ley, *Bill for the More General Diffusion of knowledge* (Ley para una mayor difusión del conocimiento). Esta iniciativa contemplaba una educación obligatoria universal (excluyendo a los esclavos) durante 3 años, que incluían la lectura, la escritura, la aritmética, la historia americana, el latín y el griego. Aquellos escolares que destacaran por sus aptitudes, continuarían sus estudios en el “*grammar school*” y los más aventajados, cursarían estudios superiores. Aunque nunca se llevara a cabo, influyó en el desarrollo del sistema educativo actual (3). Después de la Guerra de la Independencia (1783), la joven nación tuvo que buscar líderes preparados para dirigirla, al carecer de aristocracia como ocurría en Europa, encontrándolos entre los intelectuales y eruditos del momento, quienes se apoyaron a su vez en la educación de la ciudadanía para consolidar la recién creada democracia y afianzar su independencia de la vieja Europa, a través del desarrollo de una cultura norteamericana propia y común a toda la población, que uniera procedencias y culturas tan diversas. Para ello, los líderes políticos norteamericanos fomentaron el desarrollo industrial, necesitado de trabajadores cualificados.

Los discursos de los primeros presidentes norteamericanos se fueron materializando en la escolarización universal, obligatoria y gratuita para la población infantil y la alfabetización masiva de la población adulta norteamericana. A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, Horace Mann, apodado “padre de la educación norteamericana”, y secretario de educación del estado de Massachusetts (*Secretary of the State Board of Education*), defendió la educación como elemento transformador de la sociedad, difundiendo valores comunes para reforzar la democracia y unir a una población tan diversa. El estado de Massachusetts, estado pionero en formación académica, legisló en 1642 sobre la educación de la infancia para:

“..read & understand the principles of religion & the capital laws of this country.”

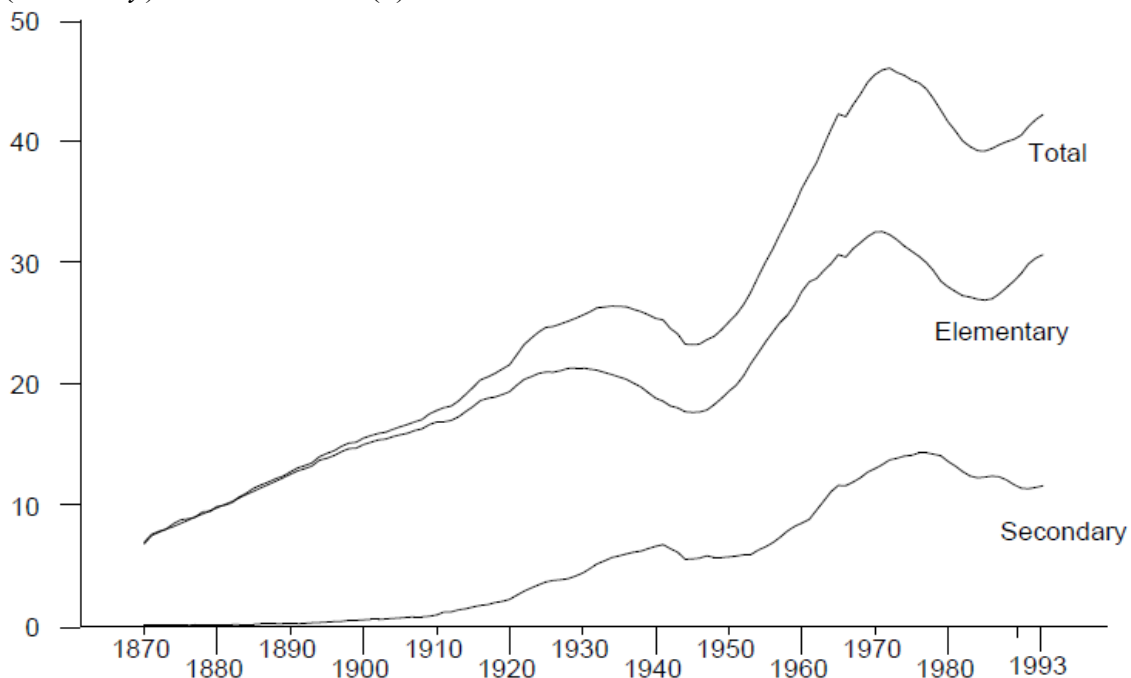
“..leer y entender los principios religiosos y las leyes del país.”



Responsabilizaba primeramente a los padres y a continuación a los maestros en el logro de este fin, quedando la educación principalmente recluida al ámbito familiar. Cinco años más tarde, le siguió otra ley sobre educación que contemplaba la creación de escuelas para municipios con más de 100 familias. Fue asimismo este estado el primero en crear una escuela de secundaria, “*Latin Grammar School*”, en 1635. Esta ventaja educativa del estado de Massachusetts ha continuado hasta nuestros días, como veremos en el capítulo 5 (4).

Hasta 1830, sólo el estado de Nueva York y los estados de Nueva Inglaterra (compuestos por Massachusetts, Maine, Nueva Hampshire, Vermont y Rhode Island) poseían un sistema educativo público de primaria con escuelas financiadas con fondos públicos, conocidas como las escuelas de los pobres. En 1852 Massachusetts se convirtió una vez más, en el primer estado en incluir en su legislación la educación obligatoria durante 12 semanas al año para su población infantil con edades comprendidas entre los 8 y 14 años, gracias a la labor de Horance Mann (5).

Figura 1- Crecimiento de la población escolar de primaria (*elementary*) y secundaria (*secondary*) norteamericana (6)



Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: 120 Years of American Education: A Statistical Portrait

En la figura 1, podemos observar el continuo crecimiento del número de escolares norteamericanos desde 1870, ralentizado después de la II Guerra Mundial y en la década de los 80. Durante el siglo XIX, EEUU pasó de ser un país primordialmente agrícola, donde la población infantil y juvenil ayudaba en las labores familiares, a ser un país urbano e industrial. Cuando 10 millones de agricultores inmigraron a las ciudades, sus hijos se convirtieron en un problema, al estar inactivos, con pocos lugares de esparcimiento y sin recibir el aprendizaje del oficio y la formación de la mano de sus progenitores. A este colectivo se le unió un gran número de inmigrantes de diversas procedencias y culturas, propiciando todo ello la universalización de la educación primaria y el establecimiento de un programa educativo con una duración de 8 años (7). A partir de la segunda mitad del siglo XIX, las escuelas públicas fueron proliferando rápidamente por todo el territorio nacional. La escolarización obligatoria fue haciéndose una realidad, no de forma homogénea, ya que el Sur iría siempre rezagado. Pero para 1918, la educación primaria obligatoria se había extendido a todos los estados (tabla 1).

El sistema educativo norteamericano estuvo influido por las ideas de Benjamin Rush a finales del siglo XVIII, padre de la psiquiatría norteamericana, quien consideraba que el niño no era “propiedad” de los padres, sino del estado, quien debía educarlo sin los prejuicios religiosos para convertirlos en “máquinas republicanas”. Esta corriente se tradujo en la creencia de que la familia había fracasado como educadora de sus hijos, y era por tanto, el estado, quien debía hacerse cargo de ellos (8). En el caso de la población infantil y juvenil sin recursos era aparentemente cierto, creando las autoridades competentes las “*charity schools*” (escuelas de caridad) para “corregir desviaciones morales y dar la formación necesaria para ser buenos ciudadanos” (9). No obstante, en 1890 aparecieron sociólogos que alertaban del peligro de sustituir la familia y la iglesia por el estado como educadores de la infancia (10). Por consiguiente, la rápida expansión de la educación fue también debida a la creencia generalizada de que ésta moldeaba a los ciudadanos para crear una óptima sociedad. Los “*common schools*” (escuelas comunes para todos) que tuvieron sus orígenes en las escuelas públicas (de los pobres) nacidas entre 1830 y 1840, se transformaron en escuelas de primaria durante la segunda mitad del siglo XIX (11). Estas escuelas se fundamentaban en la idea de que si todos los niños, de diversas nacionalidades y procedencias, recibían la misma formación y convivían en el misma aula, se evitarían los conflictos culturales y sociales, transformándoles en ciudadanos norteamericanos. No obstante, los valores comunes que

debían difundirse en la escuela se han ido modificando y no han estado exentos de polémica. Al mismo tiempo, la integración de toda la infancia tampoco ha sido una realidad, ya que la segregación racial y social continúa vigente, aunque de forma más sutil como veremos más adelante (12). La educación despertó grandes expectativas para solucionar todos los problemas sociales, políticos y económicos del país. Este movimiento educativo permitió el desarrollo económico e industrial norteamericano, que se completó durante las primeras décadas del siglo XX con el *High School Movement* (Educación secundaria gratuita) y continuó con la educación superior.

Tabla 1- Evolución de la escolarización de los niños norteamericanos durante la etapa de primaria, K-8, (con edades comprendidas entre 5 y 13 años, aprox.) en instituciones públicas y privadas y porcentajes de escolarización de la población infantil norteamericana. (13)

| AÑO  | Población Total 5-13 años (millones) | K-8 (5-13 años) Escolarizados Publica (millones) | % Escolarización Publico/Total | K-8 Escolarizados Privada (millones) | K-8 Escolarizados Privado & Público (millones) | % Escolarización Total |
|------|--------------------------------------|--|--------------------------------|--------------------------------------|--|------------------------|
| 1850 | 6,1                                  | 4  | 65,6%                          |                                      |  |                        |
| 1860 | 7,9                                  | 5,7  | 72,2%                          |                                      |  |                        |
| 1870 | 9,6                                  | 6,8  | 70,8%                          |                                      |  |                        |
| 1880 | 12,2                                 | 9,7  | 79,5%                          |                                      |  |                        |
| 1890 | 14,6                                 | 12,5   | 85,6%                          | 1,5                                  | 14,0   | 95,9%                  |
| 1900 | 15,4                                 | 15   | 97,4%                          | 1,2                                  | 16,2   | 105,2%*                |
| 1910 | 17,1                                 | 16,9   | 98,8%                          | 1,4                                  | 18,3   | 107,0%*                |
| 1920 | 20,1                                 | 19,4   | 96,5%                          | 1,5                                  | 20,9   | 104,0%*                |
| 1930 | 22,3                                 | 21,3   | 95,5%                          | 2,3                                  | 23,6   | 105,8%*                |
| 1940 | 19,9                                 | 18,8   | 94,5%                          | 2,1                                  | 20,9   | 105,0%*                |
| 1950 | 22,2                                 | 19,4   | 87,4%                          | 2,7                                  | 22,1   | 99,5%                  |
| 1960 | 33                                   | 26,9   | 81,5%                          | 4,6                                  | 31,5   | 95,5%                  |
| 1970 | 36,7                                 | 32,5   | 88,6%                          | 4,0                                  | 36,5   | 99,5%                  |
| 1980 | 31,1                                 | 27,6   | 88,7%                          | 4,0                                  | 31,6   | 101,6%*                |
| 1990 | 32                                   | 29,9   | 93,4%                          | 4,5                                  | 34,4   | 107,5%*                |
| 2000 | 37                                   | 33,7   | 91,1%                          | 4,9                                  | 38,6   | 104,3%*                |
| 2008 | 36                                   | 34,5   | 95,8%                          | 4,6                                  | 39,1   | 108,6%*                |

\* Incluye escolares mayores de 13 años

Fuente: Confección propia

De la tabla 1 se desprende que la escolarización de la población infantil con edades comprendidas entre los 5 y los 13 años fue extendiéndose gradualmente a todos los niños y a todos los estados de forma generalizada, no siendo la educación descentralizada norteamericana un obstáculo para lograr este fin, sino todo lo contrario. No obstante, el número que asistía regularmente a la escuela era sensiblemente inferior a los datos oficiales, por tener que ayudar en las tareas familiares. En 1870, por ejemplo, sólo 4 millones de niños asistían regularmente a clase y en la década siguiente, 6,32 millones de niños de los 9,7 millones matriculados aquel año (65%) (14).

La población infantil de raza negra no se incorporó al sistema educativo norteamericano hasta después de la Guerra Civil (1865) y la consecuente abolición de la esclavitud. Las primeras estadísticas oficiales que recogen la población infantil de raza negra no aparecieron hasta 1820, como vemos en la tabla 3.

Tabla 2- Evolución de la tasa de escolarización de la población norteamericana entre 3 y 13 años (15)

| AÑO  | Porcentaje<br>3-4 años<br>Escolarizado | Porcentaje<br>5-6 años<br>Escolarizado | Porcentaje<br>7-13 años<br>Escolarizado |
|------|--|--|---|
| 1940 | ---                                    | ---                                    | 95,0%                                   |
| 1950 | ---                                    | 74,4%                                  | 98,7%                                   |
| 1960 | ---                                    | 80,7%                                  | 99,5%                                   |
| 1970 | 20,5%                                  | 89,5%                                  | 99,2%                                   |
| 1980 | 36,7%                                  | 95,7%                                  | 99,3%                                   |
| 1990 | 44,4%                                  | 96,5%                                  | 99,6%                                   |
| 2000 | 52,1%                                  | 95,6%                                  | 98,2%                                   |
| 2008 | 52,8%                                  | 93,8%                                  | 98,7%                                   |
| 2009 | 52,4%                                  | 84,1%                                  | 98,2%                                   |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Institute of Education Science: Digest of Education Statistics 2011

Paralelamente las escuelas privadas fueron proliferando hasta alcanzar su máximo en los años 60, gracias al incremento de la educación católica, muy presente desde el siglo XIX, cuando se formaron los primeros sistemas educativos públicos, influidos por el credo protestante, excluyente de otras religiones. En 1840 los católicos neoyorquinos, inmigrantes irlandeses en su mayoría, exigieron la recepción de fondos públicos para

Tabla 3- Población infantil norteamericana de raza blanca y de raza negra (16)

| Año  | Poblac. 0-14 años raza blanca (miles) | Poblac. 5-14 años raza blanca (miles) | Población 0-14 años Raza negra (miles) | Poblac. 5-14 años todas las razas (miles) |
|------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|---|
| 1800 | 2.194                                 |                                       |  |   |
| 1810 | 2.984                                 |                                       |  |   |
| 1820 | 3.843                                 |                                       | 760                                    |   |
| 1830 |                                       | 3.650                                 | 800                                    | 4.450                                     |
| 1840 |                                       | 3.667                                 | 955                                    | 4.623                                     |
| 1850 |                                       |                                       |  | 6.132                                     |
| 1860 |                                       |                                       |  | 7.892                                     |

Fuente: US Department of Commerce. Bureau of the Census: Historical Statistics. Of the United States Colonial times to 1970. Part I. Chapter H y Chapter A. Education.

poder establecer escuelas católicas al sentirse discriminados por el anti-catolicismo de las escuelas públicas influidas por las corrientes protestantes. Después de violentas revueltas entre los neoyorquinos y los recién llegados, los católicos construyeron sus propias escuelas parroquiales (17). El número de escolares de primaria (K-8) estudiando en estas escuelas se incrementó rápidamente desde finales del siglo XIX, alcanzando al 13% de la población escolar de primaria en 1960, con 4,4 millones de alumnos, y el 96% del alumnado de centros privados. A partir de entonces, fue retrocediendo hasta reducirse en 2009 al 2,5% del alumnado de primaria (K-8), con 1,4 millones de estudiantes, mientras que el total de escolares en centros privados alcanzaba el 8% de dicha población en ese mismo año (18).

## **2-ALFABETIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA**

Las ciudades coloniales nacieron y se desarrollaron alrededor de los teatros, de las bibliotecas, de las escuelas, de los museos, etc. y no tardaron en incorporar los “colleges” de educación superior, porque el principal objetivo de la educación en las colonias británicas fue transmitir las creencias religiosas protestantes, compaginadas

con la estabilidad territorial y la preparación comercial necesaria para defender los intereses de las empresas británicas en el Nuevo Mundo (19).

Paralelamente a la educación infantil, la población adulta también fue alfabetizada para poder participar en la incipiente democracia y conseguir además una cultura norteamericana propia y común, preservando los valores tradicionales entre una población inmigrante con gran diversidad cultural y social. El aprendizaje de la lectura y la escritura se realizaba en el seno de la comunidad: en las iglesias, en el trabajo, en los centros culturales y sociales, etc.

Por su parte, la religión protestante contribuyó a esa alfabetización local, al imponer la lectura obligatoria de la Biblia. Los encuentros dominicales “*Sunday Bible Reading*” o “*Sunday Bible Studies*” (Lectura y estudios de la Biblia durante las celebraciones religiosos dominicales, práctica común en la actualidad) también sirvieron para enseñar a leer a la población (20).

Otro factor que contribuyó a la rápida expansión de la cultura fue la gran movilidad de su población, que iban reproduciendo los patrones culturales, principalmente del Este (primeros estados colonizados y entrada de la mayoría de inmigrantes), a lo largo y ancho del país, encontrando en la correspondencia escrita el único medio disponible para comunicarse con familiares y amigos, reduciendo de esta forma las vastas distancias que los separaban.

Como vemos en las tablas 4, 5 y 8, la población blanca norteamericana disfrutaba de niveles culturales muy elevados a finales del siglo XIX, no existiendo grandes diferencias entre las mujeres y los hombres. En 1900 sólo el 6,2% de dicho colectivo no sabía leer, ni escribir y este porcentaje descendía hasta el 4,6% para la población de raza blanca oriunda del país, por haber participado del creciente sistema público escolar

Tabla 4- Población total norteamericana, número de analfabetos y porcentajes de analfabetismo, clasificados por razas, en 1880 y 1890 (21)

| GENERAL NATIVITY AND COLOR.   | POPULATION 10 YEARS OF AGE AND OVER IN 1890. |              |           | POPULATION 10 YEARS OF AGE AND OVER IN 1880. |              |           |
|-------------------------------|--|--------------|-----------|--|--------------|-----------|
|                               | Total.                                       | Illiterates. |           | Total.                                       | Illiterates. |           |
|                               |  | Number.      | Per cent. |  | Number.      | Per cent. |
| Aggregate.....                | 47,413,559                                   | 6,324,702    | 13.34     | 36,761,607                                   | 6,239,958    | 16.97     |
| Total white.....              | 41,931,074                                   | 3,212,574    | 7.66      | 32,160,400                                   | 3,019,080    | 9.39      |
| Native white.....             | 33,144,187                                   | 2,065,003    | 6.23      | 25,785,789                                   | 2,255,460    | 8.75      |
| Native parents.....           | 25,375,766                                   | 1,890,723    | 7.45      | .....  | .....        | .....     |
| Foreign parents.....          | 7,768,421                                    | 174,280      | 2.24      | .....  | .....        | .....     |
| Foreign white.....            | 8,786,887                                    | 1,147,571    | 13.06     | 6,374,611                                    | 763,620      | 11.98     |
| Total colored (a).....        | 5,482,485                                    | 3,112,128    | 56.76     | 4,601,207                                    | 3,220,878    | 70.00     |
| Persons of negro descent..... | 5,328,972                                    | 3,042,608    | 57.10     | .....  | .....        | .....     |

a Persons of negro descent, Chinese, Japanese, and civilized Indians.

Fuente: U.S. Department of Interior. Census Office Report: Population of the United States of America. Eleventh Census: 1880 y 1890. Part II.

durante la segunda mitad del siglo XIX. Estas impresionantes cifras contrastan con las tasas de analfabetismo de la población de raza negra, situada en el 44,5% de dicho colectivo. La disminución del analfabetismo de estos últimos se debió a la abolición de la esclavitud y por tanto, a su escolarización (el 1 de febrero de 1865, el presidente Abraham Lincoln firmó la modificación de la Constitución, aboliendo la esclavitud,

Tabla 5-Población total norteamericana y número de analfabetos, clasificados por sexos y razas en 1890 (22)

| GENERAL NATIVITY AND COLOR.   | MALE POPULATION 10 YEARS OF AGE AND OVER. |              |           | FEMALE POPULATION 10 YEARS OF AGE AND OVER. |              |           |
|-------------------------------|---|--------------|-----------|---|--------------|-----------|
|                               | Total.                                    | Illiterates. |           | Total.                                      | Illiterates. |           |
|                               |   | Number.      | Per cent. |   | Number.      | Per cent. |
| Aggregate.....                | 24,352,659                                | 3,008,222    | 12.35     | 23,060,900                                  | 3,316,480    | 14.38     |
| Total white.....              | 21,578,245                                | 1,517,722    | 7.03      | 20,352,829                                  | 1,604,852    | 8.33      |
| Native white.....             | 16,796,497                                | 978,408      | 5.83      | 16,347,690                                  | 1,080,595    | 6.65      |
| Native parents.....           | 12,901,102                                | 883,415      | 6.89      | 12,474,664                                  | 1,002,308    | 8.03      |
| Foreign parents.....          | 3,895,395                                 | 89,993       | 2.31      | 3,873,026                                   | 84,287       | 2.18      |
| Foreign white.....            | 4,781,748                                 | 539,314      | 11.28     | 4,005,139                                   | 608,257      | 15.19     |
| Total colored (a).....        | 2,774,414                                 | 1,490,500    | 53.72     | 2,708,071                                   | 1,621,628    | 59.88     |
| Persons of negro descent..... | 2,646,171                                 | 1,438,923    | 54.38     | 2,682,801                                   | 1,603,745    | 59.78     |

a Persons of negro descent, Chinese, Japanese, and civilized Indians.

Fuente: U.S. Department of Interior. Census Office Report: Population of the United States of America. Eleventh Census: 1880 y 1890. Part II.

Tabla 6- Porcentajes de analfabetismo de la población española (23)

| AÑO  | %<br>ANALFABETISMO |
|------|--------------------|
| 1887 | 65,0%              |
| 1900 | 59,0%              |
| 1910 | 52,0%              |
| 1920 | 44,0%              |
| 1930 | 32,0%              |
| 1940 | 23,0%              |
| 1950 | 17,0%              |
| 1960 | 14,0%              |
| 1970 | 9,0%               |
| 1981 | 6,0%               |

Fuente: Mercedes Vilanova Ribas y Xavier Moreno Juliá: Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981.

recogida en “*13th Amendment of the United States Constitution*”, en la Treceava Enmienda de la Constitución) y a la legislación dirigida a eliminar la segregación racial de mediados del siglo XX (24).

La diferencia cultural entre la población blanca y la negra se fue reduciendo en los años posteriores, pero continuó vigente durante todo el siglo XX llegando hasta nuestros días y representado uno de los principales obstáculos y retos de la educación norteamericana. En 1979 (tabla 8) esta diferencia persistía, al existir un 1,6% de la minoría negra analfabeta. David Holdzkom, asistente del Superintendente del distrito escolar de Wake County, en Raleigh, capital del estado de Carolina del Norte, señaló en la reunión que mantuvimos en Julio de 2009, que la principal causa de las diferencias académicas entre los escolares blancos y los negros es debida a la educación diferenciada que se imparte a los 2 colectivos, incluso dentro de una misma aula. Los escolares negros reciben una enseñanza dirigida hacia puestos laborales poco cualificados y mal remunerados o dirigidos al aprendizaje de un oficio, mientras que a los estudiantes blancos se les forma en mayor proporción para poder acceder a la universidad.

Como se desprende de la tabla 8, la tasa de analfabetismo de la totalidad de la población norteamericana en 1900 era muy reducida (10,7%), contrastando con el 59% de la población española que se encontraba en la ignorancia. Una diferencia abismal (casi 6 veces mayor), que se iría reduciendo a medida que la población española adulta analfabeta iba falleciendo.



Tabla 7- Tasas de analfabetismo de la población norteamericana de 1840-1860. (25)

| AÑO  | % Población blanca nacida en USA | % Población mayor de 20 años sin saber leer ni escribir |
|------|----------------------------------|---|
| 1840 | 9,0%                             | 22,0%   |
| 1850 | 10,7%                            | 22,6%   |
| 1860 | 8,9%                             | 19,7%   |

Fuente: US Department of Commerce. Bureau of the Census: Historical Statistics. Of the United States Colonial times to 1970. Part I. Chapter H y Chapter A. Education y The Statistics of the Population of the United States: Census of Population and Housing. *1870.Ninth Census*

Tabla 8- Tasa de analfabetismo de la población norteamericana clasificada por razas de 1870 a 1979 (26)

| Año  | Total | Población raza blanca |                 |                       | Población raza negra y otras razas. |
|------|-------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-------------------------------------|
|      |       | Total                 | Nacidos en EEUU | Nacidos fuera de EEUU |                                     |
| 1870 | 20.0  | 11.5                  | —               | —                     | 79.9                                |
| 1880 | 17.0  | 9.4                   | 8.7             | 12.0                  | 70.0                                |
| 1890 | 13.3  | 7.7                   | 6.2             | 13.1                  | 56.8                                |
| 1900 | 10.7  | 6.2                   | 4.6             | 12.9                  | 44.5                                |
| 1910 | 7.7   | 5.0                   | 3.0             | 12.7                  | 30.5                                |
| 1920 | 6.0   | 4.0                   | 2.0             | 13.1                  | 23.0                                |
| 1930 | 4.3   | 3.0                   | 1.6             | 10.8                  | 16.4                                |
| 1940 | 2.9   | 2.0                   | 1.1             | 9.0                   | 11.5                                |
| 1947 | 2.7   | 1.8                   | —               | —                     | 11.0                                |
| 1950 | 3.2   | —                     | —               | —                     | —                                   |
| 1952 | 2.5   | 1.8                   | —               | —                     | 10.2                                |
| 1959 | 2.2   | 1.6                   | —               | —                     | 7.5                                 |
| 1969 | 1.0   | 0.7                   | —               | —                     | 3.6                                 |
| 1979 | 0.6   | 0.4                   | —               | —                     | 1.6                                 |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: 120 Years of American Education: A Statistical Portrait

Tabla 9- Evolución de la población norteamericana (27)

| AÑO  | Población (millones) | Aumento de la población % |
|------|----------------------|---------------------------|
| 1790 | 3,9                  |                           |
| 1800 | 5,3                  | 36%                       |
| 1810 | 7,2                  | 36%                       |
| 1820 | 9,6                  | 33%                       |
| 1830 | 12,9                 | 34%                       |
| 1840 | 17,0                 | 32%                       |
| 1850 | 23,0                 | 35%                       |
| 1860 | 31,0                 | 35%                       |
| 1870 | 38,6                 | 25%                       |
| 1880 | 50,2                 | 30%                       |
| 1890 | 62,6                 | 25%                       |
| 1900 | 76,0                 | 21%                       |
| 1910 | 92,4                 | 22%                       |
| 1920 | 106,5                | 15%                       |
| 1930 | 123,0                | 15%                       |
| 1940 | 132,0                | 7%                        |
| 1950 | 151,7                | 15%                       |
| 1960 | 180,0                | 19%                       |
| 1970 | 204,0                | 13%                       |
| 1980 | 227,3                | 11%                       |
| 1990 | 249,4                | 10%                       |
| 2000 | 281,4                | 13%                       |
| 2010 | 308,3                | 10%                       |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

### ***3- HIGH SCHOOL MOVEMENT***

(Educación Secundaria universal y gratuita)

A medida que el país se fue industrializando, los niños y jóvenes fueron dejando de ser necesarios en las tareas familiares y agrícolas, convirtiéndose la escuela en el lugar idóneo para controlarlos, además de darles la formación adecuada para el desarrollo económico y social norteamericano y de afianzar la nación en valores comunes y patrióticos. Como vemos en la tabla 10, la educación secundaria creció rápidamente durante la primera mitad del siglo XX, situándose en el 76% de la población con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años en 1950 y en el 92%, veinte años después. El último tercio del siglo XX se caracteriza por un estancamiento de los niveles educativos de la población norteamericana, la cual disfrutaba hasta los años 70 de elevadísima formación académica.

El siglo XIX finalizó con un sistema norteamericano de educación formado por la educación primaria universal y por la educación superior, pero carecía del tramo intermedio. En 1915, más del 75% de los trabajadores poseían sólo estudios primarios. Este porcentaje fue disminuyendo a lo largo del siglo XX, situándose en el 30%, en 1960 y cayendo hasta el 3%, a principios del siglo XXI (28).

Siguiendo los pasos europeos, origen de la mayoría de los habitantes del nuevo continente, la educación secundaria empezó a fraguarse a finales del siglo XIX. Pero al llegar el nuevo siglo, Estados Unidos se alejó del modelo elitista europeo que seleccionaba a los alumnos más capaces o más pudientes para cursar estudios secundarios, apostando por una educación secundaria “universal, gratuita, abierta, flexible, democrática, y multidisciplinar” (29). Los estados de más reciente creación, como los del Oeste, con menores tradiciones culturales y menor presencia de la educación privada, fueron los que se apresuraron a adherirse al *High School Movement* (30).

El principal motivo que llevó a EEUU a alejarse de los modelos educativos de sus parientes europeos, invirtiendo masivamente en la educación secundaria, fue la movilidad de su población, exenta de raíces o poco arraigada. Los empresarios norteamericanos no invertían en la formación de unos aprendices que una vez conocedores del oficio, podían buscar empleo en otro lugar, contrastando con Europa, donde los empresarios formaban a sus empleados, sabiendo que permanecerían en la empresa toda su vida. Asimismo, una educación secundaria flexible y abierta permitía la adaptación geográfica, industrial y profesional de la población activa a las distintas circunstancias y homogeneizaba y facilitaba la integración (31). Ese “derroche” de medios dirigidos a escolarizar masivamente a todos los jóvenes (*High School Movement*), escandalizó a los gobiernos europeos, pero consiguió elevar el nivel cultural de la población, proporcionando personal cualificado para las nuevas industrias, y para el desarrollo y la creación de nuevos productos y nuevas tecnologías, permitiendo además el acceso de jóvenes de clase social modesta a puestos laborales ocupados en las décadas anteriores por las clases medias (32). Por consiguiente, la educación secundaria permitió a la población norteamericana ascender en la escala social, siendo el 60% del aumento en los niveles educativos de la primera mitad del siglo XX consecuencia directa del “*High School Movement*”. Por su parte, el

incremento académico de la población activa fue el resultado de la sustitución de trabajadores con estudios primarios, por otros con estudios secundarios durante la primera mitad de siglo XX (33).

Las grandes reformas educativas de este periodo fueron propiciadas asimismo por la corriente *Progressive Era*, surgida en la última década del siglo XIX con la finalidad de establecer legislación para la defensa de los derechos humanos (abolición del trabajo infantil, los derechos de la mujer, eliminación de la extendida corrupción política, etc.), extendiéndose hasta la segunda década del siglo XX (34).

Las nuevas industrias de principios del siglo pasado (automóvil, electricidad y comunicación), con tecnología más sofisticada necesitaron trabajadores con una mayor preparación y los institutos de *high school* (educación secundaria o formación profesional) se encargaron de dársela, formando a los futuros trabajadores y elaborando programas académicos adaptados a las necesidades de estas, que incluían materias como álgebra, geometría, trigonometría, dibujo técnico, electricidad, química, propiedades del cristal, fotografía, gramática y conocimiento elemental del latín y griego (35). El crecimiento industrial a principios del siglo XX (36) se refleja en el aumento del gasto eléctrico en la industria, que pasó de consumir el 9% del total en 1909, al 53%, en 1929. El *High School Movement* finalizó hacia 1940, lo que se tradujo en una ventaja importante durante la II Guerra Mundial para el ejército norteamericano, integrado por soldados con estudios de secundaria (37).

Las tablas 10 y 11 (38) visualizan el rápido aumento de la escolarización de la población infantil y juvenil norteamericana desde mediados del siglo XIX.

Al comenzar el siglo XX, EEUU poseía un instituto de *high school* en prácticamente todas las ciudades, otorgando titulaciones de secundaria al 9% de los jóvenes de 18 años en 1910 y atendiendo al 19% de los jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. A partir de estas fechas, la escolarización masiva de los adolescentes se aceleró como vemos en la tabla 11, atendiendo a la mitad de la población juvenil en 1930 y al 73%, una década después. El *High School Movement* creció rápidamente en todas las zonas, menos en el Sur, que siempre iría rezagado (39).

Tabla 10- Evolución de la escolarización norteamericana de la etapa de secundaria

| AÑO  | Total escolares 14-17 años (millones) | Escolares 14-17 años en Pública (millones) | % 14-17 años Escolarizados Pública | % 14-17 años Escolarizados Privada. | % 14-17 años Escolarizados Total |
|------|---------------------------------------|--|------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| 1850 | 2,5                                   |  | 0,0%                               |                                     |                                  |
| 1860 | 3,4                                   |  | 0,0%                               |                                     |                                  |
| 1870 | 4                                     | 0,08                                       | 2,0%                               |                                     |                                  |
| 1880 | 5                                     | 0,1  | 2,0%                               |                                     |                                  |
| 1890 | 5,4                                   | 0,2  | 3,7%                               | 1,9%                                | 5,6%                             |
| 1900 | 6,1                                   | 0,5  | 8,2%                               | 2,0%                                | 10,2%                            |
| 1910 | 7,2                                   | 0,9  | 12,5%                              | 1,8%                                | 14,3%                            |
| 1920 | 7,7                                   | 2,2  | 28,6%                              | 2,6%                                | 31,2%                            |
| 1930 | 9,3                                   | 4,4  | 47,3%                              | 3,4%                                | 50,7%                            |
| 1940 | 9,7                                   | 6,6  | 68,0%                              | 4,6%                                | 72,6%                            |
| 1950 | 8,4                                   | 5,7  | 67,9%                              | 8,2%                                | 76,1%                            |
| 1960 | 11,1                                  | 8,5  | 76,6%                              | 6,8%                                | 83,4%                            |
| 1970 | 15,9                                  | 13,3                                       | 83,6%                              | 8,4%                                | 92,0%                            |
| 1980 | 16,1                                  | 13,6                                       | 84,5%                              | 5,8%                                | 90,3%                            |
| 1990 | 13,3                                  | 11,4                                       | 85,7%                              | 7,9%                                | 93,6%                            |
| 2000 | 16,1                                  | 13,5                                       | 83,9%                              | 7,7%                                | 91,6%                            |
| 2009 | 16,8                                  | 15   | 89,3%                              | 7,3%                                | 96,6%                            |

Fuente: Confección propia

Tabla 11- Evolución de la escolarización de la etapa K-12 en EEUU

| AÑO  | % de población 5-19 años escolarizados |
|------|--|
| 1850 | 47,2%                                  |
| 1860 | 50,6%                                  |
| 1870 | 48,4%                                  |
| 1880 | 57,8%                                  |
| 1890 | 54,3%                                  |
| 1900 | 50,5%                                  |
| 1910 | 59,2%                                  |
| 1920 | 64,3%                                  |
| 1930 | 69,9%                                  |
| 1940 | 74,8%                                  |
| 1950 | 78,7%                                  |
| 1960 | 88,6%                                  |
| 1970 | 90,6%                                  |
| 1980 | 89,1%                                  |
| 1990 | 95,6%                                  |

Fuente: Confección propia

La población norteamericana de finales del siglo XIX estaba empleada en su mayoría en la economía tradicional, no necesitada de estudios secundarios. En 1870, el 53% de la población laboral trabajaban en la agricultura, el 10%, en la economía doméstica, el

13%, en la industria tradicional (en su mayoría, manual), el 7%, en ocupaciones artesanales, etc. Se estima por tanto que sólo un 10% de los puestos de trabajo requería estudios secundarios o superiores. Si a esto le añadimos que la educación secundaria necesitaba mayores inversiones en equipamiento que la educación primaria, la postura europea de escolarizar a un número selecto de jóvenes era razonable. No obstante, ya en 1920, el 25% de los puestos de trabajo en Norteamérica necesitaba personal más cualificado, con estudios de secundaria, especialmente en ocupaciones femeninas, como maestras, secretarías y dependientas. La llegada del automóvil y con él los autocares escolares, facilitaron el acceso de los alumnos a la escuela. Al mismo tiempo, la demanda creciente de una educación secundaria a nivel local, (apoyada por la voluntad de los contribuyentes locales de financiarla a través de subidas de impuestos y a las clases medias de educar a sus hijos en centros públicos), conjuntamente con los beneficios económicos en forma de aumentos salariales que la educación secundaria aportaba, fueron factores importantes para universalizar la educación secundaria (40). El incremento de la población infantil a partir de la II Guerra Mundial, resultó en carencias de profesorado y de aulas, es decir, de maestros con educación secundaria. Entre 1950 y 1960 los escolares crecieron un 50%, de 22,2 millones, a 34 millones. Los padres que valoraban la educación, solicitaron asimismo mayores impuestos para costear una educación de calidad, propiciando consecuentemente el alargamiento de la educación obligatoria (41).

El plan de estudios de los institutos de *high school* fue adaptándose a la realidad académica y laboral del momento que demandaba materias administrativas y de magisterio, flexibilizando la educación secundaria para atender la diversidad de aspiraciones individuales de los estudiantes y retenerlos un año más en la escuela. No obstante, esta flexibilidad se tradujo en la elección de materias con menor contenido académico, que continuó disminuyendo, con consecuencias negativas para el país. Estas reformas dieron lugar a los *juniors high schools*, para mantener los jóvenes escolarizados, por lo menos un año más (el 9º curso, equivalente al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria). Los primeros *juniors high schools* fueron fundados por la Universidad de Berkeley, California y por la universidad de Columbus, Ohio en 1907. En 1923, el 48% de las ciudades con una población superior a 25.000 habitantes poseía un *junior high school*. Cinco años más tarde, ya alcanzaba al 69% de dichos núcleos urbanos (42).

Los incrementos en la formación académica de la población norteamericana nacida entre 1895 y 1975 se situaron en 5,27 años de escolarización adicional, consecuencia directa del *High School Movement*, responsable del 50% de esta ventaja educativa, mientras que la educación superior contribuyó con el 30% y la expansión de la educación primaria con el 20% restante. Consecuentemente, Goldin y Katz (2006) apuntan que, la escolarización secundaria universal y gratuita de la población norteamericana ha sido el factor decisivo en la expansión de los niveles académicos de la población norteamericana durante la mayor parte del siglo XX (43).

#### **4- SISTEMA DE EDUCACIÓN ACTUAL**

La educación gratuita en Estados Unidos se conoce por las siglas: K-12, que son las iniciales del primero y el último curso del sistema norteamericano, comenzando en infantil 5 años (K = *Kindergarten*) y finalizando en el curso 12º (equivalente al segundo curso de bachillerato o formación profesional). Primaria (*Elementary*) comienza en el primer curso, a los 6 años y transcurre hasta el 4º al 6º curso. A partir del 5º al 7º curso, los niños se trasladan a un instituto de enseñanza secundaria media o *Middle School*, permaneciendo allí hasta el 8º o 9º curso. A partir de entonces, vuelven a cambiar de centro, esta vez a un instituto de *high school*, donde permanecerán hasta el último curso (12º). Una vez finalizado el *high school*, deben presentarse a las pruebas universitarias (SAT o ACT) para poder acceder a la universidad. (44). Por consiguiente, el sistema educativo norteamericano es un sistema continuo, sin “costuras”. El tramo educativo entre el *elementary school* y el *high school* nació por la confrontación entre los partidarios de que los cursos 7º y 8º fueran parte de la educación primaria y los que consideraban que debían incorporarse al *high school*, resultando en la creación del *middle school*, separado de ambos (45).

La educación en Estados Unidos es gratuita hasta los 18 años. En 30 estados la educación es obligatoria hasta los 16 años, en 11 estados (y la capital federal) es obligatoria hasta los 18 años y en 9 estados, hasta los 17 años. Los estudiantes que no finalizan el *high school*, no reciben ningún título académico y son incluidos en las cifras de fracaso escolar (46).

A los estudiantes que han concluido con éxito el *high school*, se les entrega el *High School Diploma*. Aquellos adultos que no hayan completado estos estudios escolares, pero que hayan cursado estudios alternativos oficiales reciben el título de GED (*General Educational Development*). Cada año 2,8 millones de alumnos reciben el título de *High School* (prácticamente la totalidad de los matriculados, un 92,6%) y 500 mil adultos reciben el GED, que representa el 62% de los matriculados en estos programas (46).

Seis millones de alumnos cursan educación especial, por sufrir algún tipo de discapacidad, quienes deben normalmente continuar sus estudios hasta la edad de 20-21 años, al final de los cuales, reciben su título correspondiente. Mientras que 2,4 millones de alumnos están clasificados como superdotados y también reciben instrucción diferenciada (47).

El estudio *National Education Longitudinal Study* de 1988-2000 proporciona datos sobre el nivel de estudios de los jóvenes que en el 2000 tenían 26 años y en 1988 cursaban 8º curso (equivalente a 2º de Educación Secundaria Obligatoria), atendiendo a la clase social a la que pertenecían. El 26% de éstos se había licenciado y un 3% poseía un postgrado, el 46% cursó estudios superiores pero no obtuvieron ninguna titulación y el resto, un 24% aproximadamente no poseía estudios superiores y/o titulación de *high school*. Los estudiantes con nivel socioeconómico más bajo tenían mayor probabilidad de encontrarse en esta última categoría. Sólo un 4% de los jóvenes de clase superior no poseía estudios superiores, mientras que el 51% era licenciado, el 36% había cursado estudios superiores y el 9%, posgrado (48).

La educación superior consta de dos instituciones diferenciadas: las que otorgan titulaciones de 4 años (*Bachelor*, equivalentes a la licenciatura o grado) y titulaciones de postgrado (master, doctorados, etc.) y aquellas instituciones que otorgan titulaciones de 2 años (*Associate*, equivalente a las diplomaturas) o de inferior duración.



## **5- EDUCACIÓN DESCENTRALIZADA**

La Constitución Norteamericana no contempla la educación como competencia del gobierno federal, sino de los estados, a través del “*10th Amendment*” (Décima enmienda a la Constitución norteamericana) (49):

*“The Tenth Amendment assigns all powers not delegated to the United States, or prohibited to the states, to either the states or to the people”*

“La Enmienda X asigna a los estados o a los ciudadanos todos los poderes que no hayan sido delegados expresamente al gobierno federal o que no hayan sido prohibidos expresamente a los estados”

respetando de esta forma la larga tradición de escuela-barrio en este país. Por consiguiente, la responsabilidad de la educación norteamericana recae principalmente en los estados y en las autoridades locales. Son los estados, las administraciones locales y organizaciones públicas y privadas quienes establecen las escuelas y las universidades, desarrollan los programas y niveles educativos y determinan los requisitos de admisión y de titulación.

Los gastos educativos se elevaron a un billón mil ciento treinta y tres millones de dólares en 2010, aumentando un 61% con respecto al año académico 1999-2000, tal como se desprende de la tabla 12. La partida destinada al tramo educativo de primaria y secundaria, K-12, creció un 51% con respecto al año 2000, situándose en \$673.000 millones para una población escolar de 54,7 millones de alumnos, experimentado un ligero crecimiento con respecto a la década anterior. El gasto por alumno aumentó un 48% en 10 años, situándose en \$12.303/alumno. Por su parte, los gastos destinados a financiar la educación superior para 21 millones de alumnos oficiales en 2010 ascendieron a \$460.000 millones, un incremento del 77% en 10 años, producido por el de aumento del alumnado en un 37% (\$21.888/alumno), por el aumento del gasto y de la inflación.

De los \$909.000 millones gastados en educación en EEUU durante el año académico 2004-5, el 90% provinieron de los estados, de administraciones locales y de fondos privados. El resto tuvo su origen en el departamento o Ministerio de Educación, en el Ministerio de Sanidad (*Head Start Programs*: Programas educativos infantiles

subvencionados) y en el Ministerio de Agricultura (Programas de comidas subvencionadas). Los tramos educativos K-12 absorben el 59% del total, mientras que el resto se dedica a la educación superior. Los fondos privados representaron el 17% (\$154.000 millones, como se desprende de la tabla 12<sup>a</sup>), el doble que la aportación federal.

Tabla 12- Evolución de los gastos totales en educación de todas las etapas educativas (pública y privada). Porcentajes del Producto Interior Bruto (PIB) y gastos por alumno (50)

| AÑO  | PIB (miles millones) | TOTAL (millones) |       | K-12 (millones) |       | EDUCACIÓN SUPERIOR (millones) |       | Nº ALUMNOS EN K-12 (miles) |              | Nº ALUMNOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (miles) |              |
|------|----------------------|------------------|-------|-----------------|-------|-------------------------------|-------|----------------------------|--------------|--|--------------|
|      |                      | GASTOS           | % PIB | GASTOS          | % PIB | GASTOS                        | % PIB | Nº ALUMN.                  | GASTO/ALUMNO | Nº ALUMN.                                | GASTO/ALUMNO |
| 1929 | \$103,6              |                  |       |                 |       | \$632                         | 0,6   | 28.329                     |              | 1.101                                    | \$574        |
| 1939 | 92,2                 |                  |       |                 |       | 758                           | 0,8   | 28.045                     |              | 1.494                                    | \$507        |
| 1949 | 267,2                | \$8.494          | 3,2   | \$6.249         | 2,3   | 2.246                         | 0,8   | 28.492                     | \$219        | 2.659                                    | \$845        |
| 1959 | 506,6                | 22.314           | 4,4   | 16.713          | 3,3   | 5.601                         | 1,1   | 40.857                     | 409          | 3.640                                    | \$1.539      |
| 1969 | 984,4                | 64.227           | 6,5   | 43.183          | 4,4   | 21.043                        | 2,1   | 51.50                      | 846          | 8.005                                    | \$2.629      |
| 1979 | 2.562,2              | 160.075          | 6,2   | 103.162         | 4,0   | 56.914                        | 2,2   | 46.651                     | 2.211        | 11.570                                   | \$4.919      |
| 1980 | 2.788,1              | 176.378          | 6,3   | 112.325         | 4,0   | 64.053                        | 2,3   | 46.208                     | 2.431        | 12.097                                   | \$5.295      |
| 1990 | 5.800,5              | 395.318          | 6,8   | 249.230         | 4,3   | 146.088                       | 2,5   | 46.864                     | 5.318        | 13.819                                   | \$10.572     |
| 2000 | 9.951,5              | 705.017          | 7,1   | 444.811         | 4,5   | 260.206                       | 2,6   | 53.373                     | 8.334        | 15.312                                   | \$16.993     |
| 2005 | 12.623,0             | 925.712          | 7,3   | 572.135         | 4,5   | 353.577                       | 2,8   | 55.187                     | 10.367       | 17.487                                   | \$20.219     |
| 2009 | 13.939,0             | 1.108.483        | 8,0   | 662.000         | 4,7   | 446.483                       | 3,2   | 54.862                     | 12.067       | 20.428                                   | \$21.857     |
| 2010 | \$14.526,5           | \$1.133.000      | 7,8   | \$673.000       | 4,6   | \$460.000                     | 3,2   | 54.704                     | \$12.303     | 21.016                                   | \$21.888     |
| 2011 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 54.746                     |              | 21.575                                   |              |
| 2012 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 54.905                     |              | 21.617                                   |              |
| 2013 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 55.133                     |              | 21.855                                   |              |
| 2014 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 55.455                     |              | 22.253                                   |              |
| 2015 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 55.836                     |              | 22.612                                   |              |
| 2016 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 56.214                     |              | 22.955                                   |              |
| 2017 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 56.617                     |              | 23.262                                   |              |
| 2018 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 57.009                     |              | 23.579                                   |              |
| 2019 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 57.438                     |              | 23.871                                   |              |
| 2020 |                      |                  |       |                 |       |                               |       | 57.939                     |              | 24.075                                   |              |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

Tabla 12<sup>a</sup>- Gastos de la educación superior pública norteamericana. 2005-06 y 2008-09 (51)

|                                   | 2005-06          | 2008-09          |
|-----------------------------------|------------------|------------------|
| Gastos Educación Superior Pública | \$226.550        | \$273.030        |
| <b>GASTO PUBLICO TOTAL</b>        | <b>\$754.819</b> | <b>\$883.140</b> |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

Las aportaciones federales para la educación representaron el 8% del total en 2005 (\$71.500 millones) y el 2,9% del presupuesto nacional, que ascendió a \$2,5 billones ese mismo año (52).

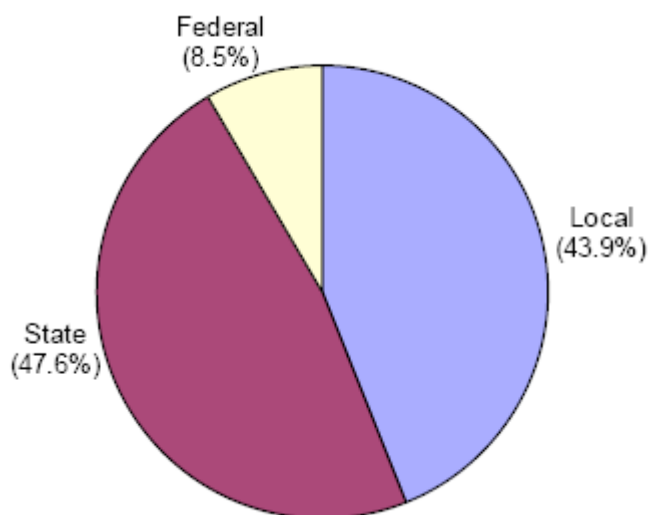
El gobierno federal se financia principalmente con la recaudación tributaria del impuesto sobre las rentas, cuyos tipos impositivos son del 24% para las rentas medias y del 34% para las más elevadas. El presupuesto federal para 2012 prevenía unos gastos de casi \$3,7 billones (un aumento del 32% desde 2005) y unos ingresos de tan sólo \$2,6 billones, dejando un elevado déficit presupuestario situado en el 7% del PIB. Las partidas más importantes del presupuesto del gobierno norteamericano son sanidad (24%), pensiones y desempleo (20,5%) y defensa (22%). Mientras el presupuesto federal ha aumentado un 34% desde 2005, las partidas destinadas a educación se han mantenido invariables, lo que se ha traducido en una pérdida del peso relativo de la educación en los presupuestos generales, situándose en el 1,9% del total, aunque combinado con los gastos estatales y locales en educación, excede a cualquier otra partida federal (914.000 millones de dólares procedentes de las arcas públicas gastadas en todos los tramos educativos durante el curso académico 2010-11) (53)

Los estados, por su parte, se financian primordialmente de los impuestos sobre las ventas (en el estado de Carolina del Norte, por ejemplo, ascendían a 4,5% en 2009), de los impuestos sobre las rentas, que oscilan entre el 6%-8% (aunque haya estados como Florida, que no gravan las rentas directas y sustituyen esos impuestos por otros indirectos) y de las contribuciones urbanas, cuya cuantía asciende a 0,6% aproximadamente en el estado de Carolina del Norte. Por su parte, los municipios, distritos o condados (*counties*) se financian con los impuestos sobre las ventas, que en el condado de Wake del mismo estado, ascienden a 2,25% (por tanto, el tipo impositivo total sobre las ventas es del 6,75% en esa zona, muy por debajo del Impuesto sobre el Valor Añadido, IVA, que soportamos los europeos), con las contribuciones urbanas (0,5% en el municipio de Wake County) y con otros impuestos. El presupuesto total del estado de Carolina del Norte para el año 2009, por ejemplo, ascendió a \$21.000 millones, de los cuales un 38% fue destinado a la educación obligatoria y un 14% a la universitaria. El condado de Chapel Hill, contiguo al condado de Wake, ambos en el estado de Carolina del Norte, alberga a una de las mejores universidades estatales

norteamericanas, *University of North Carolina (UNC)*, y una de las mejores universidades privadas norteamericanas (*Duke University*) y del mundo (54).

Los fondos privados destinados a la educación primaria y secundaria se sitúan alrededor del 7%, descendiendo en un punto porcentual desde los años 90, mientras que las aportaciones privadas a la educación superior ascendieron al 37% de los ingresos percibidos por las instituciones de educación superior o 172.000 millones de dólares en 2010.

Figura 2- Porcentaje de la distribución de los fondos públicos destinados a la educación gratuita, K-12 norteamericana (2007) (55)



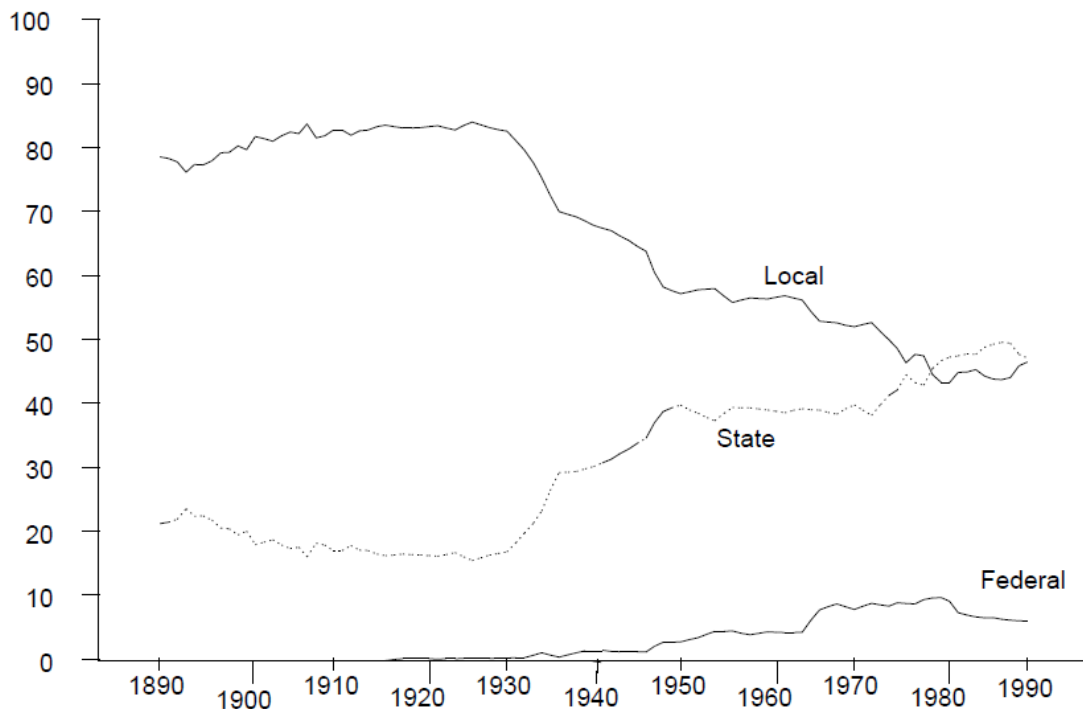
Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Revenues and Expenditures for Public Elementary and Secondary education. School year 2006-07

Tabla 13- Gastos públicos totales y corrientes de la educación primaria y secundaria norteamericana. 1990-2009 (56)

| Año escolar | Gastos totales por alumno | Gastos corrientes por alumno |
|-------------|---------------------------|------------------------------|
| 1919-20     | \$48                      | \$40                         |
| 1929-30     | 90                        | 72                           |
| 1939-40     | 92                        | 76                           |
| 1949-50     | 231                       | 187                          |
| 1959-60     | 440                       | 350                          |
| 1969-70     | 879                       | 751                          |
| 1979-80     | 2.290                     | 2.088                        |
| 1989-90     | 5.172                     | 4.643                        |
| 1999-2000   | 8.030                     | 6.912                        |
| 2007-08     | 11.965                    | 10.298                       |
| 2008-09     | \$12.274                  | \$10.591                     |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

Figura 3- Fuentes de financiación de la educación obligatoria norteamericana.1889-1990 (57)



Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: 120 Years of American Education: A Statistical Portrait

El presupuesto federal para 2012 destinaba \$77.4000 millones para la educación, de los cuales \$1.400 millones iban dirigidos a los programas *Race to The Top*, que veremos en detalle en el capítulo 3.

En la figura 3 apreciamos como las aportaciones locales que representaban más del 80% de la financiación escolar a comienzos del siglo XX, van cediendo terreno a la financiación estatal y en menor medida a la federal. Como resultado de los recortes presupuestarios de la administración Reagan, los fondos federales descendieron durante los años 80, pero como veremos en el siguiente capítulo, volvieron a aumentar a partir del siglo XXI, con la entrada en vigor de la ley federal *No Child Left Behind* (58)

La partida presupuestaria más elevada es la destinada a los sueldos y los salarios (tabla 14). La distribución de los fondos federales no es homogénea, al ir dirigidos al alumnado más desfavorecido (tabla 15). Por consiguiente, los estados que tienen un

mayor número de ellos, o que tienen mayor problemática académica, son los más beneficiados. El Sur y el Oeste son los que reciben mayores porcentajes de fondos federales, aunque en número absolutos sean aquellos estados más poblados. Las aportaciones federales a la educación pública obligatoria aumentaron rápidamente a partir de 1965 (con la entrada en vigor de la primera ley de educación, cuya finalidad principal fue reducir la segregación racial), hasta alcanzar el 9,8% en 1979. Paralelamente, las aportaciones locales disminuyeron y las estatales aumentaron. Las administraciones Reagan y Bush redujeron durante los años 80 y 90 los fondos federales dedicados a la educación, mientras que el presidente Clinton incrementó ligeramente este porcentaje hasta alcanzar el 7,3% en el año 2000. La entrada en vigor en 2002 de la ley, *No Child Left Behind Act*, del presidente George W. Bush supuso un impulso a la financiación federal, situándose ésta en el 9,2%, durante 2005, cercana a las tasas de los años 70.

La mayor o menor aportación federal es un buen indicador del grado de control o de interés de las distintas administraciones y gobiernos para influir o complementar el sistema educativo descentralizado.

Tabla 14- Distribución de los gastos destinados a la educación primaria y secundaria públicas norteamericana (59)

|                       | Gastos (millones) |           |           |           | Porcentaje gasto corriente/gasto corriente total |      |      |      |
|-----------------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|--|------|------|------|
|                       | 1990-91           | 2000-01   | 2005-06   | 2008-09   | 1990   | 2000 | 2005 | 2008 |
| <b>Gastos Totales</b> | \$229.430         | \$410.811 | \$528.269 | \$610.110 |  |      |      |      |
| Gastos Corrientes     | 202.038           | 348.360   | 449.131   | 518.997   |  |      |      |      |
| Sueldos               | 132.731           | 224.306   | 273.142   | 312.817   | 66%  | 64%  | 61%  | 60%  |
| Seguridad Social      | 33.954            | 57.976    | 87.889    | 105.706   | 17%  | 20%  | 20%  | 40%  |
| Serv. externos        | 16.381            | 31.779    | 43.196    | 50.706    | 8%   | 9%   | 9%   | 10%  |
| Becas                 | 1.193             | 2.458     | 3.828     | 4.522     | 1%   | 1%   | 1%   | 1%   |
| Material              | 14.806            | 28.262    | 36.637    | 40.500    | 7%   | 8%   | 8%   | 8%   |
| Otros                 | 2.973             | 3.579     | 4.439     | 4.746     | 1%   | 1%   | 1%   | 1%   |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

Tabla 15- Porcentajes de las fuentes de financiación de la educación obligatoria norteamericana por estados 2008-09 (60)

| ESTADOS              | Porcentaje de Fuentes Financiación |         |         |       |          |
|----------------------|------------------------------------|---------|---------|-------|----------|
|                      | INGRESOS TOTALES                   | Federal | Estatad | Local | Donación |
| ESTADOS UNIDOS       | \$593.061.181                      | 9,6     | 46,7    | 41,7  | 2,1      |
| Alabama              | 7.239.083                          | 10,7    | 57,5    | 27,5  | 4,2      |
| Alaska               | 2.262.964                          | 13,9    | 64,5    | 20,6  | 1,0      |
| Arizona              | 9.771.972                          | 11,6    | 47,0    | 38,9  | 2,5      |
| Arkansas             | 4.823.956                          | 11,5    | 55,6    | 29,8  | 3,0      |
| California           | 70.687.012                         | 13,0    | 57,4    | 28,8  | 0,7      |
| Colorado             | 8.353.849                          | 6,9     | 43,9    | 45,2  | 3,9      |
| Connecticut          | 9.871.755                          | 4,5     | 38,9    | 55,3  | 1,3      |
| Delaware             | 1.755.133                          | 8,1     | 62,4    | 28,4  | 1,1      |
| Distrito de Columbia | 1.651.014                          | 10,6    | †       | 88,7  | 0,7      |
| Florida              | 26.322.090                         | 10,2    | 34,4    | 51,7  | 3,7      |
| Georgia              | 18.017.477                         | 9,4     | 43,2    | 44,8  | 2,7      |
| Hawái                | 2.689.757                          | 14,6    | 82,0    | 2,5   | 0,9      |
| Idaho                | 2.243.784                          | 10,2    | 67,3    | 20,8  | 1,7      |
| Illinois             | 26.512.711                         | 11,9    | 27,6    | 58,6  | 1,9      |
| Indiana              | 12.569.782                         | 11,4    | 39,5    | 46,4  | 2,7      |
| Iowa                 | 5.519.854                          | 8,0     | 46,1    | 43,2  | 2,7      |
| Kansas               | 5.757.927                          | 7,9     | 57,7    | 32,2  | 2,2      |
| Kentucky             | 6.641.128                          | 11,0    | 57,3    | 30,0  | 1,8      |
| Luisiana             | 8.099.981                          | 15,6    | 46,2    | 37,4  | 0,8      |
| Maine                | 2.575.516                          | 9,5     | 43,8    | 45,0  | 1,7      |
| Maryland             | 13.097.508                         | 5,3     | 43,5    | 48,9  | 2,3      |
| Massachusetts        | 15.102.480                         | 8,5     | 40,0    | 50,2  | 1,4      |
| Michigan             | 19.585.635                         | 11,5    | 55,7    | 31,2  | 1,7      |
| Minnesota            | 10.542.303                         | 6,0     | 65,6    | 25,3  | 3,1      |
| Misisipi             | 4.360.702                          | 15,5    | 53,5    | 28,3  | 2,7      |
| Missouri             | 10.042.753                         | 8,3     | 34,1    | 54,0  | 3,5      |
| Montana              | 1.595.197                          | 12,5    | 48,5    | 35,3  | 3,7      |
| Nebraska             | 3.455.794                          | 8,1     | 35,1    | 52,3  | 4,4      |
| Nevada               | 4.450.741                          | 9,8     | 30,6    | 56,7  | 2,9      |
| Nueva Hampshire      | 2.717.115                          | 5,4     | 36,9    | 55,8  | 1,8      |
| Nueva Jersey         | 25.283.290                         | 4,1     | 41,6    | 52,1  | 2,1      |
| Nuevo Méjico         | 3.820.116                          | 14,9    | 70,0    | 13,7  | 1,4      |
| Nueva York           | 55.558.190                         | 5,8     | 45,6    | 47,9  | 0,6      |
| Carolina del Norte   | 13.322.946                         | 10,6    | 63,1    | 24,3  | 2,1      |
| Dakota del Norte     | 1.102.479                          | 14,6    | 37,0    | 44,0  | 4,3      |
| Ohio                 | 22.956.215                         | 7,3     | 47,6    | 42,1  | 3,0      |
| Oklahoma             | 5.729.610                          | 13,5    | 53,1    | 29,0  | 4,5      |
| Oregón               | 6.145.206                          | 10,9    | 50,7    | 36,0  | 2,4      |
| Pensilvania          | 25.632.072                         | 7,3     | 38,7    | 52,4  | 1,6      |
| Rhode Island         | 2.232.149                          | 9,7     | 36,6    | 52,8  | 1,0      |
| Carolina del Sur     | 7.702.962                          | 9,9     | 47,8    | 39,1  | 3,2      |
| Dakota del Sur       | 1.241.892                          | 16,4    | 33,0    | 47,6  | 2,9      |
| Tennessee            | 8.283.928                          | 11,3    | 46,0    | 37,4  | 5,4      |
| Texas                | 46.962.119                         | 10,7    | 42,5    | 44,8  | 2,0      |
| Utah                 | 4.542.690                          | 12,4    | 52,6    | 30,8  | 4,2      |
| Vermont              | 1.571.006                          | 6,5     | 85,7    | 6,3   | 1,5      |
| Virginia             | 14.964.444                         | 6,1     | 42,1    | 49,8  | 1,9      |
| Washington           | 11.903.510                         | 11,6    | 60,0    | 25,7  | 2,6      |
| Virginia Occidental  | 3.281.385                          | 11,2    | 59,1    | 28,8  | 0,9      |
| Wisconsin            | 10.832.105                         | 12,0    | 44,4    | 41,3  | 2,2      |
| Wyoming              | 1.675.896                          | 6,6     | 56,4    | 35,8  | 1,2      |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

## **6- DEPARTMENT OF EDUCATION**

(Ministerio de Educación)

En 1867, el Congreso de Estados Unidos creó el Departamento de Educación, con la finalidad de

*“..there shall be established at the City of Washington, a department of education, for the purpose of collecting such statistics and facts as shall show the condition and progress of education in the several States and Territories, and of diffusing such information respecting the organization and management of schools and school systems and methods of teaching, as shall aid the people of the United States in the establishment and maintenance of efficient school systems, and otherwise promote the cause of education throughout the country.”*

“..se establecerá en la ciudad de Washington, un departamento (o ministerio) de educación con el objetivo de recoger información y elaborar análisis estadísticos sobre las condiciones y progreso de la educación en todos los estados y territorios, difundiendo los resultados de la organización y de la dirección de los centros docentes y de los sistemas educativos y divulgando los métodos pedagógicos, con la finalidad de ayudar a establecer y mantener sistemas educativos eficientes y promover la educación en todo el país”.

Dos años más tarde pasó a llamarse *Office of Education* o *Bureau of Education*, perdiendo su independencia y pasando a formar parte del Ministerio del Interior (*Department of Interior*). En 1953 se separó del Ministerio del Interior, uniéndose al Ministerio o Departamento de Sanidad y Servicios Sociales, hasta 1980, cuando se constituyó en Ministerio o Departamento independiente. Estas distintas ubicaciones del ministerio de educación norteamericano confirman que la educación en Estados Unidos estaba totalmente descentralizada (61).

El “*Department of Education*” tiene la finalidad de recoger información sobre la educación, de potenciar la calidad educativa norteamericana y de ayudar a los estados a mejorar sus sistemas educativos. Pese a ser la educación competencia de los estados y de las administraciones locales, el gobierno federal reconoció la necesidad de “intervenir” en la educación, creando un ministerio. La influencia federal ha sido relevante, ya que ha servido de unión entre los estados, traduciéndose en rápidos aumentos de los niveles de escolarización de la población a finales del siglo XIX.



En la actualidad, la misión del Ministerio o Departamento de Educación se resume en (62):

- Garantizar la igualdad de oportunidades académicas, evitando la discriminación.
- Promover la calidad, la eficacia y las mejoras en la educación, a través de la investigación, a través de evaluaciones periódicas y del intercambio de información.
- Recoger información.
- Identificar los temas y problemas mas relevantes.
- Subvencionar o ayudar a los escolares desfavorecidos.

El *Department of Education* ofrece también becas, ayudas y préstamos a casi 9,9 millones de estudiantes de educación superior. El coste administrativo del ministerio representa el 2% de su presupuesto. El número de funcionarios existentes en la actualidad asciende al 41% del que existía en 1980, año de su fundación como ministerio independiente (63).

Uno de los principales problemas de este modelo educativo descentralizado son las grandes desigualdades entre los centros docentes públicos, al proceder casi el 50% de su financiación de las aportaciones locales y en concreto, de la contribución urbana, representando esta última más del 34% de la financiación de la educación pública K-12. Aquellos centros docentes públicos situados en zonas privilegiadas cuentan con mayor recaudación tributaria local y por consiguiente, con mayores recursos. Al mismo tiempo, la concentración de alumnado menos favorecido, más complejo, es inexistente en dichos condados, mientras que en zonas marginales estos datos se invierten. El 43,7% de la financiación pública de la educación obligatoria norteamericana proviene de los distritos locales, el 46,7%, del estado y el 9,6%, del gobierno federal, consecuentemente, la financiación local tienen un excesivo peso en la educación.

A lo largo de la historia, varios distritos escolares han legislado para evitar la concentración de alumnos desaventajados en centros escolares públicos y mejorar así los rendimientos académicos de dichos alumnos. Algunos de estas iniciativas han sido exitosas, como es el caso del distrito *Wake County* en la ciudad de Raleigh, en el estado

Tabla 16 Evolución de las fuentes de financiación de la escuela pública de primaria y secundaria norteamericana (64)

| Año       | Ingresos públicos K-12 (miles) | Ingresos federales por alumno | % Federal | % Estatal | % Local |
|-----------|--------------------------------|-------------------------------|-----------|-----------|---------|
| 1919-20   | \$970.121                      |                               | 0,3%      | 16,5%     | 83,2%   |
| 1929-30   | 2.088.557                      |                               | 0,4%      | 16,9%     | 82,7%   |
| 1939-40   | 2.260.527                      | \$2                           | 1,8%      | 30,3%     | 68,0%   |
| 1949-50   | 5.437.044                      | 6                             | 2,9%      | 39,8%     | 57,3%   |
| 1959-60   | 14.746.618                     | 19                            | 4,4%      | 39,1%     | 56,5%   |
| 1969-70   | 40.266.923                     | 71                            | 8,0%      | 39,9%     | 52,1%   |
| 1979-80   | 96.881.165                     | 228                           | 9,8%      | 46,8%     | 43,4%   |
| 1989-90   | 208.547.573                    | 313                           | 6,1%      | 47,1%     | 46,8%   |
| 1999-2000 | 372.943.802                    | 578                           | 7,3%      | 49,5%     | 43,2%   |
| 2000-01   | 401.356.120                    | 616                           | 7,3%      | 49,7%     | 43,0%   |
| 2004-05   | 487.753.525                    | 918                           | 9,2%      | 46,9%     | 44,0%   |
| 2007-08   | 584.683.686                    | 971                           | 8,2%      | 48,3%     | 43,5%   |
| 2008-09   | 593.061.181                    | 1.158                         | 9,6%      | 46,7%     | 43,7%   |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

de Carolina del Norte, donde en 2002 se aprobó legislación que impedía una concentración de alumnos pertenecientes a clases socioeconómicas bajas, superior al 40% (es decir, alumnos que tienen la comida subvencionada), y de alumnos con bajos rendimientos, superior al 25%. Este programa ha conseguido que las minorías y las clases bajas hayan obtenido mejores resultados académicos que en otros distritos del estado. Paralelamente, las clases medias no han salido perjudicadas, sino que los resultados académicos de este colectivo también mejoraron. No obstante, los padres pertenecientes a clases sociales más acomodadas objetan al considerar que el distrito gasta excesivos fondos públicos en transporte escolar, al mismo tiempo que los estudiantes pasan demasiadas horas en los autocares escolares, al trasladarlos a centros escolares distantes de donde residen (Esta iniciativa se había utilizado ya durante la década de los 60, para combatir la segregación racial en los centros públicos). Añaden asimismo que atrae alumnado problemático (a veces en contra de su voluntad) a centros con niveles más elevados (65). El centro escolar de enseñanza media situado en este distrito escolar, *Durant Middle School*, que imparte los cursos de 6º a 8º, ambos inclusive, que yo tuve la oportunidad de visitar en 2009, es un buen ejemplo de ello. A través de una sentencia judicial favorable al distrito escolar, niños de centros con bajos rendimientos y bajos niveles económicos se vieron forzados a estudiar en esta institución. Este centro se encuentra alejado del barrio donde residen y además sigue un programa especial de enseñanza continuo: “*all year around school*”, el cual no es del agrado de todos (no tienen vacaciones durante el periodo estival, sino que se encuentran

repartidas durante todo el año. Cada seis semanas de clase, descansan 2 o 3 semanas). Los profesores deben conseguir adaptar a esos alumnos, que estudian en una escuela para algunos en contra de su voluntad y lejos de sus barrios, al nuevo centro y a las nuevas exigencias y lograr que dichos alumnos obtengan buenos resultados, tarea nada fácil.

Todas estas batallas contrastan con la situación del distrito escolar de *Chapel Hill*, vecino de *Wake County*, también en el estado de Carolina del Norte. Es un distrito “elitista”, afirmación respaldada por los elevados precios de la vivienda y de la contribución urbana (un 40% más que en *Wake County*). Alberga dos universidades de prestigio (*University of North Carolina*, pública y *Duke University*, privada), que copan la vida de este pequeño municipio. Por consiguiente, *Chapel Hill* posee uno de los sistemas educativos públicos mejores de Estados Unidos. Simultáneamente, las minorías o población escolar con bajos recursos es escasa, debido al elevado coste de la vivienda. A esto hay que añadir que el alumnado de los centros docentes del distrito está compuesto en una amplia mayoría por hijos de profesores universitarios, consecuentemente, de padres con un nivel formativo elevado.

## **7- ADMINISTRACIONES ESTATALES Y LOCALES** (66)

La estructura educativa de los estados se compone de:

- Departamento o consejería estatal de educación.
- Superintendente o comisario, supervisado por el consejo escolar.
- Consejo escolar estatal.

Los estados tienen la finalidad de establecer y gestionar:

- Los recursos educativos estatales y federales. Supervisar la financiación local.
- Las políticas a seguir para lograr la titulación de “*high school*”.
- Los requisitos para obtener la licencia (oposiciones u exámenes, etc.) necesaria para trabajar como docente en los centros públicos.
- Las materias a estudiar.

- Los permisos para operar centros docentes privados.
- Las pruebas estatales.
- Los niveles académicos
- Los parámetros para la “rendición de cuentas”.
- Las políticas a seguir (académicas y administrativas).
- La edad de escolarización y duración de la misma.
- Las horas lectivas.
- La duración del curso escolar.
- El control de calidad.
- La supervisión del sistema estatal de educación.
- Asegurar que haya igualdad de oportunidades y que estas sean eficientes y eficaces para todos los alumnos.

Los estados han delegado el control del “día a día” de los centros escolares a las autoridades locales (los distritos escolares), quienes eligen el consejo escolar del distrito.

Estos consejos escolares:

- Recaudan impuestos y buscan financiación.
- Establecen las políticas a seguir.
- Eligen los superintendentes para dirigir y gestionar el distrito escolar.

A su vez, los superintendentes:

- Proponen los profesores.
- Proponen los directores.
- Proponen personal docente y no docente.
- Controlan la operatividad diaria de las escuelas.
- Se encuentran sujetos a la supervisión del consejo escolar del distrito.

Las responsabilidades principales de los distritos escolares son:

- Establecen los presupuestos.
- Contratan al personal docente y no docente.
- Distribuyen los resultados de las pruebas estatales.
- Establecen los sueldos de los profesores y directores.

- Desarrollan el plan de estudios y programas escolares.
- Supervisan y coordinan el profesorado en prácticas.
- Coordinan el transporte escolar.
- Compran material escolar y libros de texto (los libros de texto son prestados a los escolares, quienes deben devolverlos al finalizar el curso).
- Establecen el contenido de las materias a impartir.
- Coordinan la construcción de escuelas.
- Asignan fondos a los centros escolares y a los programas docentes.

El número de distritos escolares se redujo drásticamente desde 1940, pasando de 117.108 a 15.025, en 1993 (67), mientras que su tamaño ha ido aumentando. En la actualidad, el *Department of Education* atiende alrededor de 13.862 distritos escolares, con tamaños muy diversos, ya que sólo el 6,3% de ellos escolariza al 53,2% de la población escolar y el 0,02% (esto es, 27 distritos escolares) alberga al 12,5% de la población escolar. (68). Los distritos escolares atienden a 55,6 millones de estudiantes de K-12, repartidos en más de 97.654 centros docentes públicos y a 6,8 millones de alumnos (10.9%), en 33.740 centros privados. El 67% aproximadamente de los centros docentes es de primaria, el 21%, de secundaria, y el 11%, de ambos (69).

## **8- HIGHER EDUCATION**

(Educación superior)

Una vez finalizado el *High School Movement* en los años 40, parecía lógico que el *Higher Education Movement* le sucediera. No obstante, este movimiento nunca llegó a materializarse, pese a comenzar a tomar forma con la creación de los *community colleges* a principios del siglo XX, reforzándolo con el retorno de los veteranos de la II Guerra Mundial y el consiguiente incremento de estudiantes de educación superior a partir de entonces, adelantándose una vez más, al resto de países Occidentales, quienes tardaron 30 años en reaccionar (70).

Tabla 17- Evolución del número de instituciones de educación superior, de profesores, de alumnos, y de titulaciones 1870-2010 en EEUU\* (71)

|                               | 1869-70 | 1879-80 | 1889-90 | 1899-1900 | 1909-10 | 1919-20 | 1929-30 | 1939-40 | 1949-50 | 1959-60 | 1969-70 | 1979-80 | 1989-90 | 1999-2000 | 2009-10 |
|-------------------------------|---------|---------|---------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------|---------|
| <b>Número Instituciones</b>   | 563     | 811     | 998     | 977       | 951     | 1.041   | 1.409   | 1.708   | 1.851   | 2.004   | 2.525   | 3.152   | 3.535   | 4.084     | 4.495   |
| % Aumento                     |         | 44%     | 23%     | -2%       | -3%     | 9%      | 35%     | 21%     | 8%      | 8%      | 26%     | 25%     | 12%     | 16%       | 10%     |
| <b>Profesores (millones)</b>  | 0,01    | 0,01    | 0,02    | 0,02      | 0,04    | 0,05    | 0,08    | 0,10    | 0,20    | 0,40    | 0,40    | 0,70    | 0,80    | 1,00      | 1,40    |
| % Aumento                     |         | 100%    | 60%     | 25%       | 100%    | 25%     | 60%     | 25%     | 100%    | 100%    | 0%      | 75%     | 14%     | 25%       | 40%     |
| <b>Alumnos (millones)</b>     | 0,05    | 0,10    | 0,16    | 0,20      | 0,35    | 0,60    | 1,10    | 1,50    | 2,40    | 3,60    | 8,00    | 11,60   | 13,50   | 14,80     | 20,40   |
| % Aumento                     |         | 92%     | 60%     | 25%       | 75%     | 71%     | 83%     | 36%     | 60%     | 50%     | 122%    | 45%     | 16%     | 10%       | 38%     |
| <b>Titulaciones</b>           |         |         |         |           |         |         |         |         |         |         |         |         |         |           |         |
| ASSOCIATE (2 AÑOS) (millones) |         |         |         |           |         |         |         |         |         |         | 0,20    | 0,40    | 0,45    | 0,60      | 0,80    |
| % Aumento                     |         |         |         |           |         |         |         |         |         |         |         | 100%    | 13%     | 33%       | 33%     |
| BACHELOR (4 AÑOS) (millones)  | 0,01    | 0,01    | 0,01    | 0,02      | 0,04    | 0,05    | 0,10    | 0,20    | 0,40    | 0,40    | 0,80    | 0,90    | 1,00    | 1,20      | 1,65    |
| % Aumento                     |         | 11%     | 0%      | 100%      | 100%    | 25%     | 100%    | 100%    | 100%    | 0%      | 100%    | 13%     | 11%     | 20%       | 38%     |
| MASTER (millones)             |         |         |         |           |         |         | 0,01    | 0,03    | 0,06    | 0,07    | 0,20    | 0,30    | 0,30    | 0,50      | 0,70    |
| % Aumento                     |         |         |         |           |         |         |         | 200%    | 100%    | 17%     | 186%    | 50%     | 0%      | 67%       | 40%     |
| DOCTORADO (millones)          |         |         |         |           |         |         | 0,00    | 0,00    | 0,01    | 0,01    | 0,06    | 0,09    | 0,10    | 0,10      | 0,20    |

\* Datos del año escolar difieren de los datos del año natural presentados en otras tablas. Las discrepancias resultan además del redondeo de las cifras.

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

Durante las últimas décadas del siglo XX el aumento del nivel académico de la población activa fue el resultado de reemplazar trabajadores con estudios secundarios, por trabajadores con estudios superiores. Si en 1920, el 4,7% de los jóvenes poseía estudios superiores, en 1960 alcanzaba el 24% de la población juvenil y en 2011 un 57% de la población mayor de 24 años había cursado estudios superiores y un 30% poseía un *Bachelor* o superior (72).

Las tasas de escolarización de la población adulta han ido aumentando con el paso de los años como se desprende de las tablas 18 y 19.

En 1870, sólo el 1% de la población con edades comprendidas entre los 18 y 24 años cursaba estudios superiores. En 1900 este porcentaje se dobló, aunque continuaba siendo marginal (tabla 19). Según Kent A Philippe y Leila González Sullivan (2005) (76), en 1910 el porcentaje de la población mayor de 18 años con estudios superiores representaba el 5% de este colectivo. La educación superior seguía siendo un asunto

Tabla 18- Tasas de escolarización de la población norteamericana entre 18 y 34 años. 1940-2009 (73)

| Año  | 18-19 años |         |                       | 20-24 años |            | 25-29 años | 30-34 años |
|------|------------|---------|-----------------------|------------|------------|------------|------------|
|      | Total      | En K-12 | En Educación Superior | 20-24 años | 22-24 años |            |            |
| 1940 | 28,9%*     |         |                       |            |            |            |            |
| 1950 | 29,4*      |         |                       |            |            | 3,0%       | 0,9%       |
| 1960 | 38,4*      |         |                       |            |            | 4,9        | 2,4        |
| 1970 | 47,7       | 10,5%   | 37,3%                 | 31,9%      | 14,9%      | 7,5        | 4,2        |
| 1980 | 46,4       | 10,5    | 35,9                  | 31,0       | 16,3       | 9,3        | 6,4        |
| 1990 | 57,2       | 14,5    | 42,7                  | 39,7       | 21,0       | 9,7        | 5,8        |
| 2000 | 61,2       | 16,5    | 44,7                  | 44,1       | 24,6       | 11,4       | 6,7        |
| 2008 | 66,0       | 17,4    | 48,6                  | 50,1       | 28,2       | 13,2       | 7,3        |
| 2009 | 68,9       | 19,1    | 49,8                  | 51,7       | 30,4       | 13,5       | 8,1        |

\*Los porcentajes del grupo de 18-19 años no están desglosados, por tanto, incluyen estudiantes cursando la educación K-12 y estudiantes que ya han comenzado la educación superior

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

Tabla 19- Evolución de la población norteamericana entre 18-34 años escolarizada (74)

| AÑO  | ALUMNADO (miles) | % Población 18-24 años escolarizada | POBLACIÓN          |                    | % Población 18-34 años escolarizada |
|------|------------------|-------------------------------------|--------------------|--------------------|-------------------------------------|
|      |                  |                                     | 18-24 años (miles) | 18-34 años (miles) |                                     |
| 1870 | 52               | 1,0%                                |                    |                    |                                     |
| 1880 | 116              | 1,6%                                |                    |                    |                                     |
| 1890 | 157              | 1,8%                                |                    |                    |                                     |
| 1900 | 238              | 2,3%                                |                    |                    |                                     |
| 1910 | 355              | 2,8%                                |                    |                    |                                     |
| 1920 | 598              | 4,7%                                |                    |                    |                                     |
| 1930 | 1.101            | 7,2%                                |                    |                    |                                     |
| 1940 | 1.494            | 9,1%                                |                    |                    |                                     |
| 1950 | 2.659            | 14,3%                               |                    |                    |                                     |
| 1959 | 3.640            | 23,8%                               |                    |                    |                                     |
| 1970 | 8.581            | 34,7%                               | 24.712             | 50.035             | 17,1%                               |
| 1980 | 12.097           | 40,2%                               | 30.103             | 67.532             | 17,9%                               |
| 1990 | 13.819           | 51,5%                               | 26.853             | 70.068             | 19,7%                               |
| 2000 | 15.312           | 56,1%                               | 27.315             | 67.120             | 22,8%                               |
| 2005 | 17.487           | 59,4%                               | 29.442             | 68.700             | 25,5%                               |
| 2009 | 20.428           | 66,5%                               | 30.708             | 71.955             | 28,4%                               |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011 y U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: 120 Years of American Education: A Statistical Portrait

Tabla 20- Población norteamericana mayor de 17 años con estudios superiores 2011(75)

| EDAD               | POBLACIÓN CON EDUCACIÓN SUPERIOR |                |                |                |                     |                 |                            |            | TOTAL (miles)  |
|--------------------|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|-----------------|----------------------------|------------|----------------|
|                    | <2 AÑOS (miles)                  | 2 AÑOS (miles) | 4 AÑOS (miles) | MASTER (miles) | POST MASTER (miles) | DOCTOR. (miles) | POBL. EDUC. SUPER. (miles) | %          |                |
| <b>&gt;17 años</b> | <b>45.245</b>                    | <b>20.611</b>  | <b>41.943</b>  | <b>16.154</b>  | <b>2.993</b>        | <b>3.079</b>    | <b>130.025</b>             | <b>56%</b> | <b>231.194</b> |
| 18-19 años         | 2.373                            | 62             | 26             |                |                     |                 | 2.461                      | 30%        | 8.125          |
| 20-24 años         | 8.670                            | 1.503          | 2.631          | 139            | 13                  |                 | 12.955                     | 60%        | 21.525         |
| >24 años           | 34.203                           | 19.047         | 39.286         | 16.015         | 2.980               | 3.062           | 114.592                    | 57%        | 201.543        |
| 25-29 años         | 4.277                            | 2.126          | 5.398          | 1.134          | 213                 | 133             | 13.281                     | 62%        | 21.382         |
| 30-34 años         | 3.564                            | 2.079          | 4.549          | 1.715          | 302                 | 287             | 12.495                     | 62%        | 20.202         |
| 35-39 años         | 3.280                            | 2.031          | 4.385          | 1.745          | 252                 | 328             | 12.022                     | 62%        | 19.255         |
| 40-49 años         | 6.985                            | 4.501          | 8.907          | 3.559          | 669                 | 579             | 25.199                     | 59%        | 42.576         |
| 50-59 años         | 7.106                            | 4.247          | 7.974          | 3.475          | 576                 | 649             | 24.026                     | 58%        | 41.519         |
| 60-64 años         | 3.105                            | 1.676          | 3.066          | 1.685          | 343                 | 339             | 10.213                     | 59%        | 17.430         |
| >64 años           | 5.886                            | 2.387          | 5.008          | 2.703          | 624                 | 748             | 17.355                     | 44%        | 39.179         |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

privado, ya que las instituciones públicas eran muy escasas. En 1930 el número de jóvenes cursando estudios superiores alcanzó al 7% y en 1940, aumentó hasta al 9%, pero ya la mitad de estos alumnos cursaban sus estudios en instituciones públicas. A partir de esta fecha, serían las instituciones públicas las que absorberían la mayor parte del alumnado de educación superior.

El número de estudiantes en educación superior creció exponencialmente durante el siglo XX, de 156.756 en 1900 a 2.444.900 en 1950 y a 20.427.711 en 2010. A su vez, los titulados universitarios aumentaron de 15.539 títulos de *Bachelor* (grado o licenciatura), 1.015 masters y 149 doctorados en 1900 a 432.058 títulos de *bachelor*, 58.183 masters y 6.420 doctorados en 1950 y a 849.452 títulos de *associate*, 1.650.014 *bachelor*, 693.025 masters y 158.558 doctorados en 2010 (tabla 17).

El crecimiento del número de estudiantes de educación superior fue del 750% desde 1950 hasta 2010, como vemos en la tabla 17, mientras que el aumento de las titulaciones otorgadas fue algo inferior, al crecer un 619%. Entre 1970 y 1980, el número de estudiantes aumentó en 45% y las titulaciones crecieron 11 puntos porcentuales por debajo (34%). El periodo comprendido entre 1980 y 1990, se caracterizó por un estancamiento académico, que se tradujo en un modesto aumento



Tabla 21- Población norteamericana mayor de 15 años en 2012 (77)

| EDAD                | POBLACIÓN NORTEAMERICANA<br>>15 AÑOS 2012<br>(miles) |
|---------------------|--|
| <b>&lt; 15 años</b> | <b>243.284</b>                                       |
| 16-19 años          | 16.984   |
| 16-17 años          | 8.891  |
| <b>&gt; 17 años</b> | <b>234.393</b>                                       |
| 18-19 años          | 8.093  |
| 20-24 años          | 21.799   |
| <b>25-54 años</b>   | <b>124.314</b>                                       |
| <b>&gt; 24 años</b> | <b>204.501</b>                                       |
| 25-34 años          | 40.975   |
| 25-29 años          | 20.653   |
| 30-34 años          | 20.322   |
| 30-44 años          | 39.642   |
| 35-39 años          | 19.025   |
| 40-44 años          | 20.617   |
| 45-54 años          | 43.697   |
| 45-49 años          | 21.359   |
| 50-54 años          | 22.339   |
| <b>55-64 años</b>   | <b>38.318</b>  |
| 55-59 años          | 20.574   |
| 60-64 años          | 17.743   |
| <b>&gt; 64 años</b> | <b>41.869</b>  |
| 65-69 años          | 13.801   |
| 70-74 años          | 9.853  |
| <b>&gt;74 años</b>  | <b>18.216</b>  |

Fuente: United States Department of Labor. Bureau of Labor Statistics. Labor Force from the Current Population. Household Data Annual Averages. Employment status of the civilian noninstitutional population by age, sex, and race

del alumnado de educación superior del 16%, quedándose las titulaciones más rezagas, con una alza de tan solo el 9%. En la década de los 90, el número de alumnos de esta etapa educativa aumentó un 10% y las titulaciones otorgadas se dispararon un 30%. Por último, durante la primera década del siglo XXI, las matrículas aumentaron un 38% y los titulados, un 40%, gracias a la educación continua, como veremos en el capítulo V. Estos incrementos no han sido suficientes para mantener el liderazgo internacional que EEUU ostentó hasta la década de los 70, retrocediendo, por tanto, en el *ranking* internacional, como veremos más adelante.

Ya hemos dicho que después de la Guerra de la Independencia (1775-83), se buscó una alternativa a la nobleza europea para liderar la nueva nación, encontrándola en las universidades, cantera de los líderes de la nueva república. A finales del siglo XVIII, Benjamín Rush propuso crear una universidad nacional para formar líderes políticos, que concediera titulaciones específicas para acceder a la política. George Washington, primer presidente norteamericano, avaló esta propuesta, incorporando al programa de formación de líderes, la transmisión de una cultura común. Este concepto cosechó grandes críticas y por consiguiente, nunca llegó a materializarse por considerarlo una medida discriminatoria, cercana al modelo aristocrático europeo, donde solo una minoría selecta podía acceder al poder, dejando a la mayoría de los ciudadanos fuera de la toma de decisiones (78).

*Harvard University* (estado de Massachusetts) fue la primera universidad norteamericana, fundada por profesores de las universidades británicas de Cambridge y Oxford en el Massachusetts colonial de 1638 (79). Se tardó casi 50 años para construir la segunda universidad colonial, *William and Mary University* (en el estado de Virginia), fundada en 1695 (institución donde se formaron los primeros presidentes norteamericanos, como George Washington, Thomas Jefferson, John Tyler y James Monroe) (80).

Entre el siglo XVII y XVIII y bajo la autoridad Británica, se construyeron las universidades privadas más prestigiosas del mundo actual, situadas todas ellas en el Noreste del país, como *Harvard University*, *Yale University* en el estado de Connecticut (1701), *Princeton University*, en el estado de Nueva Jersey (1746), *Columbia University*, en el estado de Nueva York (1754) y *University of Pennsylvania* (1751), una de las primeras universidades estatales, rivalizando este puesto con *University of Georgia*, fundada en 1785 (aunque no abriera sus puertas hasta 1801) y con la *University of North Carolina* (Universidad de Carolina del Norte, en 1795). El alumnado de estas primeras universidades o facultades (*colleges*) era reducido, pero muy influyente. En 1775 las universidades de Harvard, Yale y Kings College (actual *Columbia University*) y de Dartmouth (Nueva Hampshire, 1769) concedieron 99 titulaciones. Más del 33% de las títulos dispensadas en esa época fueron otorgados a los padres fundadores y a los políticos norteamericanos. Anteriormente a la Guerra de la Independencia existían 9 *colleges* fundados por los colonos británicos, entre la Guerra

de la Independencia y la Guerra Civil las facultades (*colleges*) crecieron rápidamente, estableciéndose 250 nuevas universidades, 182 de las cuales sobrevivieron hasta el siglo XX, como la *University of Ohio* (en el estado de Ohio en el *Midwest*), fundada en 1804. Durante las primeras dos décadas de 1800, se construyeron 31 “*colleges*”, seis de ellos públicos. Y en 1860 existían 20 instituciones públicas de educación superior en diversos estados. El estado de Ohio, por ejemplo contaba en 1930 con 40 universidades privadas, la mitad de ellas había nacido antes de 1870, y con 8 universidades públicas, seis de las cuales se fundaron con anterioridad a 1875, como por ejemplo *Miami University* (Ohio), fundada en 1825 (81).

El origen de la mayoría de las instituciones de educación superior privadas fue religioso, como la propia Universidad de Harvard. En ellas se preparaban a los futuros ministros eclesiásticos y otros dirigentes, a través del estudio de las lenguas muertas, de la teología y de materias generales (82). Los jóvenes empezaban su instrucción entre los 14 y 16 años y finalizaban entre los 17 y 20 años. Los estudios duraban una media de 4 años. Las universidades a lo largo del siglo XIX fueron introduciendo materias más académicas y arrinconando los estudios religiosos. La Universidad de Virginia, fundada por el presidente Jefferson en 1819, permitía a sus alumnos elegir entre las materias de medicina, matemáticas, filosofía, ciencias, idiomas y lenguas muertas, alejándose del estricto programa académico tradicional. No obstante, en 1930 todavía el 75% de las instituciones de educación superior las regentaban distintos credos religiosos (83). La mayoría de estas primeras universidades, todas ellas privadas y de gran prestigio, nacieron en el Noreste, mientras que en el Sur proliferaron las universidades públicas y en los estados del Oeste y del *Midwest*, coexistieron prestigiosas universidades públicas, con universidades privadas de calidad. Los estados del Oeste, estados de más reciente creación y adhesión a la república, con escasas universidades privadas y pioneros en la expansión del *High School Movement*, fueron lógicamente los que tuvieron mayor número de alumnos en educación superior. Aquellos estados del Oeste, con altos niveles de ingresos y pocas universidades privadas, subvencionaron fuertemente los estudios superiores y fundaron universidades públicas de gran prestigio, como *University of California Berkeley* en 1868. Por otro lado, los ricos estados del Noreste, dependientes de las industrias manufactureras, que demandaban titulados de *high school*, tardaron más en escolarizar a su población juvenil en programas de educación superior, porque las elevadas tarifas de las universidades privadas impedían la escolarización masiva y la

potente industria manufacturera no necesitaba dicha preparación. Paralelamente, estos estados invirtieron menos recursos en la educación superior pública, dando lugar a matrículas más costosas y consecuentemente, menor número de alumnos. El 50% de las instituciones públicas existentes al final del siglo XXI tuvieron su origen en el siglo XIX (84).

Las universidades privadas dejaron de crecer en el siglo XX, por razones principalmente económicas, ya que dichas instituciones eran cada vez más costosas de mantener. Las instituciones públicas tomaron el relevo, aumentando su oferta exponencialmente para hacer frente a la creciente demanda durante el siglo XX. Si en 1900 sólo el 20% del alumnado de educación superior cursaba estudios en instituciones públicas, en 1970 alcanzó al 70% (85).

Durante el siglo XIX, las universidades eran en su gran mayoría centros de docencia y aprendizaje, alejados de la innovación y de la investigación y desarrollo. En 1876 *John Hopkins University* (en la ciudad de Baltimore, estado de Maryland) se convirtió en la primera universidad norteamericana dedicada a la investigación, seguida de cerca por *Clark University* (universidad privada católica en el estado de Iowa) en 1889 y de la Universidad de Chicago en 1892 (86).

Los norteamericanos privilegiados estudiaron en universidades europeas, especialmente las alemanas durante la segunda mitad del siglo XIX, trayendo consigo el modelo alemán universitario, basado en la investigación y la ciencia, y aplicando ambos conceptos a todas las especialidades universitarias: economía, historia, etc. Mientras las universidades inglesas educaban a la aristocracia, y las alemanas a los alumnos brillantes, las universidades norteamericanas fueron desarrollando su propio modelo puesto al servicio de la sociedad. Por consiguiente, la colaboración entre empresa y universidad dio grandes frutos. Los profesores que hasta entonces habían sido meros educadores de nuevas generaciones, se convirtieron en expertos y consultores de temas académicos y técnicos, y creadores a su vez de tecnología (87). Por consiguiente, el 44% de los premios Nobel norteamericanos anteriores a 1930 había cursado parte de sus estudios en las universidades europeas. No obstante, a partir de la segunda mitad del siglo XX esta tendencia se invirtió, como se desprende de la disminución en 31 puntos porcentuales (13%) de los premios Nobel norteamericanos con estudios europeos en

1955. La universidad norteamericana se transformó en instituciones de investigación, de desarrollo y en centros científicos, paralelamente, el liderazgo académico, ostentado hasta entonces por las universidades europeas, se fue desplazando hacia las universidades norteamericanas. Los profesores Golden y Katz (2008) atribuyen ese auge a la mayor flexibilidad de los programas académicos (clases durante el periodo estival, por ejemplo), a su descentralización, (con independencia de una sola fuente de financiación), a la competitividad entre instituciones y a su menor burocrática (88).

Como hemos visto, 63.000 de jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, cursaban estudios superiores en 1870, representando el 1% de dicha población, siendo el 21% mujeres y en 1900 las mujeres copaban el 36% del alumnado de educación superior (89).

El 10% de los nacidos a principios del siglo XX continuaban sus estudios superiores, un porcentaje muy elevado si se compara con el resto de los países europeos. En 1915 el 5% de la población poseía estudios superiores, en 1960 este porcentaje ascendió al 22% y en el año 2005 un 58% de la población activa cursaba estudios superiores. Todos estos incrementos fueron posibles gracias a la proliferación de las universidades públicas durante el siglo XX, fruto principalmente del *High School Movement*, sin despreciar el efecto que el aumento de las ayudas públicas y el libre acceso a las universidades públicas (acceso que fue restringido con el paso del tiempo) tuvieron en la popularización de las instituciones de educación superior (90).

Los estados del Oeste, con poca tradición de educación universitaria privada, tuvieron que organizar un sistema educativo público con limitados recursos para poder atender a toda su población. Para consiguente, fundaron un reducido número de universidades estatales de prestigio, mayor número de universidades estatales medias y multitud de *community college*, como en el estado de California, uno de los estados con mayor población de estudiantes de educación superior en instituciones públicas. Para paliar los problemas financieros y organizar el sistema educativo de esta etapa, Clark Kerr (presidente de *University of California Berkeley* durante los movidos años 60) desarrolló un proyecto conocido como el *Master Plan*, que consistía en que el 12% de los estudiantes tuviera acceso a las mejores universidades estatales, el 20%, a las universidades estatales medias y el 68% se formaría en los *community colleges* durante

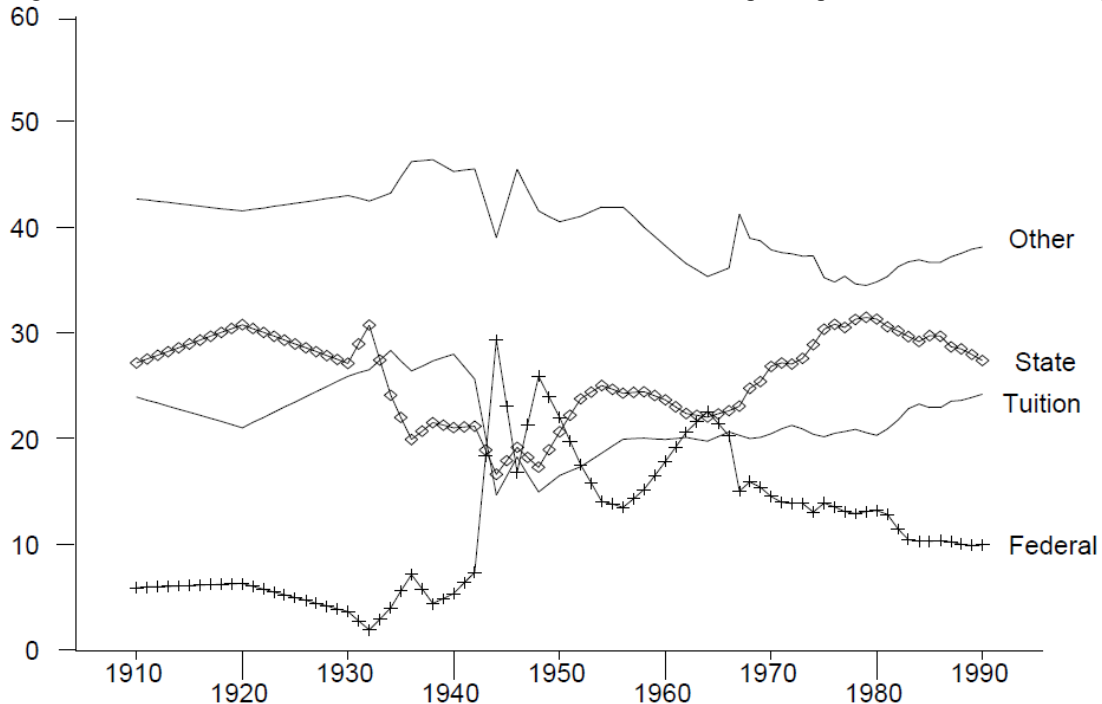
el primer ciclo, para continuar el segundo ciclo en una institución de 4 años. La mayoría de estados han adoptado asimismo un sistema de educación superior público jerarquizado (91).

Como hemos visto, las bajas tasas de alumnado en educación superior en los estados del Este durante los años treinta se debió igualmente a la escasa financiación pública que recibía este tramos educativo, resultando por tanto, en un precio medio de la educación superior muy elevado. Al mismo tiempo, las altas tarifas universitarias se traducían en menor número de alumnado femenino. Por consiguiente, las féminas de los estados del Este tardaron más en incorporarse a la universidad. Los estados que se fundaron más tarde y que se adhirieron a la nación con posterioridad (Oeste), fueron los estados con mayor número de estudiantes en educación superior, al estar ésta altamente subvencionada y por consiguiente, ser las matrículas más económicas, mientras que las universidades privadas en estos estados fueron casi inexistentes (92).

Aquellos veteranos que lucharon en la II Guerra Mundial y en Corea, se beneficiaron a su regreso a casa de las becas derivadas de las leyes, *GI Bill of Rights*, que les permitieron acceder a la educación superior e incorporarse a la sociedad civil. La guerra de Vietnam incitó a los varones a matricularse en las universidades para evitar ser reclutados, provocando un ascenso de las matrículas universitarias y un descenso al finalizar dicho conflicto bélico. Esta tasa volvió a aumentar para aquellos nacidos en la década de los 60 (93). Las tasas de educación superior femeninas siguieron a las masculinas pero a cierta distancia, creciendo rápidamente hasta 1930, continuando con alzas más moderadas hasta los años 50, cuando volvieron a acelerarse, superando al número de varones cursando estudios superiores a partir de la década de los 80.

Durante los primeros 40 años del siglo XX, los fondos federales representaron el 4%-5% de la financiación total de la educación superior. Con la entrada en vigor de la ley *GI Bill* en 1944, la financiación federal creció del 5%, en 1940, al 22%, en 1950, volviendo a contraerse la década siguiente hasta alcanzar el 15% en 1970 y estabilizándose en el 10%. La contribución económica de los alumnos a su educación se mantuvo alrededor del 24% durante gran parte del siglo XX. Este apartado incluye las becas y préstamos federales que crecieron de 30 millones en 1950, a 93 millones en 1960 y a 658 millones en 1970, cantidades nada despreciables (94).

Figura 4- Evolución de las fuentes de financiación de la educación superior pública norteamericana\* (95)



\* Other (Otras fuentes), Tuition (Matrículas) State (Financiación Estatal)

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: 120 Years of American Education: A Statistical Portrait

En 1929 las administraciones locales y estatales subvencionaban la educación superior en \$1.230 por cada 100 habitantes (en dólares actuales) ó 6% del presupuesto total. El 95% de estos fondos iba dirigido a las instituciones públicas, que contaba con un alumnado que representaba el 3,19 por mil habitantes, lo que contribuyó a su expansión (96).

En la actualidad una parte importante de la financiación de las instituciones públicas procede de los servicios que prestan a terceros (consultorías, sanidad, ventas o alquileres de sus instalaciones o activos, etc.), representado más de una tercera parte de los ingresos totales. La segunda fuente de financiación más importante es el estado, con un 27% del total. Los estudiantes ocupan el tercer puesto, contribuyendo con un 19% y a continuación el gobierno federal, con un 10% y por último, las administraciones locales, con un 6%.

Tabla 22- Fuentes de financiación de educación superior pública norteamericana. 2008-09 (millones) (97)

| Fuentes de Financiación de las Instituciones públicas 2008-09 | Ingresos Corrientes (millones) | Otros ingresos (millones) | TOTAL (millones) | %    |
|---|--------------------------------|---------------------------|------------------|------|
| Matrículas  | \$51.840                       |                           | \$51.840         | 19%  |
| Federal   | \$26.092                       |                           | \$26.092         | 10%  |
| Estatal   | \$7.403                        | \$65.486                  | \$72.889         | 27%  |
| Local   | \$9.600                        | \$9.787                   | \$19.387         | 7%   |
| Ingresos por servicios y ventas                               | \$63.861                       | \$17.178                  | \$81.039         | 30%  |
| Otros   |                                | \$16.138                  | \$16.138         | 6%   |
| TOTAL   | \$158.796                      | \$108.589                 | \$267.385        | 100% |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

Las aportaciones en términos relativos han permanecido bastante estables con el paso del tiempo, a excepción del aumento de las ayudas federales a los veteranos de la II Guerra Mundial y los trasvases de aportaciones entre las administraciones locales y estatales. Los costes de la educación superior pública en 1930 suponían un tercio de la privada y en 1950, la brecha se amplía, representado la educación superior pública un 20% de la privada, estrechándose ligeramente esa diferencia al comienzo del siglo XXI (98).

Tabla 23- Evolución de las fuentes de financiación para las partidas de gastos corrientes de la educación superior pública norteamericana (millones) (99)

| AÑO  | TOTAL (millones) | MATRICULAS (millones) | %   | FEDERAL (millones) | %   | ESTATAL (millones) | %   | LOCAL (millones) | %  | OTROS (Millones) | %   |
|------|------------------|-----------------------|-----|--------------------|-----|--------------------|-----|------------------|----|------------------|-----|
| 1890 | 22               |                       |     |                    |     |                    |     |                  |    |                  |     |
| 1900 | 35               |                       |     |                    |     |                    |     |                  |    |                  |     |
| 1910 | 77               | 18                    | 23% | 5                  | 6%  | 21                 | 27% |                  |    | 33               | 43% |
| 1920 | 200              | 42                    | 21% | 13                 | 7%  | 62                 | 31% |                  |    | 83               | 42% |
| 1930 | 554              | 144                   | 26% | 21                 | 4%  | 151                | 27% |                  |    | 238              | 43% |
| 1940 | 715              | 201                   | 28% | 39                 | 5%  | 151                | 21% | 24               | 3% | 300              | 42% |
| 1950 | 2.375            | 425                   | 18% | 524                | 22% | 492                | 21% | 61               | 3% | 873              | 37% |
| 1960 | 5.786            | 1.250                 | 22% | 1.037              | 18% | 1.375              | 24% | 152              | 3% | 1.972            | 34% |
| 1970 | 21.515           | 5.078                 | 24% | 3.147              | 15% | 5.788              | 27% | 775              | 4% | 6.727            | 31% |
| 1980 | 58.520           | 11.930                | 20% | 7.772              | 13% | 18.378             | 31% | 1.588            | 3% | 18.852           | 32% |
| 1990 | 139.635          | 33.926                | 24% | 14.016             | 10% | 38.349             | 27% | 3.640            | 3% | 49.704           | 36% |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: 120 Years of American Education: A Statistical Portrait

Las tarifas universitarias crecieron lentamente en las décadas de los 40 y de los 50, mientras que las rentas familiares aumentaron con mayor rapidez, resultando en un



abaratamiento de la educación superior. En los años siguientes se mantuvo una relación equitativa entre los aumentos de las tarifas de la educación superior y los aumentos salariales, representando el 4% de los ingresos medios de la unidad familiar en una institución pública y el 20%, en una institución privada. No obstante, a partir de la década de los 80 estos costes aumentaron hasta colocarse en el 10% de los ingresos medios de la unidad familiar en los centros públicos y el 45%, en los centros privados en 2005. Los alumnos soportan una pesada carga económica debido a la creencia generalizada por parte de las administraciones públicas de que es el estudiante el principal responsable de costear sus estudios superiores, porque se beneficia de ellos, recibiendo sueldos más elevados. Debido además a la gran movilidad geográfica de la población, los estados pueden financiar los estudios de individuos que terminen trabajando en otro estado. Las universidades que investigan en materias de interés para el estado, o relacionados con la economía de su estado, consiguen más fácilmente fondos estatales para financiarse (100).

La contribución del gobierno federal a la educación superior, que incluye también préstamos a bajo interés y desgravaciones fiscales, ha ido creciendo a lo largo del siglo XX. Si el gobierno federal aportaba el 7% de la educación superior en 1940, en la segunda mitad del siglo XX, se dobló e incluso triplicó (101).

La educación superior en EEUU no es ni gratuita, ni universal, como hubieran deseado tantos intelectuales de la primera mitad del siglo XX, o los expertos consultados por el presidente Truman. A pesar de ello, un elevado número de ciudadanos cursa dicha etapa educativa. Por este motivo, los fondos federales también financian la educación superior en instituciones privadas como se desprende de la tabla 21, una financiación que no ha estado exenta de polémica desde todos los ámbitos, unos, por temor a las interferencias públicas y otros, para evitar que los fondos públicos financiaran instituciones elitistas y privadas.

Tabla 21- Evolución de las fuentes de financiación de la educación superior norteamericana en instituciones privadas sin ánimo de lucro. 2000 y 2010 (102)

| <b>FUENTES FINANCIACIÓN</b> | <b>2000</b> | <b>2010</b> |
|-----------------------------|-------------|-------------|
| Matrículas                  | 25%         | 33%         |
| Federal                     | 10%         | 14%         |
| Estatatal                   | 1%          | 1%          |
| Local                       |             |             |
| Donaciones                  | 14%         | 11%         |
| Inversiones                 | 31%         | 17%         |
| Servicios Académicos        | 2%          | 3%          |
| Servicios Auxiliares        | 7%          | 8%          |
| Servicios Sanitarios        | 6%          | 10%         |
| Otros                       | 3%          | 3%          |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Digest of Education 2011

Ya en los años 60, los expertos en educación solicitaban una coordinación ente todos los tramos educativos, coordinación que todavía esta pendiente de producirse, aunque exista unanimidad en la defensa de la importancia de tales acciones, como veremos en los capítulos siguientes (103).

La expansión de la educación superior se debió principalmente a la universalidad de la educación secundaria, esto es, al *High School Movement*. No obstante, como indican Golden y Katz (2008) (104), no hay que despreciar otros factores como la amplia red de universidades existentes en Estados Unidos, que facilita el acceso masivo a los estudios superiores. En 1880, Gran Bretaña, por ejemplo, poseía 4 universidades para una población de 23 millones y tan sólo el estado de Ohio albergaba 37 instituciones de educación superior para 3 millones de habitantes. En 1950, Gran Bretaña poseía un 13% de las universidades per cápita existentes en EEUU y Alemania, sólo un 8%. En 1990, Gran Bretaña había reducido el número de instituciones de educación superior al 6% del total de instituciones norteamericanas. Por el contrario, Estados Unidos amplió su oferta hasta alcanzar las 1.400 universidades existentes en la actualidad, de las cuales el 64% son privadas. A esta elevada cifra hay que añadir 1.200 instituciones de primer ciclo de educación superior y la multitud de sedes repartidas por toda la geografía nacional. Estos datos son visiblemente superiores en valores absolutos y relativos a los existentes en países europeos. España, por ejemplo, posee en la actualidad 79 universidades, 50 públicas (63%) y 29 privadas (37%), representando 1,8 instituciones por millón de

habitantes, mientras que en EEUU se sitúa en el 4,5 universidades por millón de habitantes y 3,8 instituciones de 2 años o inferior por millón de habitantes, alcanzando las 8,3 instituciones de educación superior por millón de habitantes (104). Estas cifras no incluyen las sedes o universidades satélites que incrementan el número de instituciones de educación superior considerablemente.

Las universidades norteamericanas se diferenciaron de las europeas por abarcar a un alumnado más amplio, por servir los intereses estatales y empresariales y por dedicarse a la investigación. Las universidades norteamericanas están compuestas por *colleges* o facultades que trabajan coordinadas e interrelacionadas, donde la investigación de una facultad ayuda a la docencia e investigación en otra. Los estados a través de sus universidades invertían en la investigación de la actividad económica de su estado, ayudado a la economía de la misma y a las empresas de la zona. Por consiguiente, las universidades estatales abarcaban un amplio abanico de actividades: las ingenierías por ejemplo, se ofrecían principalmente en las universidades públicas, ya que la mayoría de ingenieros eran contratados por empresas públicas (105).

La estructura del sistema público de educación superior actual estatal consiste generalmente en una universidad estatal principal (*University of...*), que atiende al alumnado más aventajado, otra universidad estatal media (*State University...*), que atiende al alumnado medio (referidas ambas indistintamente en este trabajo como instituciones de educación superior de 4 años o universidades) y varios *community colleges* o escuelas universitarias (referidas indistintamente como instituciones de educación superior de 2 años), que atienden en algunos estados a la mayoría de estudiantes de educación superior. Paralelamente, existen las universidades privadas y otras instituciones privadas de menor duración o que no otorgan titulaciones oficiales. De los 21 millones de estudiantes de educación superior en 2010, el 38% cursaba sus estudios en instituciones públicas de 4 años (el 53% de todos los alumnos de educación superior pública), el 34%, en instituciones públicas de 2 años (el 47% de todos los alumnos de la educación superior pública) y el 28%, en instituciones privadas (106).

Entre las 20 mejores universidades del mundo, contempladas en un estudio de 2005, sólo 3 (un 15%) no eran norteamericanas, y entre las 50 mejores, 37 universidades eran americanas (un 74%). La mayoría de las universidades más prestigiosas

norteamericanas son privadas, aunque universidades públicas como Berkeley o como *University of North Carolina* se cuelan en este ranking, de hecho 17 de las 100 universidades mejores del mundo eran universidades norteamericanas públicas (107). Goldin y Katz (2008) apuntan que 12 de estas universidades, se encuentran en estados con una estructura de *community colleges* que superaba la media nacional (o sea el 70%), concluyendo por tanto, que aquellos estados con una educación más estratificada, son los que poseen mejores universidades estatales, porque separan y especializan a su alumnado. Continúan señalando que el éxito de las universidades norteamericanas es debido a (108):

- La competencia existente entre universidades.
- Recepción de alumnos brillantes de otros países, especialmente europeos durante los conflictos bélicos del siglo XX.
- La elevada inversión pública en investigación y en educación.
- Diversas fuentes de financiación.
- La reducción de la burocracia.
- Su flexibilidad (en horarios, docencia, programas, etc.).
- Su descentralización.
- Su estructura formada por *colleges* o facultades interrelacionadas.
- La segunda oportunidad que conceden a sus alumnos.
- Su independencia.
- Menores obstáculos para estudiar en ellas.

Los profesores de Harvard señalan asimismo que el siglo XX se ha caracterizado porque la educación influía directamente en la economía de un país y EEUU lo había descubierto (109). No obstante, a partir de los años 70, la educación de calidad comenzó a menguar, influyendo negativamente en la economía y sociedad del país, como veremos en el capítulo VI.

## REFERENCIAS CAPÍTULO I

(1) ADAMS, John: *Thought on Government. 1796-1800. Abril 1776 Papers 4:86-93*

<http://www.liberty1.org/thoughts.htm>

<http://www.constitution.org/jadams/thoughts.htm>

(2) THE LIBRARY OF CONGRESS AMERICAN MEMORY. Selected Quotations from the Thomas Jefferson Papers: *Thomas Jefferson to John Wyche*, 19 de Mayo, 1809

[http://memory.loc.gov/ammem/collections/jefferson\\_papers/mtjquote.htm](http://memory.loc.gov/ammem/collections/jefferson_papers/mtjquote.htm)

[http://memory.loc.gov/cgi-](http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=mtj1&fileName=mtj1page048.db&recNum=73)

[bin/ampage?collId=mtj1&fileName=mtj1page048.db&recNum=73](http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=mtj1&fileName=mtj1page048.db&recNum=73)

THE LIBRARY OF CONGRESS AMERICAN MEMORY. Selected Quotations from the Thomas Jefferson Papers: *Thomas Jefferson to Charles Yancey*. The Works of Thomas Jefferson in Twelve Volumes. Federal Edition. Collected and Edited by Paul Leicester Ford. 6 de enero, 1816

[http://memory.loc.gov/cgi-bin/query/r?ammem/mtj:@field\(DOCID+@lit\(tj110163\)\)](http://memory.loc.gov/cgi-bin/query/r?ammem/mtj:@field(DOCID+@lit(tj110163)))

(3) SPRING, Joel: *American Education*. Sixth Edition. McGraw-Hill, Inc. Nueva York. 1991. pp. 7-9

(4) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. Enero, 1993. p.25

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93442>

<http://nces.ed.gov/pubs93/93442.pdf>

(5) INTERNET ARCHIVE. The Massachusetts Register. *An Act Concerning the Attendance of Children at School Chapter 240. 1852*

[http://archive.org/stream/massachusettsreg1853bost/massachusettsreg1853bost\\_djvu.txt](http://archive.org/stream/massachusettsreg1853bost/massachusettsreg1853bost_djvu.txt)

- HARDENBERG, Nicky: *Massachusetts Compulsory Attendance Statutes from 1852-1913*. The Massachusetts Home Learning Association (MHLA) State Archives. 2003

<http://mhl.org/information/massdocuments/mglhistory.htm>

(6) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. p. 26

(7) WOODRING, Paul: *Introduction to American Education*. Harcourt, Brace & World, Inc. New York. 1965. pp. 55-56

(8) SPRING, Joel: *The American School 1642-1990*. Second Edition. Logman. Nueva York. 1990. p. 37

(9) Ibid., p. 53

(10) SPRING, Joel: *American Education*. o.c. p. 12

(11) SPRING, Joel: *The American School 1642-1990*. o.c. p. 50

(12) Ibid. p. 74

(13) Confección propia. Fuentes:

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education 2011*. NCES 2012-001. Junio 2012. Tablas 3, 35, pp. 17, 70 y *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. pp. 11, 36

[http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu\\_tables.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu_tables.asp)

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93442>

- U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE. Bureau of the Census: *Historical statistics. Of the United States Colonial times to 1970. Part I. Chapter H y Chapter A*. Bicentennial edition. Washington DC. 1975

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-01.pdf>

- Chapter H. Education, Series H412-432, H433-441 pp. 368-370

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-09.pdf>

- Chapter A. Population. Series A 1-5 y A 29-42, pp. 8-10

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-02.pdf>

- DEPARTMENT OF INTERIOR CENSUS OFFICE: *Statistics of the Population of the United States, Ninth Census. Population of Each State & Territory*

<http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-11.pdf>

- Table IX: School Attendance and Illiteracy. At the Census of 1870, 1860 and 1850. pp. 394-7 <http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-01.pdf>

- DEPARTMENT OF INTERIOR CENSUS OFFICE. *Statistics of the Population of The United States. Tenth Census. June 1, 1880*

[http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a\\_v1-01.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a_v1-01.pdf)

- Table VIII Illiteracy. by states and territories. 1880. pp 921-925  
[http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a\\_v1-20.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a_v1-20.pdf)

- WALKER, Francis: *Ninth Census Volume I: The Statistics of School attendance and Illiteracy, of schools, libraries, newspapers, periodicals, churches, pauperism and crime and of areas families and dwellings*. Government Printed Office. Washington.

1872. <http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-01.pdf>

(14) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. p. 27

(15) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION National Center for Education Statistics. Institute of Education Science: *Digest of Education Statistics 2011*. NCES 2012-001.

Washington. D.C. p. 21. Table 6

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_006.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_006.asp)

(16) U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE. Bureau of the Census: *Historical Statistics. Of the United States Colonial times to 1970. Part I. Chapter H y Chapter A. Education. Series H412-432, H433-441*. o.c. pp. 368-370

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-09.pdf>

(17) SPRING, Joel: *The American School 1642-1990*. o.c. p. 104

(18) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Institute of Education Science: *Digest of Education Statistics 2010* .NCES 2011-015. Abril, 2011. pp. 16, 103

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2011015>

(19) STATE UNIVERSITY.COM: *Community Colleges: The History of Community Colleges, The junior college and the research university., The Community College Mission*

<http://education.stateuniversity.com/pages/1873/Community-Colleges.html>

-Spring Joel: *The American School 1642-1990*. o.c. p. 5

(20) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B.: *The American Community College*. Forth Edition . Josssey-Bass. San Francisco. 2003 p.185

(21) U.S. DEPARTMENT OF INTERIOR. Census Office Report: *Population of the United States of America. Eleventh Census: 1880 y 1890. Part II*. p. XXXII

[http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1890a\\_v1p2-02.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1890a_v1p2-02.pdf)

(22) Id.

(23) VILANOVA RIBAS, Mercedes y MORENO JULIÁ, Xavier: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, 1992 p166

(24) *Constitution of the United States of America. 13th Amendment to the U.S. Constitution: Abolition of Slavery* . (1865)

<http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=40>).

(25) U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE. Bureau of the Census: *Historical statistics. Of the United States Colonial times to 1970. Part II. Series H 664-668. Series H 413-2-H787*. o.c.. p 365 y *The Statistics of the Population of the United States: Census of Population and Housing. 1870.Ninth Census Volume I Census School Attendance and Illiteracy. Table IX. Washington.1872. p. 397*



<http://www.census.gov/prod/www/abs/decennial/1870.html>

(26) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics IES. Assessment of Adult Illiteracy (NAAL): *120 Years of Literacy: Literacy from 1870 to 1979*. Enero 1993

[http://nces.ed.gov/naal/lit\\_history.asp](http://nces.ed.gov/naal/lit_history.asp) [http://nces.ed.gov/naal/lit\\_history.asp#illiteracy](http://nces.ed.gov/naal/lit_history.asp#illiteracy)

(27) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 3, 35. pp. 17, 70

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for education Statistics: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. p. 13

(28) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F.: *The Race between Education and Technology*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. 2009. pp. 33-34

(29) Ibid. pp. 11, 18

(30) Ibid. p. 271

(31 ) Ibid. p. 29

(32) Ibid. p.72

(33) Ibid. p. 194

(34) *StateUniversity.com: Community Colleges - The History of Community Colleges, The junior college and the research university. The Community College Mission*  
<http://education.stateuniversity.com/pages/1873/Community-Colleges.html>

(35) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp. 72, 113, 114

(36) Ibid. p. 102

(37) Ibid. p 199

(38) Confección propia: U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. Tablas 3, 35. pp.17, 70, 90

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_03.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_03.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_035.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_035.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_051.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_051.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait. —School enrolment of 5– to 19–year-olds per 100 persons, by sex and race: 1850 to 1991*. pp. 11, 14, 36

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93442>

- U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE.. Bureau of the Census

*Historical statistics. Of the United States Colonial times to 1970. Part I*

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-01.pdf>

- Chapter H. Education,. Series H412-432, H433-441 pp. 368-370

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-09.pdf>

- Chapter A, Population. Series A 1-5 y A 29-42, pp. 8-10

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-02.pdf>

- US DEPARTMENT OF INTERIOR CENSUS OFFICE. *Statistics of the Population of the United States, Ninth Census. Population of Each State & Territory*

<http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-11.pdf>

- Table IX: School Attendance and Illiteracy. At the Census of 1870, 1860 and 1850. pp. 394-7 <http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-01.pdf>

- US DEPARTMENT OF INTERIOR CENSUS OFFICE: *Statistics of the Population of The United States. Tenth Census. June 1, 1880*

[http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a\\_v1-01.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a_v1-01.pdf)

- Table VIII Illiteracy. by states and territories. 1880.pp 921-925

[http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a\\_v1-20.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a_v1-20.pdf)

(39) WOODRING, Paul. o.c. p. 11

GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. p. 195

(40) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp.166- 167

(41) WOODRING, Paul. o.c. p.63

(42) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp. 238-39

(43) Ibid. pp. 22, 194,

(44) U.S. DEPARTMENT OF STATE. InfoUSA: *The Federal Role In Education Overview*

[http://usinfo.org/enus/education/overview/federal\\_role\\_education.html](http://usinfo.org/enus/education/overview/federal_role_education.html)

<http://www.state.gov/r/iip/>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. International Affairs Office: *Organization of U.S. Education: The School Level*. Febrero 2008

<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-index.html>

(45) WOODRING, Paul. o.c. pp. 11-12

(46) SPELLINGS, Margaret, US Secretary of Education o.c.. p.13

(47) U.S. DEPARTMENT OF STATE. InfoUSA: *US Education*.

[http://usinfo.org/enus/education/overview/academic\\_trends.html](http://usinfo.org/enus/education/overview/academic_trends.html)

<http://usinfo.org/enus/education/overview/attainment.html>

- SPELLINGS, Margaret, US Secretary of Education: *Education in the United States: A brief overview*. o.c. pp.32-5

(48) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *National Educational Longitudinal Study of 1988*, NCES 2002-321. Washington, DC: 2002

(49) U.S. CONSTITUCION: *Tenth Amendment. Reserved Powers*. 1791

<http://caselaw.lp.findlaw.com/data/constitution/amendment10/01.html#1>

(50) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tablas 3, 28. pp. 18, 53

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_003.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_003.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_028.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_028.asp)

(51) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 29, p. 54

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_029.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_029.asp)

(52) U.S. DEPARTMENT OF STATE. InfoUSA: *The History of Education in the US. The Federal Role in Education Overview 2006-7*. o.c.

[http://usinfo.org/enus/education/overview/federal\\_role\\_education.html](http://usinfo.org/enus/education/overview/federal_role_education.html)

[http://usinfo.org/enus/education/edu\\_overview.html](http://usinfo.org/enus/education/edu_overview.html)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. *Expenditures of public degree-granting institutions, by purpose of expenditure and level of institution: 2003-04 through 2009-10*. Tabla 377. p. 532

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_377.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_377.asp)

(53) U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE. Executive Office of the President of the United States: *Budget of the United States Government: Browse Fiscal Year 2012 Summary tables pp. 174, 180*

<http://www.gpo.gov/fdsys/browse/collection.action?collectionCode=BUDGET&browsePath=Fiscal+Year+2012&searchPath=Fiscal+Year+2012&leafLevelBrowse=false&isCollapsed=false&isOpen=true&packageid=BUDGET-2012-BUD&ycord=526>

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BUDGET-2012-BUD/pdf/BUDGET-2012-BUD-29.pdf>

(54) OFFICE OF STATE BUDGET AND MANAGEMENT NORTH CAROLINA STATE: *Government's recommended budget*. 2009

[http://www.osbm.state.nc.us/ncosbm/osbm\\_library/superpubs/bgt0911.shtm](http://www.osbm.state.nc.us/ncosbm/osbm_library/superpubs/bgt0911.shtm)

[http://www.bankrate.com/brm/itax/Edit/state/profiles/state\\_tax\\_NC.asp](http://www.bankrate.com/brm/itax/Edit/state/profiles/state_tax_NC.asp)

- WAKR COUNTY: *Wake County Budget and Finance*. 2009

<http://www.wakegov.com/budget/fy10/default.htm>

(55) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Revenues and Expenditures for Public Elementary and Secondary education. School year 2006-07 (Fiscal year 2007)*. NCES 2009-337. Febrero 2009

<http://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2009337>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 180. Evolución de los ingresos públicos recibidos en primaria y secundaria (K-12)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_180.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_180.asp)

(56) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 188, 191 y 377. pp. 268, 272, 533

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_377.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_377.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_188.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_188.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_191.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_191.asp)

(57) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Office Of Educational Research and Improvement: *120 Years of American Education: A statistical report* o.c. p.32

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93442>

(58) U.S. DEPARTMENT OF STATE. InfoUSA. *The History of Education in the US. The Federal Role in Education Overview 2006-7*. o.c.

(59) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 29. p. 54

(60) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics IES Institute of education Science: *The Digest of Education 2011*. o.c. Tabla 180. p. 257

(61) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Office Of Educational Research and Improvement: *120 Years of American Education: A statistical report* o.c. p 5

(62) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Education in the United States. A brief overview*. September 2003. pp.6-7

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/usa.pdf>

- SPELLINGS, Margaret, US Secretary of Education. o.c., pp. 6, 32-33.

<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/overview.doc>

- U.S. DEPARTMENT OF STATE. InfoUSA: *The Federal Role In Education Overview*. o.c.

[http://usinfo.org/enus/education/overview/federal\\_role\\_education.html](http://usinfo.org/enus/education/overview/federal_role_education.html)

- POTTER, Robert E.; *The stream of America Education*. American Book Company. Nueva York 1967 p. 374

(63) U.S. DEPARTMENT OF STATE. InfoUSA: *The Federal Role In Education Overview*. o.c.

[http://usinfo.org/enus/education/overview/federal\\_role\\_education.html](http://usinfo.org/enus/education/overview/federal_role_education.html)

(64) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 180. p. 257

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_180.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_180.asp)

(65) KATHLENBERG, Richard D: *Improving on no Child left behind*. The Century FundatonPress. NY. 2008. pp.13, 57

(66) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Education in the United States. A brief overview*. o.c. <http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/overview.doc>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Overview of Education in the United States for International Audiences*

[http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int\\_over\\_state.html#role\\_state](http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int_over_state.html#role_state)

[http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int\\_over\\_loc.html](http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int_over_loc.html)

- HESSONG, Robert F. y WEEKS, Thomas H: *Introduction to the Foundations of Education*. McMillan Publishing Company. Nueva York. 1991. pp. 425-443

(67) REESE, William J.: *American's public schools*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore. 2005. P. 297

(68) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Numbers and Types of Public Elementary and Secondary Education Agencies From the*

*Common Core of Data: School Year 2006–07*. NCES 2008-303. Tabla 5 y 6. pp. 11-12

<http://nces.ed.gov/pubs2009/2009303.pdf>

(69) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2008*. NCES: 2009-020. Marzo, 2008. p. 124-5.

<http://nces.ed.gov/pubs2009/2009020.pdf>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Institute of Education Science: *Number and Types of public elementary and secondary education agencies. 2006-7*. NCES 2009-303 , Tabla 4

[http://nces.ed.gov/pubs2009/pesagencies07/tables/table\\_04.asp](http://nces.ed.gov/pubs2009/pesagencies07/tables/table_04.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2010*. Tabla 1 p.16, tabla 90, p.132 tabla 5, p.19.

<http://nces.ed.gov/pubs2011/2011015.pdf>

(70) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. p. 164

(71) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 197. p. 289

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_197.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_197.asp)

(72) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.. National Center for education Statistics: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. Tabla 24 p.76

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. Tabla 9. p. 27

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_009.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_009.asp)

(73) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 7. p. 23

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_007.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_007.asp)

(74) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c Tabla 3 y 20

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_003.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_003.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_020.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_020.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for education Statistics:  
*120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c Tabla 24. p. 76

(75) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education  
Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c Tabla 9. p.27  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_009.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_009.asp)

(76) KENT, Philippe, A y GONZALEZ, SULLIVAN, Leila: *National Profile of  
Community Colleges: Trends and Statistics*. 4<sup>th</sup> edition. American Association of  
Community Colleges. Washington, DC .2005. p. 1

(77) UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR: *Labor Force Statistics from the  
Current Population. Household Data Annual Averages. Employment status of the  
civilian noninstitutional population by age, sex, and race*. Table 3. Survey 2012  
<http://www.bls.gov/cps/cpsaat03.htm>

(78) SPRING, Joel: *American Education* . o.c. p. 7

(79) WOODRING, Paul . o.c. p.12

- HARVARD UNIVERSITY: *History of Harvard University*  
<http://www.harvard.edu/history/>

(80) William and Mary: *History & Traditions: Not many colleges can say they've  
canceled classes because the British invaded*  
<http://www.wm.edu/about/history/index.php>

(81) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. p. 255

- WOODRING, Paul . o.c. p.123

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics:  
*120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. p. 63

- SPRING, Joel: *The American School 1642-1990*. o.c. p. 73

(82) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. p. 254



(83) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. p. 64

(84) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp. 256, 269, 271, 270, 274

(85) *ibid.* p.278

(86) *Ibid.* pp.262-3

(87) SPRING, Joel: *The American School 1642-1990*. o.c. pp. 246. 247. 249

(88) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp. 257, 258, 260, 261

(89) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. tabla 24. p. 76

(90) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp. 248, 283

(91) *Ibid.* 279-80

- MACLAY, Kathleen: *Clark Kerr's legacy: 1960 Master Plan transformed higher education*. UC Berkeley News. Media Relations. 3 December 2003.

[http://www.berkeley.edu/news/media/releases/2003/12/03\\_master.shtml](http://www.berkeley.edu/news/media/releases/2003/12/03_master.shtml)

(92) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp. 273 - 275

(93) *Ibid.* p.250

(94) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. p. 72

(95) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for education Statistics: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. Figura 20, p. 71

- (96) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. p. 270
- (97) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 368. p. 522.  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_368.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_368.asp)
- (98) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp. 277 -78
- (99) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. o.c. Tabla 33. p. 97
- (100) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. p. 276, 279
- (101) Ibid. p. 277
- (102) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 370. p. 524  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_370.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_370.asp)
- (103) WOODRING, Paul . o.c. p. 14
- (104) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp.253-4  
- SPRING, Joel: *The American School 1642-1990*. o.c. p. 63  
- MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES. Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2011-12. educación.gob.es p.4  
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/informes/2012-datos-y-cifras-11-12.pdf?documentId=0901e72b81230a74>  
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA: *Proyección de la Población de España a Corto Plazo, 2008-2018*. Notas de prensa. 21 Enero 2009.  
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/informes/2012-datos-y-cifras-11-12.pdf?documentId=0901e72b81230a74>
- (105) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp. 263, 267, 268

(106) Ibid. pp. 260-61

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics:

*Digest of Education Statistics* 2011. Tabla 224

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_224.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_224.asp)

(107) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. p. 282

(108) Ibid. pp. 260-1, 282-3

(109) Ibid. p. 34



## **II- LEGISLACIÓN FEDERAL SOBRE EDUCACIÓN**

### **1- ANTECEDENTES**

Antes de la II Guerra Mundial, los presidentes norteamericanos no consideraron necesario alterar el sistema educativo descentralizado norteamericano, debido al alto nivel cultural y económico que la población norteamericana disfrutaba. No obstante, a partir de la administración Roosevelt éstos intentaron, con mayor o menor empeño, influir en el sistema educativo norteamericano sin excesivo éxito, debido a que, para ello debían interferir en las competencias estatales o incrementar las dotaciones económicas.

La primera ley norteamericana de educación que involucró a toda la nación fue aprobada el 9 de Abril de 1965 por el congreso de EEUU, bajo la presidencia de Lyndon B. Johnson, dentro del apartado “*War on Poverty*” (guerra a la pobreza) de su programa “*The Great Society*” (la gran sociedad). Por su experiencia como docente en zonas de inmigrantes mejicanos de Texas, el presidente Johnson vio la necesidad de eliminar las diferencias académicas entre los estudiantes y entre los centros escolares, promulgando una ley federal que ayudara financieramente a aquellos centros docentes con menores recursos, apoyándose para el diseño de esta ley en los esfuerzos realizados por sus antecesores (1). Dicha ley se denominó *Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA)*.

Durante los primeros años de la guerra fría, quedó de manifiesto la necesidad de una industria norteamericana competitiva, apoyada en unos trabajadores cualificados. El lanzamiento de la nave espacial soviética *Sputnik* en 1957 durante la presidencia de Eisenhower provocó las primeras señales de alarma sobre el sistema educativo norteamericano frente al soviético. El presidente Kennedy continuó en la línea de su

antecesor, proponiendo varias medidas para mejorar la educación, recogidas por su sucesor, el presidente Johnson en la ley de educación: *Elementary and Secondary Education Act* de 1965 (ESEA) (2).

La ley educativa *Elementary and Secondary Education Act* de 1965 (ESEA) estableció los 13 cursos de enseñanza gratuita vigentes (K-12), comenzando en preescolar 5 años y finalizando en el 12º curso (equivalente al 2º de Bachillerato/Formación profesional). Las distintas modificaciones o actualizaciones de la ley han respetado su estructura original, la cual se encuentra dividida en capítulos o “*titles*”. El grueso de la ley iba dirigido a la mejora del alumnado desaventajado (“*educationally disadvantaged children*”), recogido en el “*Title I*” (capítulo I). Este capítulo sigue siendo el más importante de la ley de educación vigente, *No Child Left Behind Act*. (3)

Dentro de la lucha contra la pobreza del presidente Johnson (*The War on Poverty*), el Congreso legisló *Economic Opportunity Act* de 1964 (EOA), que introdujo 2 programas todavía vigentes, *Job Corps* (Programa dirigido a jóvenes entre 16 y 24 años, para la formación personal, profesional y académica, con la finalidad de la incorporación garantizada al mercado laboral) y el programa *Head Start*, que atiende anualmente a más de 1 millón de niños desaventajados y a sus familia desde que nacen hasta que cumplen los 5 años de edad, fomentando su desarrollo cognitivo, físico, social y emocional y habiendo beneficiado a más de 30 millones de niños desde 1965. El presidente Johnson prometió que cada dólar invertido en la ley, *Elementary and Secondary Education Act* de 1965 (ESEA) resultaría en que el fracaso escolar desaparecería. Aunque la promesa de Johnson sigue incumplida, sus sucesores nunca han dejado de intentarlo con mayor o menor empeño (4).

Durante la administración Reagan en los años 80, la pérdida de competitividad y hegemonía de la economía norteamericana propició la elaboración del conocido informe *A Nation At Risk* de 1983 (Una Nación en Peligro) (5). Dicho informe se desarrolló al final de la guerra fría y reveló las deficiencias del sistema educativo norteamericano y los bajos resultados académicos de sus alumnos, al compararlos especialmente con los de los japoneses. El documento estaba lleno de alusiones patrióticas y referencias a la supremacía industrial de Japón (o incluso de Corea del Sur y Alemania) en muchos sectores tradicionalmente dominados por la industria norteamericana, como la industria

automovilística, la cual se había considerado hasta entonces el pilar de la economía norteamericana. Alertaba de la disminución del nivel académico durante la etapa de *high school* y por consiguiente, del nivel universitario. Era un informe básicamente comparativo, y proponía cambios, que a veces resultaban poco realistas (aumento desmesurado de las horas lectivas, por ejemplo). Este informe desveló que el 14% de los estudiantes de *high school* (16-18 años) no finalizaba los estudios, que el 13% de los jóvenes de 17 años era analfabeto funcional, alcanzando esta cifra el 40% entre las minorías, que los resultados académicos en materias fundamentales, como las matemáticas, la lengua, las ciencias, etc., iban en continuo descenso, que el nivel académico de los alumnos de *high school* era más bajo que el que poseían éstos 26 años antes y que el 72% de los universitarios necesitaba cursos de refuerzo en la materia de matemáticas, y éstos representaban el 25% del total de las materia de matemáticas impartidas en la universidad (6).

Las recomendaciones del informe *A Nation At Risk* se centraron en 4 puntos (7):

- Contenidos: Mejorarlos y ampliar el número de materias obligatorias y su frecuencia.
- Expectativas: Subir los niveles. Potenciar las Evaluaciones. Mejorar los libros de texto y los contenidos de las materias.
- Aumentar el tiempo lectivo.
- Docencia: Esta profesión no atraía a los buenos profesionales y para revertir esta tendencia proponía aumentar la preparación y los sueldos. Estimaba que habría una carencia de profesorado en los próximos años. El alza de las remuneraciones de los docentes ha sido el caballo de batalla de muchos intelectuales y políticos de las últimas décadas. Estas recomendaciones son asimismo recogidas por el presidente Obama.

En 1985 se redujo al 12,6% el fracaso escolar, pero a expensas de disminuir los niveles académicos. Un ejemplo del poco compromiso de los estados de esa época por una educación de calidad, lo encontramos en los bajos sueldos y la baja formación de los profesores norteamericanos, que se veían en la necesidad de complementar sus ingresos con otras ocupaciones, especialmente durante el periodo estival, cuando no perciben ingreso alguno. *A Nation at Risk* alertó que el salario medio de un profesor con 12 años de experiencia era de \$17,000/año, equivalente al de un recién licenciado o un

administrativo con experiencia. Hoy en día la situación económica del profesorado sigue siendo un problema en muchos estados y todos los expertos coinciden plenamente con las recomendaciones de este informe. En el distrito de Wake County, en Carolina del Norte, por ejemplo, aunque los profesores perciban un 10% adicional a las asignaciones estatales procedente del distrito escolar, éstos consideran sus sueldos insuficientes y deben en muchas ocasiones completarlo haciendo “pluriempleo”.

Por todo ello, parecía lógico que en su segundo mandato el presidente Reagan dedicara fondos públicos y esfuerzos para paliar este problema. No obstante, esto no ocurrió así. Después de la crisis derivada de la política económica de la administración Reagan, basada en reducciones fiscales a las clases pudientes y en aumentos del gasto militar y del déficit, los recortes en los gastos sociales se hicieron notar especialmente en educación, lo que provocó el descontento y posterior dimisión del ministro de educación, quien había encargado la elaboración del informe *A Nation At Risk*. (8)

Su sucesor a la presidencia de EEUU, el también republicano George H. W. Bush (quien había ostentando la vicepresidencia al gobierno durante los 8 años de mandato del presidente Reagan) propuso un paquete de medidas reformadoras conocidas como *América 2000*. Estas iniciativas fueron secundadas por muchos demócratas, como el entonces gobernador de Arkansas, Bill Clinton. *América 2000* enfatizaba los siguientes objetivos (9):

- Todos los niños deberían saber “leer para aprender”.
- El 90% de los estudiantes debería completar los estudios de *high school*.
- Mejorar el posicionamiento de los estudiantes norteamericanos en ciencias y matemáticas en las evaluaciones internacionales.

Dichos objetivos todavía siguen incumplidos. Aunque América 2000 nunca llegó a ver la luz (debido principalmente a la crisis económica propiciada por la I Guerra del Golfo y por la reticencia del Congreso a intervenir en cuestiones estatales y locales), puso las bases para las leyes de su sucesor, el demócrata Bill Clinton, *Improving American Schools Act* (IASA) y *Goals 2000* de 1994 (10).



Para muchos autores la situación continuó deteriorándose durante gran parte de los años 90, agudizándose los problemas y carencias a medida que los alumnos iban pasando a etapas superiores (*Middle, Junior y High School*). El alto índice de inseguridad en los centros docentes se desprende de la enquistada realidad reflejada en las encuestas de 1999 y de 2006, cuando el 86% de los alumnos de centros públicos sufrieron algún tipo de agresión. Todo esto contribuyó al nacimiento bajo la administración Clinton del Programa Federal de Alianza en Valores o *Character Education* en 1994, con la finalidad de devolver los valores fundamentales norteamericanos a la escuela (11).

La baja preparación de los estudiantes norteamericanos provocaba asimismo que los primeros años de educación superior se dirigieran a dar a los alumnos los conocimientos que debieran haber adquirido en secundaria.

En 1994, las leyes *Improving American Schools Act* (IASA) y *Goals 2000* ampliaron los objetivos de la ley educativa original, *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), imponiendo que todos los alumnos fueran evaluados con un mismo criterio establecido por las autoridades locales competentes, independientemente de su nivel socioeconómico (12).

La ley *Goals 2000* (Objetivos para el año 2000) utilizó para su presentación el legado dejado por los padres fundadores a favor de la culturización de la población y recogido concretamente por Thomas Jefferson en su discurso de 1779 en defensa de la ley presentada por él mismo para una mayor difusión del conocimiento. De esta forma el objetivo sexto de la ley *Goals 2000* señalaba que “...se sabe que el medio más efectivo para prevenir la tiranía, es iluminar las mentes de la gente y en concreto transmitirles los conocimientos adquiridos a través de la historia”, con la finalidad de que “para el año 2000....Todos los adultos norteamericanos ...posean los conocimientos y las habilidades necesarias para competir en una economía globalizada y ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos” (6th Goal. Objetivo sexto) (13).

La ley *Goals 2000* vio la luz el 25 de Enero de 1994 e introdujo en el sistema educativo norteamericano el concepto tan controvertido de “rendición de cuentas y responsabilidades” de los centros docentes sobre los niveles académicos de sus alumnos, a través de las evaluaciones estatales externas. Un concepto que se ha

instaurado en todas las etapas del sistema educativo norteamericano actual. Estas evaluaciones eran voluntarias, porque Bill Clinton intentó mantener un equilibrio entre la autoridad federal y la estatal, evitando entrometerse en el ámbito estatal. No obstante, este equilibrio solo fue teórico, al alejarse los estados de la ley *Goals 2000*, ya que sólo un tercio de éstos aplicaron esta nueva normativa educativa (14).

Al ser una ley federal, necesitaba la complicidad de los estados y administraciones locales, por tanto:

- Se solicitaba a los estados que establecieran niveles académicos y pruebas académicas.
- Se pedía a los distritos escolares que se responsabilizaran de organizar los contenidos académicos para alcanzar dichos niveles.
- Se ofrecía formación profesional a los profesores para irse adaptando a las exigencias y conocimientos siempre cambiantes.
- Las pruebas externas debían seguir la normativa del estado.
- Se pedía responsabilidades a los profesores y alumnos para que estos últimos aprendieran los contenidos marcados por los estados.
- Animó a los estados a valorar si los centros docentes públicos realizaban progresos y a imponer sanciones a los que no lo hicieran. Proponía pruebas a los alumnos de *Elementary* (primaria), *Middle School* y *High school*.

Como contraprestación, la ley reconocía mayor autonomía a los estados y distritos escolares para la utilización de los fondos federales. La ley *Goals 2000* marcó los siguientes 8 objetivos (8 *Goals*):

1- Para el año 2000 los alumnos comenzarían la escolarización obligatoria preparados para aprender:

- Todos los niños tendrían acceso a una educación infantil de calidad que les prepara para la educación obligatoria (este apartado se encuentra todavía pendiente de lograrse).
- Los padres eran los primeros maestros, consecuentemente las administraciones les ayudarían en esta tarea.

- Todos los niños recibirían la alimentación, la actividad física y el cuidado médico que necesitaran. Se educaría a los padres para evitar o reducir los nacimientos de bebés con bajo peso.

2- Graduaciones: Para el año 2000, el número de adolescentes que finalizan sus estudios de *high school* en el año que les corresponde, alcanzaría al 90% de los alumnos, al conseguir que:

- El 75% de los estudiantes que dejaban sus estudios prematuramente, los terminara.
- Las diferencias académicas entre los estudiantes de *high school* de raza blanca y los pertenecientes a las minorías desaparecerían.

3- Para el año 2000, todos los alumnos de 4º, 8º y 12º cursos dominarían todas las materias, especialmente la lengua inglesa, las matemáticas, las ciencias, una lengua extranjera, economía, arte, historia, geografía y civismo/estructura del gobierno. Los alumnos deberían saber “utilizar sus mentes” para ser ciudadanos responsables, y tendrían que adherirse a la educación continua, mientras que su trabajo profesional debería ser productivo:

- Para ello, se aumentarían los niveles académicos de los alumnos en primaria y secundaria.
- El porcentaje de alumnos que razonara, que poseyera buena expresión oral y escrita, que adquiriera habilidades para la resolución de problemas, y que aplicara los conocimientos adquiridos, aumentaría significativamente.
- Todos los estudiantes realizarían labores que promoviesen el civismo, la vida saludable, el voluntariado y la responsabilidad.
- Todos los alumnos tendrían acceso a la educación física y de la salud.
- Aumentaría el número de alumnos que dominase más de una lengua.
- Los estudiantes conocerían la diversidad cultural de la nación y del mundo.

4- Formación del profesorado y desarrollo profesional: para el año 2000, los profesores tendrían acceso a una educación continua para adquirir las habilidades, la formación y los conocimientos necesarios para educar a los alumnos norteamericanos:

- Acceso a una educación continua de calidad para poder hacer frente a la diversidad.

- Acceso a una educación continua de calidad para que el profesorado adquiriera conocimientos y habilidades adicionales para hacer frente a los retos, utilizando nuevos métodos pedagógicos, nuevas formas de evaluar y las nuevas tecnologías.
- Los estados y los distritos escolares desarrollarían programas para atraer, preparar, retener y apoyar la formación continua del personal docente, con la finalidad de tener profesorado competente en un mundo tan exigente. Estas instituciones buscarían la complicidad de agencias locales educativas, universidades, padres, empresas, asociaciones profesionales, etc.
- Colaboración entre los distritos escolares, las escuelas, las universidades, las empresas, los padres y las asociaciones profesionales para la elaboración de programas dirigidos a la continua formación del profesorado.

5- Para el año 2000, los estudiantes norteamericanos serían los mejores en matemáticas y ciencias.

- Se reforzarían las matemáticas y las ciencias (incluido el sistema métrico), especialmente durante los primeros años.
- El número de profesores especialistas en matemáticas y ciencias aumentaría en un 50%.
- Se incrementaría el número de licenciados y los masters, especialmente de mujeres y minorías.

6- Adultos: Para el año 2000 todos los americanos serían “alfabetos funcionales” y poseerían los conocimientos y habilidades necesarias para competir en una economía globalizada y desarrollar los derechos y deberes de un ciudadano:

- Las principales empresas estrecharían las relaciones con el mundo escolar.
- Los trabajadores tendrían la oportunidad de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para adaptarse al cambiante mundo laboral, a través de instituciones docentes públicas o privadas.
- Los puestos de trabajo en el campus universitario destinados a servir las necesidades de los estudiantes adultos aumentarían (como bibliotecarios).
- Se incrementaría el número de alumnos cualificados con titulaciones de educación superior, obteniendo por lo menos una diplomatura de 2 años (especialmente entre las minorías).

- Aumentaría el número de universitarios que hubieran adquirido un pensamiento crítico, habilidades comunicativas y dotes para la resolución de problemas.
- Se impartirían programas formativos y de “alfabetización funcional” dirigidos a los padres para mejorar la relación entre escuela y padres.

7- Disciplina, seguridad, escuelas libres de drogas y de alcohol: para el año 2000, todos los centros públicos deberían haber eliminado las drogas, la violencia, las armas y el alcohol y haber mantenido la disciplina entre su alumnado:

- Todos los centros tendrían una política firme para ello.
- Los padres, la comunidad, las empresas y los gobiernos trabajarían juntos para que los alumnos estudiaran en ambientes seguros y saludables.
- Las agencias educativas garantizarían que no hubiesen armas en los centros docentes.
- Implantar programas preventivos sobre drogas y abuso del alcohol en todo el periodo escolar: K-12.
- Estos programas serían parte fundamental del proyecto educativo
- Grupos de apoyo para profesores y alumnos.
- Se eliminaría el acoso sexual.

8- Participación de los padres: para el año 2000, todos los centros docentes promoverían la asociación entre padres y escuelas para aumentar la participación de los primeros en el crecimiento social, emocional y académico de los alumnos:

- Los estados desarrollarían programas para ayudar a los centros y a las agencias locales a crear asociaciones entre padres y centros docentes, especialmente para aquellos niños desaventajados.
- Promover las asociaciones de padres, dirigidas a apoyar el estudio en el hogar y participar en las decisiones de la escuela.
- Los padres y las familias garantizarían que los centros tuvieran el apoyo necesario y pedirían responsabilidades a los centros docentes y al profesorado.

En las campañas electorales a la presidencia de EEUU del año 2000, tanto el candidato democrático, Al Gore, como el republicano, George W. Bush, hijo del anterior presidente norteamericano con el mismo nombre, proponían una rendición de cuentas generalizada, a través de evaluaciones periódicas durante primaria y secundaria. La idea

era que los centros docentes norteamericanos debían aportar evidencia explícita sobre el nivel académico alcanzado por los alumnos norteamericanos y asimismo identificar aquellos centros cuyos alumnos obtenían bajos resultados (15).

En el año 2000, el presidente electo George Bush dio máxima prioridad a las reformas educativas, debido a los constantes goteos de malos resultados de los alumnos norteamericanos en las pruebas internacionales durante la última mitad del siglo XX y a la incapacidad de sus antecesores de lograr la colaboración de los estados y del Congreso en sus reformas (16).

La administración Bush alegó que desde la entrada en vigor de la ley “*Elementary and Secondary Education Act*” en 1965, el gobierno federal había gastado grandes sumas de dinero (más de \$242.000 millones hasta el año 2003), para ayudar a los alumnos desaventajados, pero las diferencias académicas entre los alumnos de raza blanca y las minorías y entre ricos y pobres continuaban siendo elevadas. (16)

El estudio *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) (16) sobre lectura realizado en el año 2000 indicaba que, solo el 32% de los alumnos norteamericanos de 4º de primaria poseía un buen nivel en lectura y por tanto, obtenía buenos resultados académicos. Mientras los gastos federales en educación se habían disparado, los resultados académicos en lectura permanecían estancados. Consecuentemente, los niveles de los estudiantes aventajados mejoraron, pero los resultados de los estudiantes menos favorecidos empeoraron.

Bush “vendió” a la nación el supuesto “milagro tejano de educación” (el incremento de los resultados académicos en las pruebas estatales del estado de Tejas, donde George W. Bush había sido gobernador) para colocar las evaluaciones anuales y la rendición de cuentas, en el centro de su política educativa y lograr un amplio respaldo a su nueva ley educativa conocida como *No Child Left Behind* (NCLB) (17). Dicha ley no fue típicamente republicana, ya que el espíritu económico liberal de los republicanos quedaba entorpecido por una ley tan entrometida. Los republicanos se habían opuesto tradicionalmente al intervencionismo federal en competencias estatales, locales, familiares, etc. Por el contrario, los poderosos sindicatos de profesores apoyaban las iniciativas federales, a través de los demócratas, con el objetivo de recibir financiación

federal para construir escuelas, aumentar la contratación de profesores y recibir incrementos salariales. Pese a vulnerar la autonomía de los estados, de los distritos, de las escuelas y de los profesores, pese a que los grupos a favor del cheque escolar no obtuvieron lo que solicitaban, ni los grupos a favor de contenidos académicos uniformes lograran sus objetivos, fue aprobada por aplastante mayoría, apoyada tanto por republicanos, como por demócratas, en un momento marcado por la unidad política alrededor del presidente, después de los atentados del 11 de septiembre de 2001. Bush prometió suficiente financiación pública para hacer realidad los objetivos de esa nueva ley, lo que agradó a los demócratas, pero al mismo tiempo, potenció la rendición de cuentas, recibiendo el apoyo de los republicanos.

La ley *No Child Left behind Act* es una ley extensa, que dedica la mayor parte de sus páginas a los requisitos sobre las nuevas evaluaciones y pruebas estatales introducidas por dicha ley, dedicándole menos atención a conseguir centros docentes de calidad. Como toda ley educativa, NCLB fue aprobada con fecha de caducidad, finalizando su vigencia en el año fiscal 2007. Automáticamente se extendió un año adicional y el poder legislativo va extendiendo su vigencia anualmente, a petición del presidente del gobierno, para poder ir financiando programas que de otra forma quedarían desprotegidos económicamente (18). El Congreso (poder legislador) debería haber “reautorizado” (actualizado) la ley NCLB, dándole a su vez una vigencia de 5 o 6 años. El actual presidente de EEUU envió sus propuestas al Congreso para tal fin, como veremos en el capítulo 3, sin respuesta por parte del mismo hasta la fecha.

## **2- NO CHILD LEFT BEHIND ACT (NCLB)**

La ley *No Child Left Behind* (NCLB) (19), según el propio ministerio, estableció como principal objetivo “brindar a todos los estudiantes condiciones justas, equitativas y relevantes para recibir una educación de calidad, basándose en los siguientes 4 pilares”:

### **1. ASUMIR RESPONSABILIDADES:**

“Rendición de cuentas” en función de los resultados académicos de los alumnos, para garantizar que los estudiantes desfavorecidos pudieran alcanzar altos rendimientos académicos

2. FLEXIBILIDAD y AUTONOMÍA:

Los distritos escolares podrían utilizar a su discreción los fondos federales para mejorar los resultados académicos

3. EDUCACIÓN BASADA EN LA INVESTIGACIÓN

(*Scientifically researched*): Potenciar aquellos programas que funcionen. Este término ha sido criticado por algunos profesores y expertos, debido a la complejidad de la educación, al existir muchos factores que influyen en los resultados, careciendo de recetas milagrosas.

4. OPCIONES PARA LOS PADRES:

Aumentar las opciones de los padres, cuyos hijos asisten a las escuelas menos favorecidas.

Por tanto, *No Child Left Behind* (NCLB) tenía como objetivos:

- Mejorar los niveles académicos de los alumnos más desaventajados.
- Formar profesorado y directores altamente cualificados.
- Enseñar la lengua inglesa a los alumnos de habla extranjera e inmigrantes.
- Ofrecer alternativas escolares a los padres.
- Crear programas innovadores.
- Crear un ambiente escolar seguro.
- Responsabilizar al centro de los resultados de sus alumnos.
- Responder a las necesidades de la comunidad.
- Ayudar a todos los niños a lograr un buen nivel en lectura comprensiva.

NCLB priorizaba los siguientes conceptos (presentes en la ley anterior, Goals 2000):

1. Pruebas estatales: A partir del curso escolar 2005-06, todos los alumnos de 3º a 8º cursos debían someterse a pruebas estatales en las materias de lectura y matemáticas. A partir de 2007-08 se añadieron 3 pruebas estatales de ciencias: durante primaria, durante la etapa de *middle school* y de *high school*. Estas



evaluaciones debían ajustarse a los niveles marcados por el estado. Paralelamente, una muestra aleatorio de alumnos de 4º a 8º curso de cada estado debía ser evaluado bienalmente por el programa nacional, *National Assessment of Educational Progress Testing Program (NAEP)*, en lectura y matemáticas para obtener datos comparativos homogéneos entre estados.

2. Progreso Académico: Los estados debían conseguir que para el curso escolar 2013-14 todos sus alumnos dominasen las matemáticas y la lengua. Para ello, los centros docentes cuyos alumnos no alcanzasen los niveles marcados por los estados (para la totalidad de la población escolar y para los subgrupos establecidos por la ley), debían diseñar un plan para conseguir “Mejoras Anuales Adecuadas” (*Adequate Yearly Progress: AYP*), dirigidas a este fin. Los centros docentes que no realizaran AYP (mejoras anuales), eran sometidos a diversos grados de penalizaciones
3. Boletines informativos: A partir del curso escolar 2003-04, los estados que recibían fondos federales bajo el capítulo *Title I* de la ley NCLB, debían publicar informes anuales sobre los resultados académicos de su población escolar a nivel estatal y local.
4. *Highly Qualified Teachers* (profesores altamente cualificados): Para el año 2006 todos los docentes debían estar “altamente cualificados” en las materias que impartían. Para poder acreditar que un docente era *Highly Qualified Teacher*, debía:
  - Poseer como mínimo una licenciatura o grado (*bachelor*).
  - Dominar las materias consideradas fundamentales (matemáticas, lengua, comunicación, lectura, historia, ciencias, física, química, lengua extranjera, ciencias sociales, arte, economía y gobierno/civismo. Las mismas materias recogidas en la ley *Goals 2000* del presidente Clinton), a través de la especialización durante la carrera para los profesores de secundaria, o bien, aprobando un examen estatal para los profesores de primaria.
  - Obtener una certificación o licencia del estado donde ejercerán la docencia.

La acreditación, licencia o certificación estatal varía en función del estado, pero los requisitos generales siguientes son comunes a la mayoría de ellos:

- Licenciatura o grado.
- Pruebas para cada materia y nivel. Realización de prácticas.
- Demostrar conocimiento de las materias que impartirán (a través de un examen estatal, un máster en esas asignaturas o haberse especializado en ellas durante su licenciatura o grado).
- Certificado de penales.

5. *Reading First* (Leer primero): NCLB asignó fondos federales (\$1.020 millones en 2004) a los estados para que éstos financiaran programas cuya eficacia estaba “científicamente probada”, dirigidos a garantizar que todos los escolares norteamericanos leyeran correctamente en inglés al finalizar 3° de primaria (haciendo especial hincapié en aquellos escolares desaventajados y extendiendo la financiación hasta 5° de primaria para este colectivo).
6. Flexibilidad: Introdujo provisiones para mejorar el uso de los fondos públicos federales, dando mayor flexibilidad a las autoridades estatales y locales.

La ley *No Child Left Behind* (NCLB) se encuentra dividida en los siguientes *titles* o capítulos (20)

- Título I: Mejorar el rendimiento académico de los alumnos desfavorecidos (este es el apartado más importante de la ley).
- Título II: Preparar, capacitar y reclutar maestros y directores altamente cualificados.
- Título III: Instrucción del idioma inglés para los alumnos e inmigrantes con dominio limitado del mismo.
- Título IV: Escuelas del Siglo XXI (*21st-Century Schools*). Iniciativas dentro y fuera de los centros docentes privados y públicos, para

prevenir el consumo de drogas, tabaco y alcohol, erradicar la violencia y mejorar los niveles académicos.

- Título V: Involucrar a los padres en la formación de sus hijos y promover programas innovadores.
- Título VI: Flexibilidad y responsabilidad.
- Título VII: Educación de indígenas, hawaianos y nativos de Alaska.
- Título VIII: Programas de ayuda inmediata.
- Título XI: Disposiciones generales.

### **2.1- Title I: Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes más desfavorecidos**

El objetivo de este capítulo (21), según el propio ministerio, consistía en lograr que todos los alumnos “poseyeran igualdad real de oportunidades y que estas fueran justas, efectivas y relevantes para conseguir una educación de calidad y el éxito en las pruebas anuales estatales”. Este apartado se encuentra totalmente vinculado con los apartados siguientes. Por ese motivo se aseguraba de:

1. Dar a conocer a los padres, profesores y directores el progreso real y los niveles académicos del alumnado a través de :
  - Pruebas estatales adecuadas.
  - Rendición de cuentas.
  - Adecuada formación y preparación del profesorado.
  - Las materias a impartir y los contenidos de las mismas deberían estar dirigidos hacia este fin.
2. Cubrir las necesidades educativas de los alumnos menos aventajados, de los alumnos con limitados conocimientos del idioma inglés, de estudiantes inmigrantes, de los alumnos con minusvalías, de los alumnos de raza india, de niños abandonados o delincuentes, y de niños de corta edad con dificultades en la lectura.

3. Reducir las diferencias académicas (*achievement gap*) entre las minorías y la mayoría blanca y entre los alumnos desaventajados y los aventajados.
4. Responsabilizar a los estados y distritos escolares de la mejora de los resultados académicos de sus estudiantes e identificar y subsanar aquellos centros con bajos rendimientos, proporcionando alternativas de calidad a los alumnos de dichos centros.
5. Los medios necesarios serán distribuidos entre los centros y distritos escolares que más los necesiten.
6. Reforzar la rendición de cuentas, la enseñanza y el aprendizaje, a través de la utilización de las pruebas estatales, dirigidas especialmente a mejorar los resultados académicos de los estudiantes más desaventajados.
7. Ceder mayor autonomía y flexibilidad a los centros y a los profesores, a cambio de exigirles mayor responsabilidad sobre los resultados de sus alumnos.
8. Utilizar programas educativos “enriquecedores y avanzados”.
9. Promover reformas escolares y garantizar instrucción científica y contenidos motivadores.
10. Mejorar el nivel de enseñanza, ofreciendo desarrollo profesional al profesorado.
11. Coordinar todos los servicios de este capítulo con las agencias pertinentes.
12. Facilitar la participación de los padres en la educación de sus hijos.

Los distritos jugarían un papel fundamental al ofrecer asistencia técnica, coordinación de servicios, y formación profesional de calidad. Los estados a su vez, asegurarían los resultados del programa, desarrollando altos niveles académicos y evaluaciones adecuadas, unificando y coordinando todos los requisitos del *Title I* (Capítulo primero). Los estados podían utilizar estos fondos federales para ayudar a aquellos centros docentes que no alcanzaran los objetivos marcados por la ley. Al ser NCLB una ley federal, no tiene competencias para elaborar contenidos, ni evaluaciones federales homogéneas, lo que proporcionaría datos comparables entre estados. Por consiguiente,

deja esta tarea a los estados quienes diseñan o compran las pruebas anuales (revisadas por el ministerio, *US Department of Education*).

NCLB continuó la línea marcada hasta entonces por las leyes educativas que le precedieron, pero fue más allá, al vincular los resultados académicos de los centros, con la recepción de fondos federales. No sólo las escuelas debían demostrar que sus alumnos progresaban, sino que debían lograr que todos los estudiantes dominaran las materias fundamentales (matemáticas y lengua) para el curso escolar 2013-14 (22).

Las evaluaciones de los alumnos en las materias de matemáticas y de lengua inglesa tampoco son una novedad de la ley NCLB, al estar presentes en la ley *Goals 2000*. No obstante, NCLB aumentó el número de cursos evaluados (de 3 a 7) e incluyó a partir de 2007 pruebas sobre los conocimientos que los alumnos de las 3 etapas (3º-5º de primaria, 6º-9º de *middle school* y 10º-12º de *high school*. Tres pruebas en total) poseían en la materia de ciencias. Asimismo, presionó a los estados que percibían fondos federales para que cumplieran la nueva normativa federal, NCLB, a través de sanciones, publicaciones de los resultados negativos, premios, etc.

NCLB considera que las evaluaciones deben ser estandarizadas, o sea, que las mismas pruebas se realicen a todos los estudiantes de un estado para evitar excluir a los alumnos rezagados. NCLB permite a los centros docentes administrar pruebas distintas a los alumnos con necesidades especiales, pero no pueden exceder éstos del 1% del total del alumnado (lo que puede obligar a alumnos con minusvalías cognitivas realizar pruebas no apropiadas para ellos).

NCLB se basa asimismo en el concepto Progreso Anual Adecuado (*Adequate Yearly Progress, AYP*), que consiste en que los centros cuyos alumnos no alcancen los niveles académicos deseados, deben realizar mejoras anuales. Este concepto no es tampoco nuevo, de hecho la última revisión educativa de 1994 incluía una provisión donde los centros que recibían fondos federales bajo el apartado *Title I*, debían demostrar que sus alumnos progresaban anualmente, pero dejaba esta valoración a merced de los estados y éstos manipulaban el sistema para lograr que los centros más desaventajados alcanzaran los objetivos marcados. NCLB, conocedora de los abusos de tal requisito, priorizó el

progreso anual (AYP) que los centros docentes realizaran, encaminado a conseguir los objetivos marcados para el curso escolar 2013-14.

NCLB solicita a los estados que clasifiquen el nivel de sus alumnos como mínimo en las siguientes categorías:

- Básico
- Medio
- Avanzado

Los resultados de las pruebas deben clasificarse a su vez por:

- Alumnos pertenecientes a clase económicamente bajas
- Razas
- Discapacidad
- Dominio del idioma inglés

Estos 4 grupos de estudiantes deben alcanzar el nivel medio establecido de las materias evaluadas, aunque los bajos resultados de algunos de los estudiantes menos aventajados puedan encontrarse contabilizados en más de un grupo (raza, clases sociales, discapacidad, etc.), disminuyendo el resultado global del centro. Asimismo, aquellos centros docentes que atienden a la población escolar menos favorecida, obtienen resultados negativos.

NCLB obliga a los estados que perciben fondos federales de *Title I* (El 93% de los distritos reciben dichas ayudas) enviar a los padres un boletín anual con los resultados del centro, atendiendo a los parámetros antes indicados (número de alumnos con nivel avanzado, medio y básico), clasificados a su vez, atendiendo a los factores socioeconómicos y culturales: razas, sexo, pobreza, discapacidad, nacionalidad o lengua materna, aunque nacionalidad y sexo no aparezcan en el informe anual de AYP. Estos informes incluyen además comparaciones entre los centros docentes del estado, publicando los nombres de aquellos que no hayan conseguido mejorar.

Los distritos escolares también deben enviar boletines a los padres, centrándose esta vez en los resultados obtenidos en todos los centros del distrito y destacando aquellos que

no hayan alcanzado los objetivos marcados. Todo esto iba dirigido, según el propio ministerio, a conseguir que se informe sobre la efectividad de la labor pedagógica del personal docente.

NCLB exige que el 95% de los estudiantes sean evaluados. Los centros docentes que no realicen progresos anuales adecuados (AYP), están sujetos a las penalizaciones siguientes:

1. *In Need of Improvement*: Los centros docentes que no consigan mejorar durante 2 años consecutivos, se etiquetan como “*In Need of Improvement*” (necesitan mejorar). Los padres de los alumnos de estos centros pueden solicitar clases de apoyo fuera o dentro del horario escolar o elegir otro centro dentro del distrito. El transporte escolar a los centros elegidos corre a cargo de los fondos federales bajo el apartado *Title I* (lo que puede suponer menor disponibilidad de los ya limitados fondos federales). El distrito escolar debe dedicar el 10% de los fondos federales *Title I* para la formación del profesorado (23).
2. Para aquellos centros docentes que no mejoren durante 3 años consecutivos, los alumnos rezagados deben recibir clases de refuerzo en horario lectivo o extraescolar (*Supplemental Educational Services*).
3. *In Corrective Action*: Los centros que no logren mejorar durante 4 años consecutivos, se les etiqueta como “*In Corrective Action*” (Acción Correctiva) y deben tomar las siguientes medidas, parcialmente o en su totalidad según corresponda:
  - Desarrollar un nuevo plan de estudios
  - Renovar parte de su plantilla docente, de la dirección, etc.
  - Transferir los estudiantes a otro distrito escolar (siempre que dicho distrito los acepte)
  - Disolver el distrito escolar
4. *Restructuring Category*: Aquellos centros que no mejoren durante 5 años consecutivos, se etiquetan como “*Restructuring Category*” (Reestructuración), y

podrían ser absorbidos por el estado, dirigidos por una entidad privada o transformados en “*Charter Schools*” (centros públicos, administrados por entidades privadas).

## **2.2- Rendición de cuentas**

Este concepto es el pilar de la ley *No Child Left Behind* y también es el punto más controvertido de la misma. Se basa en la idea de que para acrecentar los resultados académicos de la población infantil y juvenil norteamericana, se deben mejorar los centros docentes a través de un control externo.

La mayoría de expertos, basándose en múltiples estudios, consideran que el efecto de la rendición de cuentas en los alumnos es en general positivo. Las pruebas estatales y el establecimiento de niveles académicos y objetivos ayudan a mejorar los rendimientos académicos (24).

Para algunos detractores de NCLB, esta ley federal se entromete en asuntos estatales y locales. Para otros, los centros docentes no son los responsables únicos de los resultados académicos ya que (25):

- 1- Los centros docentes no siempre pueden movilizar y coordinar a profesores, directores y padres.
- 2- Las partes que influyen en la educación son los alumnos (no mencionados en NCLB), los padres, los profesores, la legislación y la propia sociedad.
- 3- Se intenta controlar a los centros docentes externamente, debiéndose encontrar un equilibrio entre el control interno y externo.
- 4- Dificultad de interpretar y utilizar la información de las pruebas estatales.

La rendición de cuentas ya se utilizaba en distintos distritos escolares antes de entrar en vigor la ley NCLB. Estas experiencias facilitaron la aprobación de la ley. Chicago, por ejemplo, mejoró los resultados académicos de sus alumnos, al utilizar la rendición de cuentas en 1995, aunque a partir del año 2000, se estancaron los progresos. Otros estados o ciudades que mejoraron los resultados académicos de sus alumnos, utilizando



la rendición de cuentas fueron, Kentucky, Texas, Tennessee y distritos escolares de San Diego y de Boston (26).

Estudios recientes indican que la rendición de cuentas, tal como la contempla la ley NCLB, es efectiva en centros con un alumnado socioeconómico medio. En cambio, puede ser perjudicial para aquellos centros docentes con estudiantes menos favorecidos, donde la colaboración, confianza y responsabilidad colectiva de los docentes son las herramientas fundamentales para mejorar los rendimientos académicos de sus alumnos. Durante el curso escolar 2004-05, 11.008 centros fueron identificados como que “necesitaban mejorar “(27).

Los críticos de la rendición de cuentas indican que existe (28):

- ❖ Información limitada: Por un lado, los datos obtenidos en las pruebas estatales llegan tarde, ya que los resultados se presentan una vez comenzado el siguiente curso escolar. Al mismo tiempo, no aportan información sobre las prácticas educativas y organizativas. Sabemos, por ejemplo, que es muy efectivo que los profesores compartan conocimientos y experiencias para adaptar mejor sus prácticas docentes a las necesidades de los estudiantes.
- ❖ Interacciones: Los centros se guían por imposiciones y directrices externas, más que por su propia profesionalidad y experiencia, resultando en muchas ocasiones en una falta de motivación del profesorado. La comunicación entre la comunidad educativa y las administraciones públicas debería ser en ambas direcciones, no en una dirección única como hasta ahora.
- ❖ Pérdida del poder de decisión y autonomía de los centros y del profesorado, al ir su labor condicionada a superar las pruebas estatales. Asimismo, se desvían los recursos escolares limitados hacia gastos burocráticos.
- ❖ Los objetivos e incentivos son colectivos, en vez de ser individuales. En muchos centros no se reconoce la labor de un buen profesor (especialmente

en centros con dificultades: “*probation*”), pero tampoco se pide “rendición de cuentas” a aquellos profesionales poco válidos.

- ❖ Incentivos mal adaptados: Para lograr que “la rendición de cuentas” funcione, se deben ofrecer incentivos. Pero se ha comprobado que los “castigos”, por ejemplo, etiquetar a los centros como “*probation*” (a prueba) o en reestructuración, agrava los problemas en zonas marginales. Estos centros se ven forzados a realizar una serie de medidas inefectivas, como enseñar técnicas para superar exámenes tipo test en vez de aprender las materias, o inflar las calificaciones de los estudiantes, etc., encaminadas todas ellas a satisfacer los deseos de los adultos, en vez de las necesidades de los alumnos (totalmente contrarias al espíritu de la ley.) Estas estrategias son comunes en centros docentes con problemas.
- ❖ Centros que funcionan bien son incluidos en la lista negra debido a los inflexibles requisitos de AYP (por un alumno con bajos rendimientos, todo el centro es penalizado, por ejemplo) (29).
- ❖ Mary Smith (2004) señala que los resultados de las pruebas no miden los conocimientos de los alumnos, sino el estatus social de los mismos, ya que los estudiantes socio-económicamente más desfavorecidos obtienen peores resultados, mientras que la mejora de los resultados académicos (con excepciones) considera que es debida a que los profesores se centran en enseñar a superar las pruebas o las materias evaluadas a nivel estatal. Asimismo, la confección de pruebas estatales es un negocio muy lucrativo para las empresas encargadas de ello (30).
- ❖ En vez de utilizar los resultados para corregir problemas, se utilizan para castigar a los centros, limitando, por tanto, su utilidad, efectividad y flexibilidad para futuras innovaciones.
- ❖ Exclusión en las pruebas estatales de los alumnos desaventajados para evitar bajar la media (no promocionan al curso siguiente o se los clasifican como de educación especial u otro colectivo exento por la ley, etc.). NCLB

perjudica a aquellos alumnos que quiere ayudar, en cambio esta ley es efectiva para aquellos alumnos que quedan cerca del aprobado. Un informe que presentó el estado de Florida sobre los resultados de sus alumnos de 4º de primaria fue muy favorable, porque, según Sunderman (2008), forzó la repetición de curso escolar a todos los alumnos con bajas calificaciones. Existen también sospechas de que el *milagro tejano* podía haber sido el resultado de dichas prácticas (31).

- ❖ Se refuerzan las materias evaluables, en detrimento del resto de las materias, como historia, arte, etc.
- ❖ Se inflan los resultados académicos, bajando los niveles.
- ❖ Recursos que se destinaban a la innovación, ahora son destinados a aspectos burocráticos de la ley (como el caso del estado de Luisiana, donde los fondos utilizados para la formación del profesor, por ejemplo, fueron desviados para comprar los pruebas estatales tipo test).
- ❖ En el siglo XIX la enseñanza estaba orientada a crear trabajadores disciplinados, constantes y precisos en sus hábitos, preparándoles para el trabajo en la industria manufacturera, una educación que no iba encaminada a estimular el intelecto, ni la creatividad. Para algunos autores, debido al fracaso de las corrientes liberales educativas de mediados del siglo XX, NCLB parece hacer un tímido intento de acercarse a la filosofía educativa del siglo XIX, homogeneizando los procesos evaluativos (32).

Pero la rendición de cuentas ha llegado al sistema educativo norteamericano para quedarse. La mayoría de expertos (secundada también por el actual presidente de EEUU, como veremos en el siguiente capítulo) no desean eliminar este requisito, sino modificarlo y reforzarlo para que sea profesional y no burocrático, basándose en:

- La interacción de los profesores con sus alumnos.
- La actuación del profesor, además de la actuación de los alumnos.

- Asegurar que los profesores adquieren las habilidades y conocimientos necesarios para ser efectivos.
- Poner las necesidades de los alumnos en el centro de la educación. Colaborar con otros profesionales para satisfacer estas necesidades y garantizar la responsabilidad profesional

Muchas son las voces críticas entorno a la ley NCLB, aunque fuera ampliamente respaldada en su creación, cuando el recién elegido presidente Bush contaba con el apoyo de la población y del Congreso. Después de 12 años de vigencia, NCLB no ha conseguido reducir el “*achievement gap*” (las diferencias académicas), ni mejorar los resultados de los estudiantes norteamericanos, como tampoco lo hicieron las legislaciones educativas anteriores. No obstante, los expertos reconocen la dificultad de lograr estos objetivos, por la cantidad de variables que se manejan.

En 2003-07, el 70% de los 98.905 centros existentes consiguieron realizar progresos adecuados (AYP), mientras que el 10% necesitó mejorar y el 2% tuvo que reestructurarse (33).

Uno de los factores que ha contribuido a que NCLB dejara incumplidos sus objetivos ha sido la falta de financiación federal, aunque la participación federal en la educación secundaria y primaria sea muy reducida. Desde su puesta en funcionamiento en 2002, el Congreso autorizó \$26.400 millones, no obstante, solo envió \$22.200 millones a los estados. Esta diferencia creció cada año hasta alcanzar los \$14.800 millones en 2008. Por consiguiente, entre 2002 y 2008, la inversión federal en NCLB fue \$70,9 millones menos de la aprobada por el Congreso (34).

Los expertos norteamericanos sugieren las siguientes medidas para mejorar la ley NCLB (35):

- ❖ Las pruebas estatales son importantes fuentes de información para mejorar el sistema educativo, por eso deben permanecer.
- ❖ Mejorar las evaluaciones, ya que a veces son poco profesionales, por falta de tiempo de los estados.

- ❖ Establecer metas realistas. El objetivo marcado por la ley del dominio de las materias de matemáticas y de lengua por parte del 100% de la población escolar para 2014, ha probado ser irrealista.
- ❖ Como la población de EEUU se traslada de residencia con mayor frecuencia, es lógico que se establezcan unos contenidos y unas pruebas mínimas y comunes para todos los estados, promovidas desde el gobierno federal para facilitar la comparación, la equidad, la efectividad y la coordinación.
- ❖ Tener en cuenta los porcentajes de tipo de alumnado, al realizar estudios comparativos.
- ❖ Los centros con rendimientos bajos deberían recibir más fondos. Por el contrario, NCLB los penaliza, reduciéndoles la financiación federal.
- ❖ Mantener datos fiables del fracaso escolar y premiar a los estados que consigan reducirlo, en vez de penalizar a los que no.
- ❖ Utilizar los resultados de las pruebas para determinar los puntos débiles de sus estudiantes y mejorarlos (como ya hacen algunos estados) y asistir al profesorado a través de identificar e intervenir.
- ❖ Evaluar todas las materias a distintos niveles. De esta manera se aumentaría el conocimiento de diversas materias, evitando limitar el estudio de las que son evaluables.
- ❖ La rendición de cuentas debería apoyarse en el desarrollo profesional, animando a compartir la experiencia de los docente, sin imposiciones externas.
- ❖ Incluir incentivos, bonificaciones salariales (sugerencia recogida por el actual presidente Obama) y rápidos ascensos para que los buenos profesores permanezcan en la profesión. Los estados han bajado el nivel de los requisitos para ser un HQT (*Highly Qualified Teacher*, docente altamente

cualificado), por la carencia de profesorado en las materias de matemáticas y de ciencias y en zonas marginales.

- ❖ La ley NCLB pone más énfasis en la formación académica del profesor que en la experiencia y desarrollo profesional. *Title II* de NCLB aporta \$3.000 dirigidos a mejorar la calidad del profesorado, en vez de ir dirigidos al desarrollo profesional.
- ❖ Expertos indican que deberían formarse comunidades educativas de profesores (Lugares para compartir experiencia, conocimientos, etc.).
- ❖ La ley NCLB debería tener en cuenta las características especiales de cada centro, de los estudiantes y del profesorado. Los programas “*One size fits all*” (programas de “talla única”) no funcionan.
- ❖ Incrementar los incentivos positivos a todos los niveles para mejorar la creatividad y el nivel académico de los alumnos. NCLB reduce los incentivos al binomio: alcanzar o no alcanzar los objetivos.
- ❖ Aumentar la calidad, facilitando los recursos necesarios y la flexibilidad para lograrlo.
- ❖ En vez de grandes castigos, pequeñas recompensas, tanto para estudiantes, como para profesores.
- ❖ Debido al descenso de los niveles académicos, el “*social promotion*” (promocionar por edad, no por conocimientos) ha ido sustituyéndose por “*retention*” (repetir curso) durante los últimos 25 años, resultando en un aumento del número de alumnos que no han promocionado. Dos millones de estudiantes deben repetir curso cada año en EEUU. La ley NCLB ha favorecido este fenómeno, al presionar a los centros para que sus alumnos alcancen los niveles marcados. No obstante, diversos estudios realizados a lo largo del tiempo, alertan de los efectos negativos que esta práctica tiene en los alumnos. El camino más efectivo, debería combinar ambas tendencias

(“*promotion plus*”): Ayudar al escolar y facilitar el aprendizaje para que los alumnos alcancen el nivel exigido, sin necesidad de repetir curso (36) .

- ❖ Incorporar las matemáticas y la lectura en otras materias, como las ciencias naturales y las ciencias sociales, para que sean mejor comprendidas por el alumnado (37).
- ❖ Responsabilizar no sólo al profesor, sino también al alumno de sus resultados, a través de incentivos, y sanciones (los éxitos escolares provienen de buen profesorado y de alumnos trabajadores) (38).
- ❖ Sin la mejora de factores indirectos como la comunidad, la alimentación, la sanidad, la vivienda, las relaciones familiares, sociales y afectivas no se pueden eliminar las diferencias académicas.
- ❖ Entender que nadie tiene recetas milagrosas para el alumnado más desfavorecido. El profesor sin ayuda de los padres, del propio centro, de la legislación, de la comunidad y de la sociedad, no resolverá los problemas educativos.

### **2.3- Poder Elegir (*School Choice*)**

La ley *No Child Left Behind* potencia y amplía las opciones escolares de las familias.

Entre ellas se encuentran (39):

- *Charter School*
- *Magnet schools*
- *Vouchers*: Cheques escolares
- Incentivos fiscales
- *Home schooling*
- Centros privados
- Cambio de centro
- Clases de refuerzo dentro y fuera de horario lectivo

Con la expresión “poder elegir”, la ley NCLB pretende dar mayor libertad a los padres para que puedan elegir un centro público para sus hijos distinto al asignado, desde los *Magnet* o *Charter Schools*, hasta una desgravación fiscal o un cheque escolar para que los padres puedan escolarizar a sus hijos en el centro privado deseado. Según la ley *NCLB*, el objetivo de este programa es favorecer la competencia “sana” entre centros, lo que les ayudará a mejorar y hacerlos más atractivos a los estudiantes. Además, aquellos centros docentes que necesiten mejorar durante 2 años consecutivos, deben poner a disposición de las familias la posibilidad de cambiar de escuela. No obstante, menos del 1% de los estudiantes que reunían estos requisitos, optaron por esta opción en 2003 y 2004. Los datos de 2005 arrojaron un porcentaje algo superior, alcanzando el 2,2% (40).

En 1991, Massachusetts fue pionera en legislar sobre “*School Choice*”. Este programa iba dirigido a minorías y alumnos desaventajados, aunque el 94% de los alumnos que se beneficiaron del mismo fueron alumnos de raza blanca y aventajados, debido a las limitaciones económicas y al interés de las familias de clase superiores por la educación de sus hijos (41).

El volumen de alumnos en centros alternativos ha ido aumentando y se espera que estos tomen mayor protagonismo, un ejemplo de ello es la ciudad de Detroit (cuna de la industria automovilística norteamericana), que está considerando aumentar el número de centros alternativos, para ayudar a su deficitario sistema educativo público. El 90% de la población escolar de Detroit es de raza negra, mientras que los alumnos de raza blanca son la minoría, representando el 6,5% del total. El fracaso escolar casi triplica a la media nacional y un 58%, no termina el *high school* en el año que le corresponde. En las últimas décadas, el alumnado de los centros públicos ha disminuido radicalmente de 299.000 en 1966 (cuando la industria automovilística norteamericana estaba en su mayor apogeo) a 173.000 en 1996, a 167.000 en 2000 y a 98.000, en 2009. El número de centros escolares también ha decrecido de 255 en 2004, a 194 en el 2007. Al mismo tiempo los estudiantes escolarizados en centros alternativos, como los *Charter Schools* continúan aumentando, pese a las restricciones impuestas por la legislación estatal. Existían 46 *Charter Schools* en esta zona en 2009, atendiendo a 21.000 estudiantes, 2.000 alumnos más que en 2001 (42).

a) ***Charter School*** (43)



Son centros públicos dirigidos por entidades privadas, por cooperativas de padres o de profesores, etc. normalmente sin ánimo de lucro con capacidad para dirigir un centro educativo a través de un contrato con la administración competente, haciéndoles responsables de su funcionamiento y de su éxito en este cometido. No están sujetos a la normativa estatal y local vigente sobre educación, por consiguiente, disfrutan de mayor libertad para aplicar los contenidos y los métodos docentes que crean más adecuados, pero deben ajustarse a los niveles y normas establecidas en sus estatutos con respecto a su alumnado y al centro. En caso de no cumplir con dicha normativa u objetivos, la administración competente puede clausurar el centro. Los orígenes de este tipo de escuela se remontan a las corrientes pedagógicas de 1985, surgidas en California, que abogaban por un mayor peso de los profesores en los centros públicos. Desde su nacimiento en los 90, se han creado 4.300 *Charter Schools*, con más de 1 millón de estudiantes, repartidos en 40 estados (estados como Alabama, Kentucky, Montana, Dakota del Norte y del Sur, Vermont, Virginia del Oeste y Nebraska han puesto serias trabas a esta modalidad académica). En Nueva Orleans, el 50% de los centros públicos son *charter schools*, y en Washington D.C., el 25%. (44).

Los primeros *charter schools* nacieron en Minnesota en 1991. Un año después, le siguió el estado de California y en 1994, fueron recogidos por la legislación federal bajo la administración Clinton, constituyéndose 421 *charter schools* en 25 estados hasta 1996 (45)

Los *charter schools* están pensados para tener autonomía del consejo escolar del distrito (“*School Board*”), a cambio, sus resultados son minuciosamente controlados. La dirección corre a cargo generalmente de una entidad privada.

El impulso a los *charter schools* lo dieron John Golle de *Educational Alternatives Inc.*, (EAI) y Chris Whittle de *Edison Project*, cuando se ofrecieron para dirigir centros docentes e incluso distritos escolares. En 1993, EAI asumió la dirección del distrito escolar Hartford en Connecticut y 6 centros docentes de Baltimore (46).

Los críticos de los *charter schools* suelen confundir subcontratar con privatizar. Los contratos suelen tener una vigencia determinada, a partir de la cual se debe renegociar el acuerdo, por tanto la contratación es revocable. Los *charter schools* controlan los

fondos públicos recibidos, pueden contratar y despedir al profesorado (el profesorado trabaja para el centro, no para el estado o el distrito), subcontratar servicios externos y controlar sus fianzas. Son financiados íntegramente por fondos públicos y no pueden elegir su alumnado. Los docentes pueden dar clases sin estar certificados, logrando su licencia por medios alternativos (47).

Los consejos escolares locales tienen gran poder de decisión sobre la educación en sus distritos y son reacios a perder este control. Por consiguiente, son muy reticentes a la hora de aumentar la oferta escolar, incluyendo los *charter schools* (normalmente dependientes del estado y no del distrito). Tampoco se caracterizan estos por ser excesivamente innovadores, normalmente los centros escolares de un mismo distrito tienen proyectos educativos, directrices, sueldos y seguros parecidos. Por tanto, los *charter schools* deben a menudo buscar apoyo en otros organismos, como los consejos escolares estatales o universitarios.

Los *charter schools* suelen tener un tamaño reducido por 2 razones:

- Falta de recursos.
- Los centros escolares pequeños suelen obtener mejores resultados.

Obama es un gran defensor de este tipo de escuelas, por su elevada demanda, que supera con creces la oferta y por los resultados positivos obtenidos mayoritariamente por sus alumnos, pese a las trabas estatales, como lo demuestran los ejemplos siguientes (48):

- Los estudiantes del *middle charter school*, *Amistad Academy* en New Haven (el 84% de ellos pertenecientes a clases socioeconómicas bajas), obtienen mejores resultados en matemáticas y lectura, que la media del estado de Connecticut y el 80-85% de los mismos superan satisfactoriamente las pruebas estatales.
- El 100% de los alumnos de 3º y 4º curso del *charter school*, *Carl C Icahm*, situado en Bronx (Nueva York), con un 90% de la población escolar perteneciente a clases socioeconómicas bajas, superaron las pruebas estatales, frente a la media del distrito situada en 62% y 51% respectivamente.
- El 49% de los alumnos de 8º de los *charter schools* de Chicago que continúan los estudios de *high school* en otro *charter school*, cursan estudios

universitarios, frente al 38% de aquellos estudiantes de *charter school* que eligen un *high school* tradicional.

Los sindicatos de profesores, como *American Federation of Teachers*, grandes defensores de la educación pública, y la Fundación Carnegie criticaron los *charter schools* de la ciudad de Milwaukee (en el estado de Wisconsin), alegando que los estudios realizados indicaban que los alumnos de dichos centros obtenían peores resultados. Expertos, como Danile McGroarty defendieron la enseñanza alternativa, señalando que los estudios a que se referían estas voces críticas nunca llegaron a publicarse, cuestionando su profesionalidad y veracidad y añadiendo que los *charter schools* disfrutaban de gran aceptación entre los padres, y que el número de estudiantes escolarizados en estas instituciones sigue aumentando. Según el diario norteamericano *The Wall Street Journal*, los alumnos que eligen esta modalidad obtienen los mismos resultados que los alumnos en centros públicos pero a un coste muy inferior, calculado en el 50%. Otros expertos matizan al Wall Street Journal, probando el éxito del modelo Milwaukee (Wisconsin), al alegar que los resultados de los alumnos de 3º y 4º curso superaban a los de los centros públicos tradicionales (49).

Paul E. Peterson and Chad Noyes en su artículo “*School Choice in Milwaukee. A randomized experiment*” consideraron que el programa “*School Choice*” de Milwaukee padecía muchas limitaciones y rigideces, porque (50):

- No permitía a las familias elegir la escuela (por la limitación de la oferta).
- Las familias debían completar los fondos públicos con fondos privados.

Wisconsin es el estado con mayor número de *charter schools*, aunque esta cifra sea muy pequeña, al representar solo el 8% del total de centros escolares en dicho estado. Le sigue el estado de Ohio, con un 7% de estos centros. La media nacional se encuentra en el 4%. El número de alumnos matriculados en estos centros asciende tan solo al 2,4% a nivel nacional. Por tanto, es un programa marginal en la mayoría de estados. Según las asociaciones de *charter schools*, 1,4 millones de alumnos están escolarizados en estos centros y existen 365.000 niños en lista de espera (26% del total) (51). La expansión de los *charter schools* continúa como lo indican los ejemplos siguientes:

- ❖ La cadena de *charter schools*, ubicada en Houston, estado de Texas, denominada *YES Prep. Public Schools* que se dedica a preparar estudiantes de familias con bajos ingresos para acceder a la universidad, anunció en Marzo del año 2009, que invertiría \$34 millones en la apertura de 8 nuevos institutos durante un periodo de 5 años para cuadruplicar las matrículas en el año 2020, pasando de 2.600 en 2009, a 10.000 en ese año, incluyendo la construcción de 2 centros escolares durante el verano de 2009. La financiación proviene de fondos privados y públicos. Ya han logrado recaudar la mitad de las necesidades financieras, procedentes de aportaciones individuales y de corporaciones privadas, como de *Walton Family Foundation's Charter School Growth Fund* (52).
- ❖ Los alumnos de los *charter schools* de *Yes* y *KIPP Charter School Chain*, pertenecientes a clases menos favorecidas, tienen mayor número de horas lectivas, ya que su horario escolar se alarga hasta el sábado y obtienen resultados por encima de la media estatal en casi todas las materias.
- ❖ Seis nuevos *charter schools* abrieron sus puertas en el estado de Nueva Jersey en septiembre de 2009. Con esta nueva incorporación, el estado contará con 68 centros, que atienden a 18.800 alumnos (53).
- ❖ Dos *charter schools* de enseñanza media (*Middle School*), gestionados por la empresa privada *Gestalt Community Schools*, atienden a 440 alumnos en un barrio de la ciudad de Memphis (en el estado de Tennessee), donde el 98% de los alumnos es de raza negra y el 85% posee rentas bajas (tiene subvencionado el servicio de comedor). Estos alumnos superan entre un 10% y un 30% a la media estatal en materias de matemáticas, lectura y ciencias, pese a las adversas condiciones económicas. Esta empresa proyecta abrir 4 centros más y ampliar la oferta de cursos escolares para atender a una población infantil y juvenil de 3.400 hasta el año 2022 (54).

#### **b) Magnet Schools**

Los *Magnet Schools* son centros públicos diseñados para dar soluciones creativas a los bajos rendimientos de las minorías que cursan sus estudios en centros docentes situados

en zonas desfavorecidas y con pocos recursos. *Magnet* significa “imán”. Estos centros suelen estar ubicados en barrios deprimidos, que ofreciendo una educación alternativa no tradicional, pretenden atraer (como el imán) a alumnos blancos, o de clases sociales superiores a barrios desfavorecidos. Dependen del distrito escolar y de la financiación federal. La educación que imparten suele especializarse en campos diversos como, artes plásticas, danza, deportes, matemáticas, ciencias, etc., resultando en opciones atractivas para los padres.

Se estima que existen 150.000 estudiantes en lista de espera para matricularse en los *magnet school* en todo el territorio norteamericano y 1, 2 millones de estudiantes están escolarizados en 2.400 colegios *magnet*. El éxito de estos centros radica en que atraen (como es el caso de *Montessori Magnet School* situado en un barrio deprimido de Hartford, Connecticut) alumnos de clases socioeconómicamente altas, a zonas deprimidas (55).

*Southeast High School* en Raleigh (Wake County), en el estado de Carolina del Norte, es un *magnet high school* que imparte los cursos 9º a 12º y que tuve la oportunidad de visitar en el verano de 2009. Se encuentra situado en un barrio deprimido de la ciudad de Raleigh, con una población mayoritariamente de raza negra. Para atraer a la población de raza blanca, convirtieron este instituto de *high school* en un centro de innovación y tecnología, dirigido hacia las ingenierías y la informática. Llegaron a conseguir que el 50% de sus alumnos fueran de raza blanca. No obstante, debido a la equiparación informática de los centros tradicionales, perdió su atractivo innovador y con ello, a los alumnos de raza blanca. En la actualidad, el 80% del alumnado es de raza negra. Por consiguiente, su gran reto ahora es conseguir atraer adolescentes de raza blanca para equilibrar las cantidades. El horario de comienzo de las clases, las 7,35 (finalizando a las 14,50, con solo un descanso para comer), conjuntamente con la distancia a que se encuentran las viviendas de los candidatos que quieren atraer, dificultan también esta tarea, ya que los estudiantes pueden pasarse en el autobús escolar hasta una hora en cada trayecto. Llama la atención el buen comportamiento del alumnado, tanto dentro como fuera de las aulas, así como la pulcritud de las instalaciones, especialmente teniendo en cuenta que 1.500 alumnos de entre 16 y 18 años, cursan sus estudios en él. La existencia de un policía en la puerta de acceso al

instituto y varios guardas de seguridad en el exterior (habitual en todos los institutos), posiblemente también contribuyan a mantener el orden en una zona tan conflictiva.

### c) Cheques Escolares (*Vouchers*)

En 1955, el premio Nobel de economía Milton Freeman propuso “libre mercado” para la educación, al considerar que el sistema público educativo norteamericano (56):

- No promovía la competitividad por la excelencia entre centros escolares.
- No permitía a los padres elegir libremente el centro para sus hijos.

Freeman defendió el “*voucher*” o cheque escolar para que los padres pudieran elegir el mejor centro para sus hijos. El Estado regularía la educación, a través del establecimiento de niveles, tanto para los docentes, como para el alumnado, pero no dirigiría los centros. Según él, las instituciones que no funcionaran bien desaparecerían y quedarían las efectivas y competentes.

Esta teoría volvió a tomar fuerza en los años 90, cuando John Chubb (57), fundador de la empresa privada dedicada a la enseñanza pública: *Edison Learning Institute of Edison Schools* y Terry Moe (Dr. En Ciencias Políticas. Colaborador de la institución privada dedicada a la educación, *Hoover Institution*) (58) criticaron duramente la burocracia y politización de las instituciones escolares públicas, alegando que no daban explicaciones de los resultados académicos de sus alumnos, ni rendían cuentas y demostraron que los resultados académicos de los alumnos de centros privados laicos o religiosos eran superiores.

El presidente Obama no ha apoyado el desvío de fondos públicos hacia el sector privado en la educación obligatoria (a pesar de que la financiación pública de la educación privada es práctica habitual en la educación superior), por tanto, no ha respaldado la iniciativa *Opportunity Scholarship* (“Becas de Oportunidad”, que incluyen los “*vouchers*”). Según el estudio realizado por Chingos y Peterson, los alumnos de raza negra que recibieron cheques escolares para asistir a centros privados (católicos en su mayoría), aumentaron en un 24% su continuidad académica en la educación superior. (59).

Los cheques escolares están presentes en los estados y distritos escolares de Milwaukee, Cleveland, Florida, Utah, Arizona y Georgia, y su financiación corre a cargo de los fondos estatales y locales. Otros estados permiten desgravar parte de los gastos de la escolarización privada.

**Milwaukee:** En 1995, el estado de Wisconsin legisló para que los alumnos más desaventajados pudieran estudiar también en centros privados (religiosos y laicos) con financiación pública, apoyándose en el proyecto de cheques escolares ya existente, desde 1990 en la ciudad de Milwaukee (Wisconsin). El programa “*School Choice*” de Milwaukee de 1990 fue el resultado del declive de los niveles académicos de sus alumnos. En 1973 el 79% de estos superaban las pruebas estatales, pero en 1993 este porcentaje se redujo al 44%, mientras que la inversión pública en educación aumentó un 82% durante el mismo periodo (60).

Este proyecto permitió a 1.000 alumnos cursar sus estudios en centros privados no religiosos. En 2008 ya fueron 19.538 estudiantes que optaron por el cheque escolar, que ascendió a \$6.607 por alumno al año, muy por debajo de los \$11.413 por alumno que costaba la escolarización pública (incluyendo transporte y comida). Estos cheques sólo pueden ser utilizados en los centros docentes aprobados por el estado.

Los “Vouchers” nacieron de la mano de un congresista republicano de las zonas deprimidas del estado de Wisconsin, para mejorar los resultados de las minorías. *Wisconsin Educational Association Committee* se opuso alegando que era una medida clasista y racista, aunque ayudara a los estudiantes que más lo necesitaban. En EEUU, como ya hemos visto, tradicionalmente la calidad de los centros docentes ha estado condicionada por el barrio al cual pertenecen. Los barrios de clase socioeconómica alta disfrutaban de fondos suficientes, a través de la recaudación de la contribución urbana, para mantener un nivel educativo alto y exclusivo de sus centros públicos. Mientras que los barrios marginales pueden sufrir graves carencias económicas y sociales. Los demócratas se opusieron a esta ley, pero al no poder justificar su postura, la ley fue aprobada, aunque con grandes restricciones (61). Pese a las limitaciones cuantitativas impuestas por la legislación estatal (sólo podía alcanzar al 1% de estudiantes, y al 1,5% en 1994) y económicas (aportaba el 50% del coste de la escolarización pública), resultando en que sólo aquellas familias con suficientes recursos pudieran beneficiarse

del mismo, perjudicando a las que quería ayudar, el programa de *voucher* de Milwaukee fue acogido con gran entusiasmo.

Partidarios del cheque escolar quisieron repetir el éxito de la ciudad de Milwaukee en la ciudad de Pittsburg (Pensilvania), ya que ambas ciudades perdían población y el sistema de “*vouchers*” de Milwaukee había amortiguado el descenso. Asimismo, el coste de la enseñanza pública en Pittsburg es muy elevada (\$20.000/alumno). Las familias huyen del precario sistema público de esta ciudad en busca de mejores escuelas para sus hijos en ciudades con niveles más elevados. Desde el año 2000, la población escolar de Pittsburg ha disminuido en un 25%. Los defensores del *voucher* alegan que las familias que no pueden llevar a sus hijos a centros privados, podrían beneficiarse de este proyecto y permanecer en la ciudad, reduciendo el éxodo y ahorrando dinero al ofrecer cheques escolares por una cantidad inferior al coste público (de \$10.000/alumno por ejemplo) (62).

**Cleveland** en el estado de Ohio fue la primera ciudad en utilizar los cheques escolares en escuelas religiosas en 1996, seguida de la ciudad de Milwaukee. La ciudad comenzó financiando sólo una tercera parte del coste de la escolarización pública. Los estudiantes beneficiados pertenecían a la minoría negra y poseían ingresos reducidos. Pese a las limitaciones de las cantidades ofrecidas, los escolares que se beneficiaron de dicho programa mejoraron en todos los parámetros estudiados (63).

**Washington DC** (64): El primer y único programa federal de cheques escolares se aprobó en 2003 para el distrito escolar de Washington DC, cuando los republicanos controlaban la mayoría del congreso norteamericano y los demócratas se rindieron ante la evidencia del precario estado de los centros públicos en la capital norteamericana.

Gracias a este programa, 1.700 niños pertenecientes a minorías pueden cursar sus estudios en centros privados de su elección, como el centro privado *Sidwell Friends School*, donde han estudiado las hijas del presidente Obama. Este centro tiene un coste anual aproximado de \$28.000, cubierto parcialmente por el cheque escolar y el resto, por las becas de la propia institución. No obstante, el debate entre los defensores y los detractores del “*voucher*” sigue abierto. Los Republicanos insisten en que los padres tienen el derecho de elegir el centro docente, si el que les ha tocado es precario,



añadiendo que los cheques escolares generan competencia positiva, presionando a los centros públicos para que mejoren. Los demócratas y los poderosos sindicatos de profesores entre otros señalan que es imposible que los centros públicos funcionen mejor, si los escasos fondos públicos son desviados a centros privados. Con este argumento, el Congreso votó anular el programa de *Vouchers* de la capital federal, cuando estuvo controlado por los demócratas. No obstante, pese a los mensajes ambiguos del presidente Obama sobre este tema, el actual ministro de Educación en una entrevista realizada en 2009 explicó que, aunque no creía que los cheques escolares fueran la solución a los problemas del sistema educativo norteamericano, no apoyaría la cancelación del programa, sacando a 1.700 estudiantes de sus centros escolares y enviándoles a otros peores. En la actualidad el pulso político sobre este tema entre el Congreso con mayoría republicana y la administración Obama continúa. En el distrito escolar de la capital norteamericana existen 50.000 escolares, por consiguiente, este programa sólo alcanza a un 3,4% de la población escolar.

**d) *Home Schooling*** (Enseñanza en el hogar) (65)

A través de esta modalidad, los padres se encargan de educar a sus hijos en el hogar, utilizando la enseñanza a distancia, pudiendo incluir clases particulares o tutores privados, resultando mucho más económico para las administraciones públicas. Esta fue la manera de educar a los niños norteamericanos en el ámbito rural durante siglos y en Estados Unidos nunca desapareció por completo, no obstante, en los últimos años el número de niños formados por sus padres ha aumentado hasta alcanzar el 2,9% de la población escolar infantil (1,5 millones de niños y jóvenes en 2007). Este sistema ha dado respuesta a las necesidades de aquellas familias que debían trasladarse continuamente de población, debido a su profesión (militares, por ejemplo), o aquellos niños que por alguna enfermedad o problema no podían asistir a clase. Esta modalidad educativa resulta muy económica para las administraciones públicas, por tanto, obtiene amplio respaldo (implícito o explícito) (66).

**e) Centros privados (67)**

Según los datos oficiales, el 10% de la población escolar cursa sus estudios de primaria y secundaria en centros privados. Existen más de 29.000 centros privados de primaria y secundaria (representando el 23% de los centros docentes totales) y 96,000 públicos. Para algunos expertos como Anthony Roselli, los alumnos de centros privados obtuvieron mejores resultados que los de centros públicos.

**f) Cambio de centro y clases de refuerzo (68)**

Estas posibilidades están contempladas en la ley NCLB, aunque la opción de cambio de centro sólo sea aprovechada por el 2% de la población escolar, debido a la actitud reacia de los distritos escolares de costear los gastos de transporte adicionales y de los centros docentes de destino de recibir alumnado de centros con problemas. A esto le tenemos que añadir que los padres también son reticentes al cambio. Por el contrario, en 2006, el 20% de los alumnos utilizó la opción de recibir clases de refuerzo.

Según estudios realizados por los doctores en sociología de la Universidad de Houston, Dworkin y Lorence (69), la elección de un centro distinto al asignado tiene las siguientes consecuencias:

- Los resultados fueron mejores cuando el centro de destino era muy superior.
- Teniendo en cuenta los datos recogidos por *Texas Education Agency* entre 1994 y 2002, los efectos en los resultados académicos en las materias de matemáticas y de lengua de los alumnos que elegían cambiarse de centro por deficiencias en el suyo, fueron peores cuando se trasladaron a un centro que simplemente obtenía un “aprobado” en el requisito de “progreso adecuado anual” (AYP.)
- Los buenos centros no pudieron atender la demanda.
- Los malos centros docentes se quedaron sin fondos.
- Los centros de destino pueden tener una demografía que perjudique al nuevo alumno.
- Los centros no dejan que sus alumnos se vayan.

- Los centros recipientes de alumnado cierran sus puertas a esos alumnos o no los incluyen en sus evaluaciones para no bajar el nivel.

### **3- LEGISLACIÓN FEDERAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR**

El gobierno federal, reconociendo la importancia de la educación superior para el avance social y económico de la nación, aprobó en 1862, la ley *Morrill Land Grant College Act* (70), bajo la presidencia de Abraham Lincoln. A través de esta ley, el *US Department of Agriculture* (Ministerio de Agricultura) ponía a disposición de los estados extensiones de terrenos federales con la finalidad de construir instituciones de educación superior dedicadas a la agricultura y a la mecánica, facilitando el acceso de la ciudadanía a esta etapa educativa. De esta forma, las instituciones públicas de educación superior, residuales hasta entonces, comenzaron a jugar un papel cada vez más relevante en la formación laboral de la población, consolidándose durante el siguiente siglo y facilitando el acceso de la población a la educación superior, reservado hasta entonces a los jóvenes de familias adineradas o a los futuros pastores protestantes. La ley Morrill fue complementada en 1890 con la segunda ley Morrill (*Second Morrill Act of 1890*) (71), que esta vez repartiría entre los estados los ingresos procedentes de la venta de terrenos. Estas aportaciones ascendieron a 50.000 dólares el primer año y 1.000 dólares más cada año, durante 10 años. Dichos fondos iban destinados a la construcción de instituciones de educación agrícola y mecánica, pero excluían aquellos estados o instituciones que discriminaran, permitiéndoles a cambio la construcción de instituciones segregadas. De hecho, el Sur construyó con estos fondos varios *colleges* para estudiantes de raza negra. En 1887 a través de la ley *Hatch Act* el gobierno federal estableció fondos anuales para la investigación en agricultura y para el establecimiento de centros de investigación. Estos fondos federales dedicados a la educación superior no provenían del Ministerio o Departamento de Educación, sino del Ministerio o Departamento de Agricultura. Dicho ministerio apoyó financieramente y de forma periódica la investigación agrícola, a través de diversa legislación, como la mencionada

anteriormente, incluyendo las leyes *Adams Act* de 1906 y *Smith-Hughes Act* de 1917 entre otras, las cuales concedían becas para la formación profesional agrícola (72).

Durante la II Guerra Mundial el gobierno federal estimó que 15 millones de americanos habían participado en esta contienda. En previsión a los problemas que el retorno de estos veteranos podía ocasionar a la sociedad, el Congreso aprobó, antes de la invasión a Normandía, la ley "*Servicemen's Readjustment Act*" en 1944, conocida como "*GI Bill*", y firmada por el presidente Roosevelt. Esta ley financió la formación de 8 millones de veteranos aproximadamente, de los cuales 2,3 millones cursaron estudios de educación superior y el resto formación profesional y laboral. Esta importante inyección de fondos federales tuvo grandes consecuencias que marcaron un antes y un después en la educación superior norteamericana, repercusiones que se tradujeron en la duplicación del número de americanos con educación superior entre 1940 y 1950 y en concreto, el número de licenciados o con grado aumentó del 4,6% en 1940, al 25% en 1950. Hasta 1956, fecha en que dicha ley finalizó, el gobierno federal invirtió 14.500 millones de dólares en la educación de los veteranos, recuperando esta inversión a través de mayores recaudaciones fiscales, a través del 20% de incremento en la compra de viviendas nuevas y a través de 4,3 millones de hipotecas por un valor total de 33.000 millones de dólares. GI Bill continuó financiando la educación superior de los veteranos de las contiendas posteriores, formando a 2,3 millones de veteranos de la guerra de Corea y 8 millones de soldados de la guerra de Vietnam (73).

En 1947 el presidente Harry Truman (1945-53) encargó una comisión, cuyas conclusiones fueron recogidas en los informes denominados *President's Commission on Higher Education* o *Higher Education for American Democracy*, más conocidos como *The Truman Commission* (74), con la finalidad de evaluar las necesidades y el futuro de la educación superior, considerada por muchos saturada y sin el número de profesores adecuados. La economía norteamericana exigía al mismo tiempo una transformación de la educación en motor del país, reconociendo su estrecho vínculo con la evolución de la economía y de la competitividad internacional.

El informe *Higher Education for American Democracy* presentado por la Comisión consistía en los 6 volúmenes siguientes, que aparecieron entre 1947 y 1948:

- Volumen I: *Establishing the Goals*, del 11 de Diciembre de 1947 (*Government Printing Office*, 103 pp.) (Establecer los objetivos).
- Volumen II: *Equalizing and Expanding Educational Opportunity*, del 21 de Diciembre de 1947 (*Government Printing Office*, 69 pp.) (Expandir y normalizar las oportunidades educativas).
- Volumen III: *Organizing Higher Education*, del 12 de Enero de 1948 (Organizar la educación superior).
- Volumen IV: *Staffing Higher Education*, del 25 de Enero de 1948 (Dotar de personal para la educación superior).
- Volumen V: *Financing Higher Education*, del 1 de Febrero de 1948 (Financiar la educación superior).
- Volumen VI: *Resource Data*, Marzo de 1948 (Fuentes).

La Comisión alcanzó las siguientes conclusiones:

- La educación superior norteamericana debía alejarse definitivamente del modelo educativo elitista europeo, promoviendo los valores democráticos.
- Necesidad de coordinar los distintos tramos educativos (necesidad que todavía sigue pendiente de lograrse).
- Recomendaba doblar la cifra de estudiantes de educación superior, de 2,4 millones en 1947, a 4,6 millones en 1960. La comisión, basándose en el éxito de la ley GI Bill, que había logrado incrementar la población estudiantil de educación superior, estimaba que el 49% de los 4,6 millones de nuevos alumnos cursaría el primer ciclo de educación superior (2,5 millones) y el 33%, el segundo ciclo (1,5 millones, grados y 600.000, post grado). Enmarcaba asimismo la formación profesional dentro de la educación superior, a través de los *junior* o *community colleges* (el presidente Barak Obama también propone un aumento de los titulados en educación superior, pero más moderado).
- Garantizar la gratuidad del primer ciclo de educación superior (2 años). La

Comisión concluía:

*“This Commission concludes that the decision as to who shall go to college is at present influenced far too much by economic considerations”* (Vol. II, p. 16).

“La Comisión considera que la decisión de quien debe cursar estudios superiores depende en exceso de cuestiones/razones económicas”.

- Eliminación de las discriminaciones raciales, religiosas o por razón de sexo.
- Efectividad de este tramo educativo para formar a los futuros investigadores y técnicos.
- Aumento de las ayudas federales para estos fines.

Para lograr todos esos objetivos, la Comisión abogaba por la expansión de los *junior o community colleges* y de la educación para adultos, así como la aportación de fondos necesarios para equiparar la calidad de la educación superior entre los estados (propuesta recogida por el actual presidente de EEUU, Barak Obama, tal como veremos en el siguiente capítulo).

La universalidad del primer ciclo de la educación superior volvió a tomar fuerza en 1998, cuando el presidente Clinton intentó financiar los estudios de educación superior de primer ciclo (cursos 13º y 14º), a través de impuestos especiales, pero no cosechó grandes éxitos. El presidente Obama se ha marcado también como objetivo el aumento del número de titulados de educación superior hasta 2020, siendo este compromiso uno de los pilares de su política educativa como veremos en el siguiente capítulo.

Entre el paquete de medidas que envió Lynden Johnson al Congreso para crear la “Great Society”, se encontraba la ley de educación superior, *Higher Education Act of 1965 (HEA), Public Law 89-329*, que tenía como objetivo el aumento de los estudios superiores entre la población norteamericana, especialmente entre aquellos con menos posibilidades. A través de dicha ley, el gobierno federal concedió becas, ayudas y préstamos para la educación superior destinadas a incentivar los estudios superiores entre aquellos jóvenes con pocos recursos financieros. También legisló sobre los estudios de magisterio, en un intento de coordinar las etapas educativas de primaria y secundaria (K-12), con la educación superior (75).

El presidente Lynden Johnson buscó en la educación superior la solución a los problemas del momento, derivados del éxodo de la población rural a las ciudades, las cuales pasaron de albergar el 40% de la población a principios de siglo XX, al 70%, durante los años 60 (76), dejando el campo despoblado y las urbes con problemas de hacinamiento, bolsas de pobreza y delincuencia. A través de la educación de la población y a través de la utilización de los conocimientos, de la investigación y de los

recursos disponibles en las instituciones de educación superior, el presidente Johnson esperaba resolver los problemas sociales y económicos del momento. La ley ensalzaba la importancia de la educación continua para resolver estas realidades, basándose en otros ejemplos como los militares, cuya formación continua podía ocupar un tercio de su carrera profesional (77).

La estructura de la ley era similar a la ley *Primary and Secondary Act* (ley de educación primaria y secundaria) del mismo año, contando con 8 *Titles* o capítulos.

- ❖ *Title I*: Instituciones: Concedió 25 millones de dólares el primer año y 50 millones los 4 años siguientes para ayudas directas a las instituciones de educación superior, con la finalidad de incrementar el número de estudiantes y de desarrollar programas útiles para la sociedad. De esta forma se pretendía reducir las diferencias entre las entidades de educación superior con pocos recursos y las más adineradas.
- ❖ *Title II*: Bibliotecas: Otorgaba 50 millones de dólares durante 5 años para mejorar y renovar las bibliotecas de las universidades norteamericanas, las cuales se fueron convirtiendo en grandes centros de cultura y conocimiento.
- ❖ *Title III*: Desarrollo institucional: Aportaba 55 millones de dólares el primer año y 60 millones los siguientes 3 años, para fomentar la colaboración entre las instituciones, a través del intercambio de docentes, de programas formativos de los profesores, etc.
- ❖ *Title IV*: Estudiantes: Financiaba la educación superior a través de becas y de préstamos a bajo interés. La ley contemplaba una financiación inicial de 70 millones de dólares que beneficiaría a 140.000 alumnos.
- ❖ *Title V*: Maestros: Con una dotación de 36,1 millones de dólares el primer año para la formación de maestros y 64,7 millones los siguientes 4 años, la ley fomentaba la coordinación entre la educación superior y la educación obligatoria.
- ❖ *Title VI*: Equipamiento: Financiaba la renovación del equipamiento de las instituciones de educación superior.
- ❖ *Title VII*: Instalaciones: Esta ley también otorgaba fondos federales para mejorar las infraestructuras universitarias.
- ❖ *Title VIII*: Provisiones generales.

Las modificaciones de la ley se han sucedido periódicamente hasta nuestros días y en la mayoría de casos, porque la ley así lo contemplaba. Las leyes norteamericanas de

educación tienen una vigencia limitada, como hemos visto, a partir de la cual, el Congreso (poder legislativo), por iniciativa propia o del presidente del Gobierno, debe modificarlas con la finalidad de adaptarlas a la realidad del momento (por ejemplo, actualizar las cantidades de los préstamos o subvenciones). Por esa razón y por la necesidad de dar respuesta a las situaciones y retos que iban apareciendo, varias modificaciones y anexos se han ido incorporando o eliminado de la ley original (78).

La actualización o modificación aprobada en 1998 fue una de las más destacadas. (*1998 Amendments to the Higher Education Act of 1965 P.L. 105-244*), introduciendo en la ley las ayudas federales, *Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs* (GEAR UP: “Encauzar hacia la meta”. Preparación para los estudios de grado). Esta aportación, todavía vigente, subvenciona programas dirigidos a mejorar los rendimientos académicos y el éxito escolar de aquellos alumnos con pocos recursos. El programa tiene una duración de 6 años, comenzando no más tarde del 7º curso (equivalente al primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria) y finalizando en *high school* o en la educación superior. El gobierno federal se compromete a aportar a este programa la misma cantidad que el estado (79)

La reforma del año 2008 bajo la presidencia de George W. Bush modificó ligeramente el nombre de la ley: *Higher Education Opportunity Act of 2008 (Public Law 110-315)*, e incluyó la rendición de cuentas (sec. 495), como lo hiciera en la ley de educación obligatoria, *No Child Left Behind* (80). Al mismo tiempo, facilitó a los alumnos los procedimientos para calcular las ayudas y préstamos disponibles y aumentó las becas universitarias Pell Grant. Esta nueva modificación tiene una vigencia de 5 años (81).

Entre 1998 y el año 2002, la financiación federal, a través de la ley *Higher Education Act* se incrementó en 23.000 millones de dólares. Las becas federales *Pell Grant* aumentaron de 3.000 dólares/año en 1998, a 4.000 dólares/año en 2002, alcanzando los 7.300 millones de dólares en 1998 y los 10.300 millones de dólares en 2002. Los préstamos federales aumentaron también más del 50%, de \$36.000 millones en 1998 a \$55.000 millones en 2002 y el programa federal TRIO recibió 803 millones de dólares en el año 2002, que supuso un aumento del 52% desde 1998, permitiendo atender a 850.000 estudiantes en riesgo (82). El programa TRIO consta de 8 programas dirigidos



a jóvenes en riesgo, con minusvalías, o con pocos recursos. Las ayudas las reciben las instituciones de educación superior que apoyan a estos colectivos. (83)

La ley *Higher Education and Opportunity Act* se legisló con los siguientes contenidos (84):

*TITLE I—GENERAL PROVISIONS* (Provisiones generales: Tipo de instituciones que pueden acceder a las ayudas federales, derechos y deberes, etc.)

*Sec. 101. General definition of institution of higher education.*

*Sec. 102. Definition of institution of higher education for purposes of title IV programs.*

*Sec. 103. Additional definitions.*

*Sec. 104. Protection of student speech and association rights.*

*Sec. 105. Treatment of territories and territorial student assistance.*

*Sec. 106. National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity.*

*Sec. 107. Drug and alcohol abuse prevention.*

*Sec. 108. Prior rights and obligations.*

*Sec. 109. Diploma mills.*

*Sec. 110. Improved information concerning the Federal student financial aid website.*

*Sec. 111. Transparency in college tuition for consumers.*

*Sec. 112. Textbook information.*

*Sec. 113. Database of student information prohibited.*

*Sec. 114. In-State tuition rates for Armed Forces members, spouses, and dependent children.*

*Sec. 115. State higher education information system pilot program.*

*Sec. 116. State commitment to affordable college education.*

*Sec. 117. Performance-based organization for the delivery of Federal student financial assistance.*

*Sec. 118. Procurement flexibility.*

*Sec. 119. Certification regarding the use of certain Federal funds.*

*Sec. 120. Institution and lender reporting and disclosure requirements.*

*TITLE II—TEACHER QUALITY ENHANCEMENT* (Mejorar la calidad del profesorado)

*Sec. 201. Teacher quality enhancement*

*ITILE III—INSTITUTIONAL AID (Ayuda Institucional)*

*T Sec. 301. Program purpose.*

*Sec. 302. Definitions; eligibility.*

*Sec. 303. American Indian tribally controlled colleges and universities.*

*Sec. 304. Alaska Native and Native Hawaiian-serving institutions.*

*Sec. 305. Predominantly Black Institutions.*

*Sec. 306. Native American-serving, nontribal institutions.*

*Sec. 307. Assistance to Asian American and Native American Pacific Islander-serving institutions.*

*Sec. 308. Part B definitions.*

*Sec. 309. Grants to institutions.*

*Sec. 310. Allotments.*

*Sec. 311. Professional or graduate institutions.*

*Sec. 312. Unexpended funds.*

*Sec. 313. Endowment Challenge Grants.*

*Sec. 314. Historically Black college and university capital financing.*

*Sec. 315. Programs in STEM fields.*

*Sec. 316. Investing in historically Black colleges and universities and other minority-serving institutions.*

*Sec. 317. Technical assistance.*

*Sec. 318. Waiver authority.*

*Sec. 319. Authorization of appropriations.*

*Sec. 320. Technical corrections.*

*TITLE IV—STUDENT ASSISTANCE (Ayudas federales al estudiante)*

*Sec. 401. Federal Pell Grants.*

*Sec. 402. Academic competitiveness grants.*

*Sec. 403. Federal TRIO Programs.*

*Sec. 404. Gaining early awareness and readiness for undergraduate programs.*

*Sec. 405. Academic Achievement Incentive Scholarships.*

*Sec. 406. Federal Supplemental Educational Opportunity Grants.*

*Sec. 407. Leveraging Educational Assistance Partnership program.*

*Sec. 408. Special programs for students whose families are engaged in migrant and seasonal farmwork.*

*Sec. 409. Robert C. Byrd Honors Scholarship Program.*

*Sec. 410. Child care access means parents in school.*

*Sec. 411. Learning Anytime Anywhere Partnerships.*

*Sec. 412. TEACH Grants.*

*Limitations on amounts of loans covered by Federal insurance.*

*Sec. 422. Federal payments to reduce student interest costs.*

*Sec. 423. Voluntary flexible agreements.*

*Sec. 424. Federal PLUS loans.*

*Sec. 425. Federal consolidation loans.*

*Sec. 426. Default reduction program.*

*Sec. 427. Requirements for disbursement of student loans.*

*Sec. 428. Unsubsidized Stafford loan limits.*

*Sec. 429. Loan forgiveness for teachers employed by educational service agencies.*

*Sec. 430. Loan forgiveness for service in areas of national need.*

*Sec. 431. Loan repayment for civil legal assistance attorneys.*

*Sec. 432. Reports to consumer reporting agencies and institutions of higher education.*

*Sec. 433. Legal powers and responsibilities.*

*Sec. 434. Student loan information by eligible lenders.*

*Sec. 435. Consumer education information.*

*Sec. 436. Definitions of eligible institution and eligible lender.*

*Sec. 437. Discharge and cancellation rights in cases of disability.*

*Sec. 438. Conforming amendments for repeal of section 439.*

#### *PART C—FEDERAL WORK-STUDY PROGRAM*

*Sec. 441. Authorization of appropriations.*

*Sec. 442. Allowance for books and supplies.*

*Sec. 443. Grants for Federal work-study programs.*

*Sec. 444. Flexible use of funds.*

*Sec. 445. Job location and development programs.*

*Sec. 446. Additional funds for off-campus community service.*

*Sec. 447. Work colleges.*

#### *PART D—FEDERAL DIRECT STUDENT LOAN*

*Sec. 451. Terms and conditions of loans.*

*Sec. 452. Funds for administrative expenses.*

*Sec. 453. Guaranty agency responsibilities and payments; reports and cost estimates.*

*Sec. 454. Loan cancellation for teachers.*

*PART E—FEDERAL PERKINS LOANS* (Préstamos a bajo interés para los estudiantes de rentas bajas. Existen 1700 instituciones que participan en este programa) (85)

*Sec. 461. Extension of authority.*

*Sec. 462. Allowance for books and supplies.*

*Sec. 463. Agreements with institutions.*

*Sec. 464. Perkins loan terms and conditions.*

*Sec. 465. Cancellation for public service.*

*Sec. 466. Sense of Congress regarding Federal Perkins loans.*

*PART F—NEED ANALYSIS*

*Sec. 471. Cost of attendance.*

*Sec. 472. Discretion to make adjustments.*

*Sec. 473. Definitions.*

*PART G—GENERAL PROVISIONS RELATING TO STUDENT ASSISTANCE*

*Sec. 481. Definitions.*

*Sec. 482. Master calendar.*

*Sec. 483. Improvements to paper and electronic forms and processes.*

*Sec. 484. Model institution financial aid offer form.*

*Sec. 485. Student eligibility.*

*Sec. 486. Statute of limitations and State court judgments.*

*Sec. 487. Readmission requirements for service members.*

*Sec. 488. Institutional and financial assistance information for students.*

*Sec. 489. National Student Loan Data System.*

*Sec. 490. Early awareness of financial aid eligibility.*

*Sec. 491. Distance Education Demonstration Programs.*

*Sec. 492. Articulation agreements.*

*Sec. 493. Program participation agreements.*

*Sec. 494. Regulatory relief and improvement.*

*Sec. 494A. Transfer of allotments.*

*Sec. 494B. Purpose of administrative payments.*

*Sec. 494C. Advisory Committee on Student Financial Assistance.*

*Sec. 494D. Regional meetings and negotiated rulemaking.*

*Sec. 494E. Year 2000 requirements at the Department*

*Sec. 494F. Technical amendment of income-based repayment.*

*PART H—PROGRAM INTEGRITY*

*Sec. 495. Recognition of accrediting agency or association.*

*Sec. 496. Eligibility and certification procedures.*

*Sec. 497. Program review and data.*

*Sec. 498. Review of regulations.*

*PART I—COMPETITIVE LOAN AUCTION PILOT PROGRAM*

*Sec. 499. Competitive loan auction pilot program evaluation.*

*TITLE V—DEVELOPING INSTITUTIONS (Desarrollando instituciones)*

*Sec. 501. Authorized activities.*

*Sec. 502. Postbaccalaureate opportunities for Hispanic Americans.*

*Sec. 503. Applications.*

*Sec. 504. Cooperative arrangements.*

*Sec. 505. Authorization of appropriations.*

*TITLE VI—INTERNATIONAL EDUCATION PROGRAMS (Programas Internacionales)*

*Sec. 601. Findings; purposes; consultation; survey.*

*Sec. 602. Graduate and Undergraduate Language and Area Centers and Programs.*

*Sec. 603. Language Resource Centers.*

*Sec. 604. Undergraduate International Studies and Foreign Language Programs.*

*Sec. 605. Research; studies.*

*Sec. 606. Technological innovation and cooperation for foreign information access.*

*Sec. 607. Selection of certain grant recipients.*

*Sec. 608. American overseas research centers.*

*Sec. 609. Authorization of appropriations for international and foreign language studies.*

*Sec. 610. Conforming amendments.*

*Sec. 611. Business and international education programs.*

*Sec. 612. Minority foreign service professional development program.*

*Sec. 613. Institutional development.*

*Sec. 614. Study abroad program.*

*Sec. 615. Advanced degree in international relations.*

*Sec. 616. Internships.*

*Sec. 617. Financial assistance.*

*Sec. 618. Report.*

*Sec. 619. Gifts and donations.*

*Sec. 620. Authorization of appropriations for the Institute for International Public Policy.*

*Sec. 621. Definitions.*

*Sec. 622. New provisions.*

*TITLE VII—GRADUATE AND POSTSECONDARY IMPROVEMENT PROGRAMS*  
(Mejora de los programas de posgrado)

*Sec. 701. Purpose.*

*Sec. 702. Jacob K. Javits Fellowship program.*

*Sec. 703. Graduate assistance in areas of national need.*

*Sec. 704. Thurgood Marshall Legal educational opportunity program.*

*Sec. 705. Sense of Congress.*

*Sec. 706. Masters degree programs at historically Black colleges and universities and Predominantly Black Institutions.*

*Sec. 707. Fund for the improvement of postsecondary education.*

*Sec. 708. Repeal of the urban community service program.*

*Sec. 709. Programs to provide students with disabilities with a quality higher education.*

*Sec. 710. Subgrants to nonprofit organizations.*

*TITLE VIII—ADDITIONAL PROGRAMS* (programas adicionales)

*Sec. 801. Additional programs.*

*Sec. 802. National Center for Research in Advanced Information and Digital Technologies.*

*Sec. 803. Establishment of pilot program for course material rental.*

*TITLE IX—AMENDMENTS TO OTHER LAWS* (Modificaciones de otras leyes)

*PART A—EDUCATION OF THE DEAF ACT OF 1986*

*Sec. 901. Laurent Clerc National Deaf Education Center.*

*Sec. 902. Agreement with Gallaudet University.*

*Sec. 903. Agreement for the National Technical Institute for the Deaf.*

*Sec. 904. Cultural experiences grants.*

*Sec. 905. Audit.*

*Sec. 906. Reports.*

*Sec. 907. Monitoring, evaluation, and reporting.*

*Sec. 908. Liaison for educational programs.*

*Sec. 909. Federal endowment programs for Gallaudet University and the National Technical Institute for the Deaf.*

*Sec. 910. Oversight and effect of agreements.*

*Sec. 911. International students.*

*Sec. 912. Research priorities.*

*Sec. 913. National study on the education of the deaf.*

*Sec. 914. Authorization of appropriations.*

*PART B—UNITED STATES INSTITUTE OF PEACE ACT*

*Sec. 921. United States Institute of Peace Act.*

*PART C—THE HIGHER EDUCATION AMENDMENTS OF 1998; THE HIGHER EDUCATION AMENDMENTS OF 1992*

*Sec. 931. Repeals.*

*Sec. 932. Grants to States for workplace and community transition training for incarcerated individuals.*

*Sec. 933. Underground Railroad Educational and Cultural Program.*

*Sec. 934. Olympic Scholarships.*

*Sec. 935. Establishment of a Deputy Assistant Secretary for International and Foreign Language Education.*

*PART D—TRIBAL COLLEGE AND UNIVERSITIES; NAVAJO HIGHER EDUCATION*

*SUBPART 1—TRIBAL COLLEGES AND UNIVERSITIES*

*Sec. 941. Reauthorization of the Tribally Controlled College or University Assistance Act of 1978.*

*SUBPART 2—NAVAJO HIGHER EDUCATION*

*Sec. 945. Short title.*

*Sec. 946. Reauthorization of Navajo Community College Act.*

*PART E—OMNIBUS CRIME CONTROL AND SAFE STREETS ACT OF 1968*

*Sec. 951. Short title.*

*Sec. 952. Loan repayment for prosecutors and defenders.*

*PART F—INSTITUTIONAL LOAN REPAYMENT ASSISTANCE PROGRAMS*

*Sec. 961. Institutional loan forgiveness programs.*

*PART G—MINORITY SERVING INSTITUTION DIGITAL AND WIRELESS TECHNOLOGY*

*OPPORTUNITY PROGRAM*

*Sec. 971. Minority Serving Institution Digital and Wireless Technology Opportunity Program.*

*Sec. 972. Authorization of appropriations.*

*TITLE X—PRIVATE STUDENT LOAN IMPROVEMENT (Mejora de los préstamos privados)*

*Sec. 1001. Short title.*

*Sec. 1002. Regulations.*

*Sec. 1003. Effective dates.*

*Subtitle A—Preventing Unfair and Deceptive Private Educational Lending Practices and Eliminating Conflicts of Interest*

*Sec. 1011. Amendment to the Truth in Lending Act.*

*Sec. 1012. Civil liability.*

*Sec. 1013. Clerical amendment.*

*Subtitle B—Improved Disclosures for Private Education Loans*

*Sec. 1021. Private education loan disclosures and limitations.*

*Sec. 1022. Application of Truth in Lending Act to all private education loans.*

*Subtitle C—College Affordability*

*Sec. 1031. Community Reinvestment Act credit for low-cost loans.*

*Subtitle D—Financial Literacy; Studies and Reports*

*Sec. 1041. Definitions.*

*Sec. 1042. Coordinated education efforts.*

*TITLE XI—STUDIES AND REPORTS (Estudios e informes sobre la educación, rendimientos de los alumnos, donaciones, etc.)*

*Sec. 1101. Study on foreign graduate medical schools.*

*Sec. 1102. Employment of postsecondary education graduates.*



- Sec. 1103. Study on IPEDS.*
- Sec. 1104. Report and study on articulation agreements.*
- Sec. 1105. Report on proprietary institutions of higher education.*
- Sec. 1106. Analysis of Federal regulations on institutions of higher education.*
- Sec. 1107. Independent evaluation of distance education programs.*
- Sec. 1108. Review of costs and benefits of environmental, health, and safety standards.*
- Sec. 1109. Study of minority male academic achievement.*
- Sec. 1110. Study on bias in standardized tests.*
- Sec. 1111. Endowment report.*
- Sec. 1112. Study of correctional postsecondary education.*
- Sec. 1113. Study of aid to less-than-half-time students.*
- Sec. 1114. Study on regional sensitivity in the needs analysis formula.*
- Sec. 1115. Study of the impact of student loan debt on public service.*
- Sec. 1116. Study on teaching students with reading disabilities.*
- Sec. 1117. Report on income contingent repayment through the income tax withholding system.*
- Sec. 1118. Developing additional measures of degree completion.*
- Sec. 1119. Study on the financial and compliance audits of the Federal student loan program.*
- Sec. 1120. Summit on sustainability.*
- Sec. 1121. Nursing school capacity.*
- Sec. 1122. Study and report on nonindividual information.*
- Sec. 1123. Feasibility study for student loan clearinghouse.*
- Sec. 1124. Study on Department of Education oversight of incentive compensation ban.*
- Sec. 1125. Definition of authorizing committees.*

Esta reforma de 2008 obliga a las instituciones de educación superior que reciben financiación facilitar información transparente sobre los costes totales de las matrículas, teniendo en cuenta las circunstancias personales de cada estudiante (incluyendo subvenciones, financiación, etc.), todo ello recogido en el Capítulo o *Title IV* de esta ley.

La administración Bush encargó un informe sobre la educación superior en Estados Unidos, supervisado por la ministra de educación, Margaret Spellings, cuyas conclusiones fueron publicadas en septiembre de 2006 y no difirieron mucho de los estudios realizados por muchos expertos, ni de las propuestas, y argumentos presentados por el actual presidente Barak Obama, como veremos en los siguientes capítulos. Los aspectos más destacados de dicho informe se resumen a continuación: (86)

- ❖ Pérdida de alumnos en la educación superior debido a la precaria preparación de los alumnos de *high school*.
- ❖ Pérdida de alumnado debido a las elevadas tarifas, debido a la falta de información sobre becas y ayudas, debido a la complejidad del sistema de ayudas económicas y debido a la carencia de recursos para los más necesitados.
- ❖ Pérdida económica y pérdida de tiempo de un número demasiado elevado de estudiantes de educación superior, que se ven obligados a cursar materias de las etapas educativas obligatorias (K-12 ), por no poseer la preparación necesaria para poder continuar.
- ❖ Excesivo número de individuos que han obtenido una titulación de educación superior y no han adquirido la preparación adecuada en lectura, redacción y razonamiento, habilidades todas ellas necesarias para ocupar los puestos de trabajo que les corresponden.
- ❖ Todos estos problemas se magnifican para los alumnos desfavorecidos.

El informe señalaba que la educación superior norteamericana era una industria en el ocaso que se había acomodado a costes muy elevados y por consiguiente, necesitaba regenerarse a través de la innovación en pedagogía y en tecnología para adaptarse a unas circunstancias siempre cambiantes. Esta Comisión estimaba que el 90% de los puestos de trabajo con mayor crecimiento requeriría titulaciones de educación superior y calculaba que los ingresos de un trabajador con educación secundaria eran 37 veces inferiores que los de un licenciado. Igualmente, desvelaba el perfil del alumno del siglo XXI, que difería del de las décadas anteriores, al poseer un 40% de ellos edades superiores a los 23 años y ser económicamente independiente de sus padres. Al mismo tiempo, casi la mitad de ellos estudiaban a tiempo parcial y un tercio trabajaba jornada completa. Igualmente, el informe descubría a un tipo de estudiante que no perseguía

titulación alguna, sino que cursaba diversas materias a la carta y en distintas instituciones.

Denunciaba asimismo que el porcentaje de los titulados de *high school* que continuaba sus estudios superiores, permanecía estancado en el 60% desde los años 90, debido a:

- ❖ Falta de preparación. Los programas académicos del sistema educativo de enseñanza de primaria y secundaria (K-12 ) y de educación superior no están coordinados, dejando numerosos alumnos de educación superior en clases de refuerzo, por carecer de los conocimientos que debían haber adquirido en los tramos educativos K-12.
- ❖ Pérdida de alumnos por las elevadas tarifas académicas de la educación superior.
- ❖ Barreras para acceder a las ayudas financieras públicas, especialmente para los alumnos pertenecientes a las clases sociales menos favorecidas.
- ❖ El 25% del alumnado no finalizaba sus estudios de *high school*, siendo este porcentaje superior para las minorías. Según las pruebas nacionales NAEP, sólo el 17% de los alumnos del último curso de high school (el curso 12<sup>a</sup>) poseía la preparación necesaria en el área de matemáticas para continuar sus estudios superiores y el 36%, en lectura comprensiva.

El informe destacaba que una de las razones por la precaria preparación de los alumnos de *high school* residía en que la materia de álgebra, requisito para cursar educación superior, sólo era obligatoria en los institutos de *high schools* de 8 estados, derivando en que menos del 22% del millón doscientos mil estudiantes que realizaron las pruebas de acceso a la universidad, estaba preparado para la educación superior en el área de matemáticas, lengua inglesa y ciencias. Estos datos contrastaban con la opinión del 90% del profesorado de secundaria que aseguraba que los alumnos de esta etapa educativa estaban preparados para la educación superior, frente al 44% de los profesores de educación superior que opinaba del mismo modo. Por este motivo, las clases de refuerzo (*remedial programs* o *developmental programs*) son tan comunes en la educación superior. No obstante, si durante la etapa escolar obligatoria estas materias son gratuitas para los alumnos (no así para el conjunto de los contribuyentes), en la universidad pueden llegar a resultar muy costosas. Según la Comisión, el 40% de todos los estudiantes de esta etapa educativa se vieron forzados a cursar materias preparatorias

antes de comenzar los estudios de educación superior, con un coste adicional de \$1.000 millones. Las empresas también soportan mayores costes formativos de sus empleados, que repercuten en la sociedad con precios más elevados de los productos y servicios.

Todo esto se agrava para las minorías, ya que si el 34% de la población de raza blanca con edades comprendidas entre los 25-30 años obtenía una licenciatura o equivalente, este porcentaje se reduce hasta el 17% para la población de raza negra y hasta el 11% para la población hispana. Al mismo tiempo, sólo el 36% de los alumnos de clases más desfavorecidas completaban sus estudios de licenciatura en 8,5 años, frente al 81%, de los estudiantes de raza blanca.

El informe alertaba que en demasiados estados los *community colleges* estaban saturados y que según el estudio *National Assessment of Adult Literacy* (estudio oficial sobre la alfabetización de los adultos) realizado entre 1992 y 2003, la comprensión lectora de los adultos había disminuido.

Por todo ello, la comisión exponía las siguientes recomendaciones:

- ❖ Aumento del número de americanos que cursen estudios superiores:
  - Los alumnos que finalicen *high school*, deberían poseer la preparación adecuada para continuar los estudios superiores y completarlos con éxito. Para ello, los estados necesitan alinear todos los tramos educativos, logrando un sistema homogéneo, sin fisuras, ni “costuras”, desde infantil hasta la educación superior y mejorar los contenidos de las etapas educativas primeras, reforzando la resolución de problemas, la lengua inglesa y el razonamiento crítico.
  - Detectar precozmente las carencias de los estudiantes de secundaria y apoyar los programas que agilicen y combinen los estudios de secundaria con los estudios superiores, como los programas *dual enrollment programs*, *Advanced Placement* e *International Baccalaureate courses*, que veremos en el siguiente capítulo.

- Rediseñar las evaluaciones nacionales como NAEP, para incluir a todos los alumnos del último curso de *high school*.
  - Facilitar el acceso de la población a la educación superior, a través del acercamiento de los programas a las necesidades de ésta (programas por Internet, etc.) y de la coordinación del traslado y aceptación de expedientes académicos entre instituciones de educación superior.
  - Eliminar las barreras al traslado de los expedientes académicos de una institución de 2 años, a otra de 4 años para continuar el segundo ciclo universitario.
  - Aumentar la accesibilidad y el número de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas en los programas de educación superior, al predecir que estos serán la mayor cantera de trabajadores en un futuro cercano.
  - Divulgar los beneficios de la educación superior entre las familias y los estudiantes de secundaria.
- ❖ Controlar los crecientes costes de las instituciones de educación superior y facilitar su acceso, a través de:
- Condicionar la financiación pública al éxito académico:
    - Aumento de la rendición de cuentas.
    - Mejora de la transparencia sobre los gastos.
  - Simplificar los impresos para solicitar ayudas financieras (*Free Application for Federal Student Aid*, o FAFSA).
  - Restituir hasta el 70% del poder adquisitivo de las becas federales Pell Grant, que en el curso 2004-06 representaban el 48% de las tarifas universitarias medias públicas
  - Financiar los estudios superiores de los alumnos no tradicionales, como aquellos que estudian a tiempo parcial, financiar los traslados de expedientes, etc.

- Establecimiento de una contabilidad interna y externa fidedigna.
  - Ligar los aumentos de las tarifas universitarias al incremento de los ingresos medios familiares u otros parámetros similares
  - Mantenimiento del apoyo financiero de los estados y aumento de la financiación federal para aquellos programas de futuro.
  - Los estados deberían incentivar la eficacia, a través de:
    - La reducción del fracaso académico y del tiempo para completar los estudios superiores.
    - El control del gasto y de las tarifas.
    - La disminución de la burocracia y de los gastos administrativos innecesarios.
    - Divulgación rápida de las nuevas regulaciones.
- ❖ Pasar de un sistema de educación superior basado en la “fama” adquirida en el pasado, a un sistema basado en los resultados actuales. Para ello señalaba la necesidad de:
- Establecer sistemas de transparencia y de control (rendición de cuentas).
  - Sistemas de información creados por el Ministerio de Educación para que los alumnos y sus familias pudieran tomar decisiones documentadas.
- ❖ Establecer una estrategia nacional para desarrollar una educación continua y vanguardista.
- ❖ El departamento estadístico del ministerio de Educación, (*National Center for Education Statistics*, NCES) debería ofrecer información sobre la evolución de los gastos y de los ingresos de cada una de las instituciones de educación superior. Debería además recoger información individual de los alumnos, protegiendo su privacidad, con la finalidad de evaluar mejor las instituciones de educación superior.
- ❖ Incentivar la implantación de herramientas informáticas para recoger el progreso del alumnado y divulgarlo.

- ❖ Promover la innovación, la transformación y la continua mejora de los programas académicos, así como de la pedagogía y de la tecnología, recordando que la educación en Estados Unidos siempre ha sido sinónimo de avance socioeconómico y de cohesión social.
  
- ❖ Promover, facilitar y mejorar la educación continua.
  
- ❖ Invertir fondos federales para atraer a las mejores mentes hacia la innovación

La Comisión denunciaba que el futuro de la educación norteamericana estaba amenazado por la competitividad global, el desarrollo tecnológico, las restricciones sobre los fondos públicos y las limitaciones estructurales. Por consiguiente, concluía que la mejora de la educación superior era imperante, haciéndola más asequible, más económica, más responsable, más transparente, más rápida en responder a los cambios y los retos del momento y más productiva, pero al mismo tiempo manteniendo el liderazgo mundial. Para ello, apelaba a la coordinación y colaboración del sector empresarial, de las instituciones de educación superior y de las administraciones públicas, así como de los propios ciudadanos para que aunaran esfuerzos en este cometido.

Las conclusiones de este informe encargado por el gobierno del presidente republicano, George W. Bush, fueron recogidas por el actual presidente Barak Obama del partido demócrata, como veremos en el capítulo 3, coincidiendo con la mayoría de expertos en educación.

## REFERENCIAS CAPÍTULO II

- (1) POPHAM, James W: *America's "failing" schools: how parents and teachers can cope with No Child Left Behind*. RoutledgeFalmer. New York. 2004. p. 14  
- CHUBB, John y MOE, Terry: *Politics, Markets. America's Schools*. The Brooking Inst. Washington DC. 1990. pp.1-25, 185-230
- (2) HESS, Federick M, ROTHERHAM, Andrew J y WALSSH, Kate: *A qualified teacher in every classroom? Appraising Old answers and new Ideas*. Harvard Education Press. Cambridge (Massachusetts). 2004. p. 52
- (3) SADOVNIK, Alan y otros autores: *No child left behind and the reduction of the achievement gap : sociological perspectives on federal educational policy*. RoutledgeFalmer. New York, NY . 2008. p. 1
- (4) SPRING, Joel: *The American School 1642-1990*. Second Edition. Logman. New York.1990. p. 343  
- JOB CORPS: *About Job Corps*.  
<http://www.jobcorps.gov/AboutJobCorps.aspx>  
- *Head Start An Office of the Administration for Children and Families Early Childhood Learning & Knowledge Center (ECLKC)*. p. 346  
<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/Acerca%20de%20Head%20Start>
- (5) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *A Nation At Risk. The Imperative For Educational Reform. An open letter to the American People. A Report to the Nation*. Washington. April 1983  
<http://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>
- (6) DOUGLASS, Aubrey, A.: *American School System. A survey of the principles and practices of education*. Farrar & Rinehart, Inc. Nueva York. 1934. p.14  
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *A Nation At Risk.. Indicators of a Risk*. o.c.
- (7) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *A Nation At Risk*. o.c.



(8) SADOVNIK, Alan: o.c. p. 15

(9) Id.

(10) TYACK, D. & CUBAN, L. (1985): *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press. Cambridge. MA. p. 73

- SEARS, Lou Ann: *A Short History of the United States Education. 1900-,2006*.

History of Literacy. pp. 27-9

<http://www.historyliteracy.org/publications.html>

<http://www.historyliteracy.org/download/Sears2.pdf>

(11) LINKONA, Thomas (1993): *The Return of Character Education in “Educational Leadership”*, v51 n3. State University of New York Press. Cortland, NY. Noviembre.

pp. 6-11

[http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/nov93/vol51/num03/The\\_Return\\_of\\_Character\\_Education.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/nov93/vol51/num03/The_Return_of_Character_Education.aspx)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. IES Institute of education Science : *The Condition of Education 2008*. NCES 2008-031.

Junio 2008. p.48.

<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008031.pdf>

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008031>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. IES Institute of education Science: *The Condition of Education 1995*. NCES: 95-273. Junio, 1995. p. xi

<http://nces.ed.gov/pubs95/95273.pdf>

(12) SADOVNIK, Alan. o.c. p. 1

(13) JEFFERSON, Thomas: *A Bill for the More General Diffusion of Knowledge*. 1779

[http://edweb.sdsu.edu/People/Dkitchen/TE655/jefferson\\_a.htm](http://edweb.sdsu.edu/People/Dkitchen/TE655/jefferson_a.htm)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information: *Goals 2000: Educate America Act. HR 1804. Section 102. National Education Goals*.

<http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/intro.html>

<http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/sec102.html>

(14) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information: *Goals 2000: Educate America Act. HR 1804. Section 102. National Education.*

<http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/intro.html>

- SADOVNIK, Alan y otros autores. o.c. pp.1-2, 15-16

- HESS, Federick M, ROTHERHAM, Andrew J y WALSSH, Kate. o.c., pp. 60-4

(15) POPHAM, James W. o.c. pp.13-14

(16) U.S. DEPARTMENT OF STATE: InfoUSA: *US Education.*

<http://usinfo.org/enus/education/overview/intro.html#fn1return>

(17) SPRING, Joel: *Conflict of interests.* McGraw-Hill. NY. 2005. p3.

- SADOVNIK, Alan y otros autores. o.c. p. 16-17

(18) POPHAM, James W. o.c. p. 14

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. *Title I Improving The Academic Achievement Of The Disadvantaged. SEC. 1002. Authorization of Appropriations*

<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg1.html#sec1002>

(19) OLIVERT, Damian P: *No Child Left Behind Act: Text, Interpretation and Changes.* Nova Science Publishers. New York. 2007. pp.7-45

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *No Child Left Behind Act*

<http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml?src=pb>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information: *Facts and Terms Every Parent Should Know About NCLB. Elementary & Secondary Education.*

<http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/parents/parentfacts.html>

- EPE: RESEARCH CENTER: *No Child Left Behind*

<http://www.edweek.org/rc/issues/no-child-left-behind/>

- SADOVNIK, Alan y KAREN, David.: o.c. pp. 16-17

EDUCATION.COM: *Facts and Terms every parent should know about NCLB.*

[http://www.education.com/reference/article/Ref\\_Facts\\_Terms\\_Every/](http://www.education.com/reference/article/Ref_Facts_Terms_Every/)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information: *Facts and Terms Every Parent Should Know About NCLB. Elementary & Secondary Education*. o.c. <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/parents/parentfacts.html>
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information. President George W. Bush. Archived: *No Child Left Behind-Proposal*. 23 Enero 2001. [www.ed.gov/nclb/overview/intro/presidentplan/proposal.pdf](http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/presidentplan/proposal.pdf)
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Elementary & Secondary Education. Table of Contents*  
<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov : *Elementary and Secondary education. Title I- Improving The Academic Achievement Of The Disadvantaged*. 8 de Enero 2002. pp. 1439-1444  
[http://www.ed.gov/reference/article/Ref\\_Facts\\_Terms\\_Every/](http://www.ed.gov/reference/article/Ref_Facts_Terms_Every/)  
<http://www2.ed.gov/legislation/FedRegister/finrule/2006-3/091306a.html>
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *No Child Left Behind Act Part A-Improving Basic Programs Operated by Local Educational Agencies Subpart 1 - Basic Program Requirements. Sec 111. State Plans (b) Academics Standards, Academic Assessments and Accountability*  
<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg2.html#sec1116>
- POPHAM, James W. o.c., pp.14-45
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information: *Fact Sheet on the Major Provisions of the Conference Report to H.R. 1, the No Child Left Behind Act*.  
<http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/factsheet.html>
  
- (20) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed. gov.: *No Child Left Behind Act. Table of Contents*. 15 de septiembre 2004.  
<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *No Child Left Behind Act*.  
<http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/guide/index.html>
  
- (21) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *No Child Left Behind Act. Title I— Improving The Academic Achievement Of The Disadvantaged*. o.c.

<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg1.html>

- SADOVNIK, Alan. o.c. pp. 17-18

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *No Child Left Behind Act Part A — Improving Basic Programs Operated by Local Educational Agencies Subpart 1 — Basic Program Requirements. Sec 111. State Plans (b) Academics Standards, Academic Assessments and Accountability*

<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg2.html#sec1116>

(22) SADOVNIK, Alan. o.c. p. 16

(23) ROSELLI, Anthony M., o.c. p.20

(24) SADOVNIK, Alan. o.c. pp.25-28

(25) Ibid., pp. 18-19, 25-26

(26) Ibid., pp.33-43,

(27) Ibid., pp.36-37, 338

(28) Ibid., pp. 27- 42, 74-5, 90-2, 101-111, 145-150, 223, 237-9, 275-8, 312-5, 338-9, 371-2

(29) CHUB, John E: *Within our reach*. Ropwman & Liflefield Publishing Laqnam, Maryland 2005. p. 2

(30) SMITH, Mary L: *Political Spectacle and the fate of American Schools*. RoutledgeFalmer. NY. 2004. p.227

(31) SUNDERMAN, Gail L: *Holding NCLB accountable*. Corwin Press Inc. Thousabd Oaks, California 2008. pp. 91-98.

(32) SADOVNIK, Alan. o.c. p. 149

- (33) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Stronger Accountability. Mapping America's Educational Progress 2008*.  
<http://www.ed.gov/nclb/accountability/results/progress/nation.html>  
<http://www2.ed.gov/nclb/accountability/results/progress/nation.pdf>
- (34) KAHLENBERG, Richard D: *Improving on no Child left behind*. The Century Foundation Press. NY. 2008. pp. 5-6
- (35) KAHLENBERG, Richard D. o.c. pp.3-22  
 - SUNDERMAN, Gail L. o.c. pp. 80-99  
 - OLIVERT, Damian P: *No Child Left Behind Act : text, interpretation and changes*. Nova Science Publishers. NY. 2007. pp. 11-29  
 - CHUB, John E: o.c. pp. 2- 12  
 - SADOVNIK, Alan. o.c. pp. 22-375
- (36) JIMERSON, Shane R., PLETCHER, Sarah, MW y KERR, Mariellen: *Alternatives to grade retention* Febrero 2006. p. 13  
<http://www.nasponline.org/resources/principals/Retention%20WEB.pdf>.
- (37) STARK RENTNER, Diane, SCOTT, Caitlin, KOBER, Nancy , CHUNDOWSKY, Naomi and Victor, JOFTUS, Scott ZABALA, Dalia: *From the capital to the classroom. Year 4<sup>th</sup> f the NCLB Act*. Center for Education Policy. Washington DC. CEP Marzo, 2006  
<http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=301>
- (38) KAHLENBERG, Richard D. o.c. p.9  
 - OLIVERT, Damian P. o.c. pp. 5-10
- (39) RAVITCH, Diane y VITERIRRI, Joseph: *New Schools for a New Century. The redesign of Urban education*, Yale University Press. 1997. pp. 1-16  
 - U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Choices for Parents y School Choices for Parents*

<http://www.ed.gov/nclb/choice/index.html>

<http://www.ed.gov/parents/schools/choice/definitions.html>

(40) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Mapping America's Educational Progress 2008*. <http://www.ed.gov/nclb/accountability/results/progress/nation.html>  
- KAHLENBERG, Richard D., o.c. p.143

(41) KAHLENBERG, Richard D. o.c. pp.177-8

(42) US CHARTER SCHOOLS: *Detroit Charter Schools growing*

[http://www.uscharterschools.org/cs/r/view/uscs\\_rs/1577](http://www.uscharterschools.org/cs/r/view/uscs_rs/1577)

-EGGERT, David (2009): *Michigan AG: Detroit can have more charter schools* The Associated Press. 20 julio.

[http://www.mlive.com/news/detroit/index.ssf/2009/07/michigan\\_ag\\_detroit\\_can\\_have\\_m.html](http://www.mlive.com/news/detroit/index.ssf/2009/07/michigan_ag_detroit_can_have_m.html)

<http://www.detroit.k12.mi.us/admin/bs/bss/fm/Preliminary%20Facilities%20Realignme nt%20Plan.pdf>

[http://www.detroit.k12.mi.us/admin/bs/bss/fm/SpecialBoard\\_final%20presentationMarc h23v8.ppt#317,2,Slide 2](http://www.detroit.k12.mi.us/admin/bs/bss/fm/SpecialBoard_final%20presentationMarc h23v8.ppt#317,2,Slide 2)

- DETROIT PUBLIC SCHOOLS

<http://detroitk12.org/resources/eas/faq/>

- COUNCIL OF THE GREAT CITY SCHOOLS: *Reforming and improving the Detroit public schools: Report of the Strategic support teams of the Council of the Great city schools*. 2008

[http://www.detroit.k12.mi.us/docs/2008.10.02\\_Detroit\\_Instructional\\_and\\_Operational\\_Report--Final\\_\(edited\).pdf](http://www.detroit.k12.mi.us/docs/2008.10.02_Detroit_Instructional_and_Operational_Report--Final_(edited).pdf)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Statistics Institute of Education Science: *Digest of Education Statistics 2008. Public Elementary and Secondary schools, by type and state or jurisdiction: 1990–91, 2000–01, and 2006–07*. 2008

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d08/tables/dt08\\_098.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d08/tables/dt08_098.asp)

(43) RAVITCH, Diane y VITERITTI, Joseph: *New Schools for a new Century*. Yale University Press. New Haven. 1997. pp.1-16

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Elementary and Secondary Education. Part B-Public Charter Schools*. <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg62.html>

(44) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, Ed gov. *No Child Left Behind. Charter School program. Title V. Part B*. Julio 2004., p.2

<http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/cspguidance03.doc>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *A Commitment to Quality. National Charter School Policy Forum Report*. US, October 2008. p.1

<http://www.ed.gov/admins/comm/choice/csforum/report.pdf>

(45) US CHARTER SCHOOLS: *History*

[http://www.uscharterschools.org/pub/uscs\\_docs/index.htm](http://www.uscharterschools.org/pub/uscs_docs/index.htm)

- THE NATIONAL ALLIANCE FOR PUBLIC CHARTER SCHOOLS

<http://www.publiccharters.org/>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: National Center for Statistics. Institute of Education Science: *Numbers and Types of Public Elementary & Secondary Schools from Common Core of Data: School Year 2006-7*. NCES 2009-304. Tablas 2 y 3

[http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table\\_02.asp?referrer=report](http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table_02.asp?referrer=report)

[http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table\\_03.asp?referrer=report](http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table_03.asp?referrer=report)

(46) CHUBB John E. y MOE, Terry, M: *Politics, Markets and America's Schools*. Princeton University Press. 1994. pp. 38-60

(47) id.

(48) STOUT, David y ZELEY, Jeff (2009): *Obama calls for Changes to the Education System*. The New York Times. 10 de Marzo.

[http://www.nytimes.com/2009/03/10/world/americas/10iht-prexy.4.20740328.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2009/03/10/world/americas/10iht-prexy.4.20740328.html?_r=0)

- STOUT, David (2009): *Obama Outlines Plan for Education Overhaul*. The New York Times 10 Marzo.

[http://www.nytimes.com/2009/03/11/us/politics/11web-educ.html?\\_r=2&hp](http://www.nytimes.com/2009/03/11/us/politics/11web-educ.html?_r=2&hp)

- THE NEW YORK TIMES (2009): *President Obama's Remarks to the Hispanic Chamber of Commerce*. 10 Marzo  
<http://www.nytimes.com/2009/03/10/us/politics/10text-obama.html?pagewanted=2&ref=politics>
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.Ed.gov.: *A Commitment to Quality. National Charter School Policy Forum Report*. US, October 2008. p.1  
<http://www.ed.gov/admins/comm/choice/csforum/report.pdf>
  
- (49) RAVITCH, Diane y VITERITTI, Joseph. o.c. p. 123-126
- American Federation of Teachers: *ED report confirms underperformance of Charter Schools* <http://www.aft.org/news/2004/underperform.htm>
- GREENE, P. Jay y NOYES, Chad (1996): *School Choice in Milwaukee*. Public Interest, No. 125. Otoño. pp. 38-56
  
- (50) PETERSON, Paul E., GREEN, Jay, P. y DU, Jiangtao: *School Choice in Milwaukee: A Randomized Experiment*., Brookings 1998. pp. 335-356  
[http://www.uark.edu/ua/der/People/Greene/School\\_Choice\\_in\\_Milwaukee.pdf](http://www.uark.edu/ua/der/People/Greene/School_Choice_in_Milwaukee.pdf)
- PETERSON, Paul E. y HASSEL, Bryan C. *Learning from School Choice*, Brookings. Washington D.C., 1998.  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0377/is\\_n125/ai\\_18798595/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0377/is_n125/ai_18798595/)
- CHUBB John E. y MOE, Terry, M: *Politics, Markets and America's Schools*. Princeton University press. 1994. pp. 38-60
  
- (51) THE NATIONAL ALLIANCE FOR PUBLIC CHARTER SCHOOLS. o.c.
  
- (52) YES PREP PUBLIC SCHOOLS: *About us. Results*  
<http://yesprep.org/AboutYES/topic/results/>
- HOUSTON CRONICAL. CRON.COM :*YES charter school wins national prize*. Junio, 2012  
<http://blog.chron.com/k12zone/2012/06/yes-charter-school-wins-national-prize/>
- KIPP: *Results* <http://www.kipp.org/results>
- RADCLIFFE ,Jennifer: *YES charter schools wants 10,000 in class in 2020*. Houston Cronical. CHRON.COM 20 de Marzo 2009.  
[www.Chron.com](http://www.Chron.com).



<http://www.chron.com/default/article/Houston-YES-charter-schools-want-10-000-in-class-1732400.php>

(53) STATE OF NEW JERSEY. Department of Education. News: *Six new Charter Schools to open in September*. 2009

<http://www.state.nj.us/education/news/2009/0803ctr.htm>

(54) CHARTER SCHOOL GROWTH FUND: *Gestalt Community School*.

<http://chartergrowthfund.org/portfolio.php?action=detail&portfolioId=68>

(55) KAHLENBERG, Richard D. o.c. p.15

- Magnet Schools of America

<http://www.magnet.edu/>

- CHEN, Grace: *What is a Magnet School?* Public school Review.4 Diciembre, 2007

<http://www.publicschoolreview.com/articles/2>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Magnet School Assistance*

<http://www.ed.gov/programs/magnet/index.html>

(56) FRIEDMAN, Milton: *Capitalism and freedom*. University of Chicago Press.

Chicago. 1962

(57) EDISON LEARNING INSTITUTE OF EDISON SCHOOLS: *John E, Chubb's biography*. <http://www.excelined.org/docs/2008EIAArchive/Bios/Chubb-bio.pdf>

(58) CHUBB, John E. y MOE, Terry, M., o.c., pp.123-146

- STANFORD UNIVERSITY. Department of political Science.

<http://politicalscience.stanford.edu/faculty/moe.html>

(59) CHINGOS, Mathew y PETERSON, Paul E.(2012): *The Effects of School Vouchers on college enrollment: Experimental Evidence from New York City* The Brown Center on Education Policy at Brookings y Harvard's Program on Education Policy and Governance. Agosto

[http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Impacts\\_of\\_School\\_Vouchers\\_FINAL.pdf](http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Impacts_of_School_Vouchers_FINAL.pdf)

- CHINGOS, Matthew M. y PETERSON, Paul E. (2012): *A Generation of School-Voucher Success*. Hoover Institution. Stanford University . 23 de agosto

<http://www.hoover.org/news/daily-report/126261>

- CHINGOS, Matthew M. y PETERSON, Paul E. (2012): *A Generation of School-Voucher Success. The African-American kids in New York were 24% more likely to attend college if they won a scholarship to attend private school*. The New York Times. 23 de agosto

<http://online.wsj.com/article/SB10000872396390444184704577585582150808386.html>

(60) REESE, William J. o.c. p. 297

(61) WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION: *Milwaukee Parental Choice. Program Homepage* <http://dpi.wi.gov/sms/choice.html>

- WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. School Finance Data Warehouse: *School Districts FY 2006-2007. Comparative Cost per Member*

[http://www2.dpi.state.wi.us/sfsdw/Std\\_Rpts\\_Results.asp](http://www2.dpi.state.wi.us/sfsdw/Std_Rpts_Results.asp)

NATIONAL SCHOOL BOARD ASSOCIATION: *Milwaukee Voucher program*

<http://www.nsba.org/site/page.asp?TRACKID=&CID=1316&DID=32345>

- ALLEGHENY INSTITUTE FOR PUBLIC POLICY (2008): *School Lessons from Milwaukee*, Volumen 8, número 14. 22 de Febrero <http://www.alleghenyinstitute.org/>

(62) ALLEGHENY INSTITUTE: *Pittsburgh Public Schools*

<http://www.alleghenyinstitute.org/>

<http://www.alleghenyinstitute.org/education/pittsburghpublicschools/6-pittsburghpublicschool.html>

- STATE BOARD OF EDUCATION OF PENNSYLVANIA. Commonwealth of Pennsylvania: *Costing-Out Study. The General Assembly passed and Governor Rendell signed Act 114* Julio 2006. [www.portal.state.pa.us/portal/](http://www.portal.state.pa.us/portal/)

[http://www.portal.state.pa.us:80/portal/server.pt/gateway/PTARGS\\_0\\_664124\\_380433\\_0\\_0\\_18/SUMMARYOFCOSTING%20OUTSTUDY1.pdf](http://www.portal.state.pa.us:80/portal/server.pt/gateway/PTARGS_0_664124_380433_0_0_18/SUMMARYOFCOSTING%20OUTSTUDY1.pdf)

(63) PETERSON, Paul E. Peterson, HOWELL y GREENE, Jay P. Greene: *An Evaluation of the Cleveland voucher program after two years*. Program on Education Policy and Governance. Junio, 1999

<http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/clev2ex.pdf>

(64) US TODAY (2009): *Secretary Duncan wants D.C. kids to keep vouchers*. 4 de marzo

[http://www.usatoday.com/news/education/2009-03-04-duncan-vouchers\\_N.htm](http://www.usatoday.com/news/education/2009-03-04-duncan-vouchers_N.htm)

- LENGELL, Sean (2011): *House votes to restart D.C. school vouchers*. The Washington Times. 30 Marzo

<http://www.washingtontimes.com/news/2011/mar/30/house-votes-to-restart-dc-school-vouchers/#ixzz2DqhQL0kQ>

<http://www.washingtontimes.com/news/2011/mar/30/house-votes-to-restart-dc-school-vouchers/?page=all>

(65) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center of Education Statistics. Institute of Education Science: *Home Schooling in the United States 2003. Statistical Analysis Report*. NCES 2009-030 <http://nces.ed.gov/pubs2006/homeschool/>

(66) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Institute of Education Science: *1.5 Million Homeschooled Students in the United States in 2007*. NCES: 2009-030. Diciembre 2008. [nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf](http://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf)

- *Home Schooling* <http://homeschooling.about.com/>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Home Schooling in the United States*. 2003. o.c.

(67) SPELLINGS, Margaret, US Secretary of Education. o.c. pp.32-33

<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/overview.doc>

- ROSELLI, Anthony M: *Dos & Don'ts of education reform*. Peter Lang Publishing, Inc. NY. 2005., p. 10

(68) SPELLINGS, Margaret, U.S. Secretary of Education: *Education in the United States. A brief overview*. U.S: Department of Education. Septiembre, 2005. pp.32-33

<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/overview.doc>

(69) DWORKIN, Gary y LORENCE, Jon: *Bridging the Achievement gap*. Brooking Institution Press. Washington DC. p. 263

[http://books.google.com/books?id=mC8qk0jPjk8C&pg=PA109&lpg=PA109&dq=A.Gary+Dworkin+and+Jon+Lorence&source=bl&ots=u8DhVaa4G4&sig=OPf80aCti4ewKgS3w47TwzuL9P4&hl=en&ei=X6ZkSuvjF6SwTgeT-fDvDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1](http://books.google.com/books?id=mC8qk0jPjk8C&pg=PA109&lpg=PA109&dq=A.Gary+Dworkin+and+Jon+Lorence&source=bl&ots=u8DhVaa4G4&sig=OPf80aCti4ewKgS3w47TwzuL9P4&hl=en&ei=X6ZkSuvjF6SwTgeT-fDvDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1)

(70) LYKES, Richard Wayne: *Higher Education and the United States Office of Education (1867-1953)*. Washington DC. 1975. pp. 31-34

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED125458.pdf>

- UNITED STATES DEPARTMENT OF AGRICULTURE. National Agricultural Library: *Morrill Land Grant College Act*.

<http://www.nal.usda.gov/morrill-land-grant-college-act>

- THE LIBRARY OF CONGRESS. *American Memory: A Century of Lawmaking for a New Nation: U.S. Congressional Documents and Debates, 1774 – 1875*.

[http://memory.loc.gov/cgi-](http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=llsl&fileName=012/llsl012.db&recNum=534)

[bin/ampage?collId=llsl&fileName=012/llsl012.db&recNum=534](http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=llsl&fileName=012/llsl012.db&recNum=534)

(71) UNITED STATES DEPARTMENT OF AGRICULTURE. National Institute of Food and Agricultural: *Second Morrill Act of 1890. Act of August 30, 1890, ch. 841, 26 Stat. 417, 7 U.S.C. 322 et seq.*

<http://www.csrees.usda.gov/about/offices/legis/secondmorrill.html>

(72) TEGENE, Abebayehu, EFFLAND, Anne, BALLENGER, Nicole, NORTON, George, ESSEL, Albert, LARSON, Gerald y CLARKE, Winfrey (2002): *Investing in People: Assessing the Economic Benefits of 1890 Institutions*. USDA Economic Research. Abril. pp. 2,3

<http://www.ers.usda.gov/publications/mp1583/mp1583c.pdf>

(73) U.S. NATIONAL ARCHIVE & RECORDS ADMINISTRATION: *Servicemen's Readjustment Act (1944)*.

[www.ourdocuments.com](http://www.ourdocuments.com) <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?doc=76>

[www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=76#](http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=76#)

(74) GILBERT, Gilbert y HELLER, Donald : *The Truman Commission and its Impact on Federal Higher Education Policy from 1947 to 2010*. Working Paper No. 9.

The Pennsylvania State University. November 2010.

<http://www.ed.psu.edu/educ/cshe/working-papers/CSHE%20Working%20Paper%20%239>

- COHEN, Arthur y BRAWER, Florence, B.: *The American Community College*. Fourth Edition. Jossey-Bass. San Francisco, California. 2003. p. 13

- *Public Papers of the President Harry Truman 1945-1953: 235. Statement by the President Making Public a Report of the Commission on Higher Education*. 15 de Diciembre 1947

<http://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=1852&st=&st1>

(75) EDUCATIONAL LAW. lawhighereducation.com: *Higher Education Act (HEA) - Law and Higher Education*. 5 enero, 2011

<http://lawhighereducation.com/75-higher-education-act-hea.html>

(76) *The Higher Education Act of 1965 (HEA), Public Law 89-329, Congress LXXXIX. HR 9567* p. 11 <http://ftp.resource.org/gao.gov/89-329/00004C57.pdf>

(77) U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE.. Bureau of the Census: *Historical Statistics of the United States. Colonial Times to 1970. Part 2* Washington DC. 1975 . Chapter A. p. 11 <http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p2-01.pdf>

(78) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Education Amendments of 1972 - Pub. L. 92-318; June 23, 1972 Higher Education. Appendix II Legislative History*  
<http://www2.ed.gov/finaid/prof/resources/data/fslpdata94-96/append2.html>

(79) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *1998 Amendments to the Higher Education Act of 1965 P.L. 105-244*

<http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea98/index.html>

<http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea98/sec402.html>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs (GEAR UP)*

<http://www2.ed.gov/programs/gearup/index.html> Ede.gov

<http://www2.ed.gov/programs/gearup/index.html>

(80) THE LIBRARY OF CONGRESS. Thomas: *Bill Summary & Status. 110th Congress (2007 - 2008). H.R.4137 -- Higher Education Opportunity Act (Enrolled Bill [Final as Passed Both House and Senate] - ENR)*

<http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d110:H.R.4137:>

<http://thomas.loc.gov/cgi-bin/query/D?c110:6:./temp/~c110yRiQGS::>

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-110hr4137enr/pdf/BILLS-110hr4137enr.pdf> (25 MARZO, 2013)

(81) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Office of Postsecondary Education: *Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) - Authorizing Legislation 2008. SEC. 745. Authorization of Appropriations.*

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/fipse/statute.html>

(82) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information: *Reauthorization of the Higher Education Act of 1965.*

[http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/reauthorization\\_pg3.html](http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/reauthorization_pg3.html)

(83) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Federal Trio Program.*

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/trio/index.html>

(84) *Public Law 110–315. 2008 Higher Education Opportunity Act. 122 STAT. 3078. 110th Congress. 14 Agosto, 2008*

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>

(85) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov

<http://www2.ed.gov/programs/fpl/index.html>

(86) SPELLINGS, Margaret. U.S. Secretary of Education. U.S. Department of Education. Ed. gov: *A Test of Leadership. Charting the Future of U.S. Higher Education.* Washington DC. September 2006

<http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>

### **III- INICIATIVAS DEL PRESIDENTE**

## **OBAMA SOBRE EDUCACIÓN**

La administración Obama se ha alejado parcialmente de la ley de su antecesor, *No Child Left Behind* (NCLB), cuya vigencia finalizó en 2007, acercándose, no obstante, al informe encargado por Margaret Spellings, ministra o secretaria de educación de la administración Bush. La administración Obama ha propuesto una serie de iniciativas que abarcan todas las etapas académicas de forma coordinada, con la finalidad de incrementar el porcentaje de norteamericanos que posean estudios superiores. Estos programas son conocidos como *Race To the Top* (Carrera o competición hasta la cima). Los estados que se comprometían a incrementar las titulaciones de educación superior, mejorando las etapas educativas inferiores, quedan exentos de cumplir con algunas de las obligaciones contempladas en la ley NCLB. Hasta octubre de 2012, treinta y cuatro estados (Arizona, Arkansas, Colorado, Connecticut, Delaware, Florida, Georgia, Idaho, Indiana, Kansas, Kentucky, Luisiana, Maryland, Massachusetts, Michigan, Minesota, Misisipi, Missouri, Nevada, Nueva Jersey, Nuevo Méjico, Nueva York, Carolina del Norte, Ohio, Oklahoma, Oregón, Rhode Island, Carolina del Sur, Dakota del Sur, Tennessee, Utah, Virginia, Washington y Wisconsin) y el Distrito de Columbia (Washington DC, capital federal) solicitaron flexibilidad en el cumplimiento de la ley aprobada durante la primera legislatura del presidente Bush. Diez estados han solicitado acogerse a este plan (Alabama, Alaska, California, Hawái, Illinois, Iowa, Maine, Nueva Hampshire, Dakota del Norte, Virginia Occidental) y el resto, no han solicitado mayor flexibilidad hasta el momento (Montana, Nebraska, Pensilvania, Texas, Vermont y Wyoming) (1).

## **1- “REAUTORIZACIÓN” DE LA LEY NO CHILD LEFT BEHIND (NCLB) (2)**

La Administración Obama envió al Congreso en marzo de 2010 su proyecto para “actualizar” la actual ley de educación de primaria y secundaria *No Child Left Behind* (NCLB), cuya vigencia finalizó hace 5 años, y que gracias a las extensiones aprobadas anualmente por el Congreso, la ley continúa operativa. Los pilares de esta reforma, resumidos a continuación, han sido la base de la política educativa de la Administración Obama durante su primera legislatura y del presupuesto de educación para el año 2013, enviado al Congreso para su aprobación y analizado al final de este capítulo:

- ❖ *College- and Career-Ready Students* (Preparar a los estudiantes para la educación superior):
  - Mejorar los niveles académicos de todos los estudiantes: Para ello, el presidente ha apoyado a los gobernadores de los estados norteamericanos para unificar programas de calidad y niveles académicos rigurosos en las materias de matemáticas y de lengua, consideradas fundamentales y dirigidas hacia la educación superior.
  - Mejorar las evaluaciones de primaria y secundaria para alinearlas con los exigencias de la educación superior y del mercado laboral, evitando que los alumnos finalicen los estudios de *high school* sin la preparación necesaria para continuar sus estudios superiores.
  - Educación Completa: Incrementar y mejorar los programas educativos para incluir mayor diversidad de materias fundamentales, con la finalidad de lograr una formación completa y adecuada, a través de la constante innovación y de la investigación.
- ❖ Excelentes profesores y líderes en todos los centros docentes:



- Profesores y directores efectivos: Reconocimiento, motivación y recompensa del personal docente, a través de un seguimiento de su trayectoria docente, en función de los resultados de sus alumnos y del centro docente donde hayan trabajado.
  - Equiparar los centros con mayores retos y con mayores dificultades, con los mejores profesionales. En la actualidad los centros con más necesidades son los que cuentan con menos recursos.
  - Mejorar los programas para formar a los nuevos docentes y directores de centros situados en zonas desfavorecidas o problemáticas .
- ❖ Equidad y Oportunidad para todos los estudiantes:
- Rendición de cuentas equitativa y justa para todos los niveles, premiando a los estados y distritos que mejoren los resultados de sus alumnos y reduzcan las diferencias académicas entre los distintos grupos sociales y étnicos, así como a aquellos estados que preparen a todos sus alumnos para la educación superior, dejándoles libertad para lograr estos fines y haciendo un llamamiento a la colaboración de todos los centros docentes para lograrlo. Pero aquellos centros docentes con bajos resultados que no logren mejorar con el paso del tiempo, se verán sometidos a cambios drásticos, que afectarán a todos los individuos involucrados (desde el estado, hasta el profesorado). Este último requisito sigue la línea sancionadora de la ley NCLB de su antecesor.
  - Satisfacer las necesidades de la diversidad de alumnado para alcanzar la preparación necesaria.
  - Mayor equidad, especialmente en la distribución de los recursos entre distritos y barrios (requisito fundamental para mejorar la educación norteamericana).

❖ Elevar el listón y premiar la excelencia:

- Introducción del programa *Race to the Top* (detallado en los siguientes apartados).
- Apoyar opciones educativas efectivas, como los *charter schools* de calidad y otras iniciativas públicas.
- Promover la cultura del éxito académico y la preparación para la educación superior durante la etapa de *high school*, con la finalidad de que los alumnos elijan y superen las materias necesarias para poder continuar sus estudios superiores.

❖ Promover la innovación y la mejora continua:

- *Investing in Innovation Fund* (Invertir en innovación): Apoyar los programas efectivos promovidos por entidades públicas y privados sin ánimo de lucro.
- Apoyar, reconocer y premiar la innovación a nivel local, a través de una financiación más flexible para lograr los objetivos locales.
- Fomentar el éxito académico de los estudiantes: Para eliminar las diferencias académicas entre los distintos grupos sociales, la administración Obama solicita un esfuerzo de todas las partes implicadas (las instituciones públicas, las organizaciones locales y las familias), favoreciendo aquellos programas o centros docentes que trabajen conjuntamente para mejorar la comunidad y los barrios.

## **2- EDUCACIÓN INFANTIL**

### **2.1- La educación infantil, una inversión rentable:**

Existen numerosos estudios sobre los beneficios de la educación infantil de calidad en la economía y en la sociedad, pero los estados, los distritos escolares y el propio Congreso continúan evitando su financiación, porque la inversión realizada en esta etapa educativa no se recupera a corto plazo, sino cuando muchos de estos dirigentes han sido renovados y sus frutos recogidos por otros políticos.

Numerosos expertos defienden y avalan la necesidad de una educación infantil universal de calidad desde hace años, intensificándose durante la última década, como vemos a continuación:

- ❖ Según el premio Nobel de Economía, Laureate James Heckman de la Universidad de Chicago (2004), el 50% de las diferencias académicas entre los alumnos de *high school* ya estaban presentes antes de comenzar la enseñanza obligatoria y gratuita (a los 5 años). El éxito o fracaso escolar de los estudiantes tiene sus orígenes en la educación infantil (3).
- ❖ El profesor Heckman demuestra asimismo que para que la economía de EEUU continúe siendo puntera, la población infantil, que vive en situaciones adversas (pobreza, abusos, etc.), debe escolarizarse en programas educativos de calidad. Estos programas no sólo mejoran los resultados académicos, sino que tienen un efecto muy positivo en las habilidades no-cognitivas, como motivación, esfuerzo, etc., que a la larga son los recursos más importantes en la vida de la persona humana. Añade, que aquellos programas que apoyan la infancia y las familias en riesgo, reducen la delincuencia en un 70% durante los 20 años siguientes. Por consiguiente, concluye que “la educación infantil no sólo es moralmente necesaria, sino que es rentable para la sociedad” (4).
- ❖ Timothy J. Bartik (2006) considera que las subvenciones estatales para atraer empresas aportan mayores beneficios a corto y medio plazo (hasta 15 años), que

las inversiones en educación infantil de calidad, pero a largo plazo (30 años) estas últimas crean un mayor número de puestos de trabajo a nivel nacional (1,3%, frente al 0,6%), asimismo, las empresas se mueven de un estado a otro buscando la mayor subvención. Los estados obtienen 3 dólares por cada dólar invertido en educación infantil de calidad y el gobierno federal, 4 dólares. Una educación infantil de calidad crearía 3 millones de nuevos puestos de trabajo, aumentando los ingresos en \$300.000 millones, el Producto Interior Bruto (PIB) crecería casi un billón de dólares y las recaudaciones tributarias en \$200.000 millones durante los siguientes 75 años (Cifra basada en la esperanza de vida norteamericana en 2003 que se situaba en 78 años) (5).

- ❖ Rolnick y Grunewald (2003) coinciden con Bantik, cuestionando las subvenciones a empresas para atraer negocios a zonas con altos niveles de desempleo, ya que los negocios se trasladan en función de las subvenciones y los trabajadores las siguen. De esta forma, se genera empleo en un lugar y se pierde en otro. En cambio, si la financiación estatal fuera dirigida a crear una educación infantil de calidad, los beneficios serían para todos, logrando un rendimiento interno del 16% (12% para la comunidad y 4% para el individuo). Concluyen exhortando a las administraciones públicas a subvencionar la educación infantil de calidad por carecer de los fondos públicos y privados necesarios (6).
  
- ❖ En 2005, la asociación RAND realizó un estudio sobre los costes y los beneficios que aportarían los programas infantiles de 4 años de calidad en el estado de California (Estos programas tendrían un máximo de 20 niños por clase con 2 profesores altamente cualificados). La educación infantil de calidad que esta asociación propone constaría a las arcas estatales \$4.300 adicionales por niño, pero el beneficio bruto alcanzaría los \$13.700 por escolar, es decir, 3,15 dólares por cada dólar invertido. El estado y las administraciones locales se beneficiarían del 50% de estas cantidades. Este estudio puso de manifiesto además que los niños pertenecientes a las clases medias y medias bajas eran el colectivo menos representado en la educación infantil de calidad en el estado de California. Por todo ello, este informe señala que una formación preescolar universal de calidad beneficiaría también a estas clases sociales, al disminuir el fracaso escolar, las

retenciones, las clases de refuerzo, etc., demostrando que el coste se recuperaría cuando los estudiantes cumplieran 14 años (7).

- ❖ En 2006 la asociación para la investigación sobre la educación infantil, *National Institute for Early Education Research*, demostró que la educación infantil de calidad mejoraba los rendimientos académicos de los escolares y el comportamiento de los alumnos en los años venideros, reduciendo además el fracaso escolar, la violencia, el consumo de drogas, etc. Por cada niño de 4 años escolarizado en un programa de calidad, el estado ahorraría entre \$2.600 y \$4.400 durante todo el periodo escolar (8).
- ❖ Dickens, Sawhill, y Tebbs (2006) señalaron en un informe de 2006, que los niños escolarizados en educación infantil de calidad tenían mayor probabilidad de terminar sus estudios obligatorios y obtener titulaciones superiores, lo que se traducía en una mayor productividad laboral y por tanto, en un mayor producto interior bruto (PIB). Estimaban que el coste de la educación infantil universal de calidad alcanzaría los \$59.000 millones, comenzando a recuperar dicha inversión en 2050 y para 2080, los ingresos habrían doblado los costes (9).
- ❖ Desde la Universidad de Minnesota (2011), se llevó a cabo un proyecto que consistía en realizar un seguimiento a 1.400 niños de 3 años en educación infantil, hasta que cumplieron 25 años. Los resultados evidenciaron una vez más, la importancia de una educación infantil de calidad, ya que el grupo que había recibido una formación de calidad durante su infancia, había logrado mejor posicionamiento socioeconómico, mejor salud física y menor probabilidad de consumir sustancias tóxicas y de delinquir (10).
- ❖ El programa *Child Parent Center* (CPC) (11) nació en 1967 en los barrios más deprimidos de Chicago, gracias a los fondos federales procedentes del *Title I* (Capítulo I) de la ley de enseñanza *Elementary and Secondary Education Act* de 1965 (ESEA). Dicho programa, todavía vigente en la actualidad, destaca por poseer un profesorado altamente cualificado (con licenciaturas y especialidades en enseñanza infantil). Atiende a escolares entre 3 y 4 años y en ocasiones hasta los primeros años de primaria. Los ratios se mantienen por debajo de 17 alumnos por

cada 2 profesores y la enseñanza se centra en las materias consideradas fundamentales (lectura y matemáticas). La docencia es acompañada de visitas regulares a domicilio por parte del profesorado, así como, de seguimiento nutricional y sanitario. Los resultados del estudio, realizado desde 1979 a 1989 niños de 1 año de edad hasta que cumplieron los 21 años, pusieron de manifiesto la efectividad del mismo, al compararlos con el grupo de control, tal como se detalla a continuación:

- Obtuvieron mejores resultados académicos en materias de lectura y de matemáticas en el 8º curso de la etapa educativa K-12.
- Sufrieron menor probabilidad de necesitar refuerzo académico y disfrutaron de mayores posibilidades de finalizar sus estudios escolares.
- La tasa de delincuencia fue considerablemente inferior y fueron menos proclives a sufrir abusos y abandono.
- Se redujo el fracaso escolar.
- Se aumentó el número de titulados de *high school*.
- Se incrementó el empleo y el sueldo percibido.

Por cada dólar invertido en el programa, se obtienen \$11 a lo largo de la vida del estudiante, es decir, un 18% de rendimiento interno. Los beneficios obtenidos por la escolarización de los 100.000 alumnos del programa en las últimas décadas ascendieron a \$2.600 millones.

Según los autores de este estudio, si se escolarizara a los 2 millones de niños norteamericanos de 3 y 4 años que viven por debajo del umbral de la pobreza, los estados deberían realizar una inversión total de \$13.200 millones o \$8.200 millones sobre los presupuestos dedicado a educación infantil de 2008 (es decir, un 164% más del gasto vigente), no obstante, el beneficio obtenido por esta inversión sería de \$315.000 hasta 2050. Los resultados obviamente no se materializarían a corto plazo, ya que los individuos deben llegar a la edad adulta, pero durante la edad escolar de primaria y secundaria estos beneficios ya aliviarían y mejorarían el sistema educativo del país, repercutiendo en el resto de los alumnos, en el profesorado, etc. Los autores destacan que si la enseñanza

infantil de calidad se hiciera disponible a todos los niños norteamericanos de 3 y 4 años, abarcaría a 7 millones según los datos de 2008, costando al erario público \$43.000 millones o \$33.000 millones más que la inversión actual. (330% más), pero el beneficio obtenido hasta 2050 sería de \$779.000 millones, muy superior a la inversión realizada. Los datos aportados por este estudio son más persuasivos que los presentados por Dickens, Sawhill, y Tebbs, pero ambos tienen el mismo objetivo.

- ❖ *Carolina Abecedarian Program*: El programa *Carolina Abecedarian Project* nació en 1972, con 57 niños de 3 meses de edad. Las madres eran solteras, menores de 20 años, de raza negra, vivían con familiares y no habían completado los estudios de *high school*. Los niños en este programa recibieron de 5 a 8 horas de educación pre-escolar a la semana y transporte gratuito del hogar a la escuela, mientras que los niños del grupo control recibieron atención médica, social y alimentaria, para que estos factores no influyeran en el estudio. El ratio de profesor alumno era de 1 docente por 3 niños, aumentando con la edad hasta alcanzar 1 profesor por 6 niños. Los maestros trabajaban 4 áreas: Capacidad cognitiva y coordinación; Habilidades sociales y autonomía; Lenguaje; y Habilidades motoras. A los 3 años, los niños habían sido expuestos a conocimientos diversos como música, matemáticas o ciencias. Se realizó un seguimiento hasta los 21 años, a través de distintos estudios sobre el mismo programa, llegando todos ellos a resultados similares. El programa *Carolina Abecedarian* logró un mayor número de universitarios, una disminución del consumo de drogas, una mejor preparación en lectura, mayores habilidades profesionales, y un descenso de los embarazos durante la adolescencia (este dato es muy elevado en colectivos menos afortunados, favorecido por las importantes subvenciones y ayudas públicas que tradicionalmente las madres solteras de estos segmentos de la población han recibido). El coste total del programa por alumno durante los 5 años fue de \$63.476, un elevado coste, no obstante, el beneficio estimado alcanzó los \$95.000 (12).
  
- ❖ *Perry Preschool Program* (13): Los niños de la ciudad de Ypsilanti en el estado de Michigan, que participaron en este programa, iniciado en 1962 y finalizado 5 años más tarde, fueron seguidos hasta cumplir los 40 años, convirtiéndolo en el estudio

más largo realizado hasta la fecha. Los 58 niños de 3 y 4 años de raza negra y en situación de alto riesgo (pobreza, bajo nivel intelectual de los progenitores y familiares, etc.), se reunían 2 horas y media diarias para trabajar intensamente las áreas intelectuales, sociales y físicas. El programa tenía una duración de 2 años y los profesores estaban altamente cualificados, manteniendo un ratio que no podía exceder de 7 alumnos por profesor. Paralelamente, la instrucción directa se complementaba con visitas semanales de 1,5 horas del docente a las familias. Los resultados de dicho estudio desvelaron beneficios significativos:

- Los niños participantes en este programa obtuvieron mejores resultados en lengua y en los test de inteligencia hasta la edad de 7 años (37% frente al 28%) y mejores resultados académicos a los 14 años que el grupo de control (45% frente al 15%).
- Necesitaron menos educación especial y completaron sus estudios hasta el *high school* en un porcentaje superior que el grupo de control (77% frente al 60%).
- A la edad de 40 años el porcentaje de estos adultos con un empleo (60% frente a 55%) y con mejor sueldo (76% frente a 62%), fue superior que el grupo de control.
- Menor probabilidad de delinquir (36%, frente al 55%).
- Necesitaron menos ayudas sociales.
- Cuantificando todos estos beneficios, se obtuvieron unos ingresos adicionales de \$195.621 por niño (\$12,90 por cada dólar gastado), derivados de:
  - Descenso de la delincuencia, representado un ahorro de \$171.472.
  - Un aumento de la recaudación tributaria en \$14,078.
  - Ahorros en necesidades educativas especiales de \$7.303.
  - Ahorro en prestaciones sociales de \$2.768.
- Ingresos adicionales de \$49.190.
- Por tanto, el rendimiento total de la inversión en educación infantil ascendió a 16,14 dólares por cada dólar invertido (\$244.811/\$15.166). No fue un programa económico, ya que el coste



por niño ascendió a \$15.166, no obstante, el retorno en la inversión fue considerable.

- ❖ Los estudios realizados por el instituto *Yale Child Study Center* (2004) (14) indican que la educación infantil de calidad disminuye la probabilidad de repetir curso. Los participantes en estos programas obtienen mejores resultados en 4º curso de primaria en las materias fundamentales, como matemáticas o lengua, base del aprendizaje de todo ser humano.
- ❖ Los investigadores de la Universidad de Minnesota (2011) (15) señalan que la educación infantil de calidad disminuye las necesidades de educación especial, de apoyo o de adaptación curricular .
- ❖ El economista Robert Lynch (2007) (16) se unió a la férrea defensa de la educación infantil de 4 años de calidad, señalando que se autofinancia después de 9 años y produce una creciente rentabilidad en los años posteriores.

Todas estas investigaciones son una muestra de la extensa literatura existente sobre la incalculable aportación de la educación infantil de calidad. Asimismo, los avances en el desarrollo cerebral durante la infancia nos indican que el ser humano nace con un cerebro por desarrollar y consecuentemente, las experiencias en la infancia lo moldean para adquirir habilidades dirigidas al aprendizaje, a la sociabilidad, a la afectividad, a la accesibilidad laboral, al fortalecimiento de la salud física y a la felicidad. El cerebro humano empieza a desarrollarse durante las primeras semanas de gestación y continúa hasta la edad adulta. Los primeros años de vida, desde el útero materno, son fundamentales, al ser el crecimiento cerebral progresivo e interrelacionado. Por tanto, si el desarrollo cerebral es entorpecido o dificultado por circunstancias externas (carencia de estímulos externos, condiciones sanitarias y alimentarias deficientes, carencias afectivas, abusos, violencia, etc.), éstas repercuten y condicionan negativamente el aprendizaje, la sociabilidad y el equilibrio emocional y psíquico del niño, que se magnifican al llegar a la edad adulta, creando serios problemas. Sin una base fuerte para poder sostener su vida, los niños, y especialmente aquellos más vulnerables irán retrasados mucho antes de comenzar la escolarización obligatoria a los 5 años de edad (17) .

Podríamos por tanto resumir los beneficios de una educación infantil de calidad en los puntos a continuación. No obstante, dichos logros sólo se podrán conseguir si el programa de educación infantil es verdaderamente de calidad (profesorado altamente cualificado y preparado, ratios reducidos, etc.) y se combina con vivistas a domicilio y un seguimiento tanto alimentario, como médico para los niños en riesgo, ya que la formación académica, no logrará sus objetivos, sin el apoyo y estímulos necesarios:

- Ahorros en la educación obligatoria (reducción de clases de refuerzo, repetición de curso, etc.).
- Aumento de los ingresos (tanto para los padres, como para los niños escolarizados y para la sociedad).
- Aumento de la recaudación tributaria (al aumentar la población empleada y sus retribuciones).
- Ahorro en programas sociales.
- Ahorro en el sistema penitenciario.
- Ahorros tangibles e intangible por un descenso de la delincuencia.
- Ahorro por la disminución de la violencia y abuso al menor.
- Ahorro en programas sociales para la infancia.
- Ahorro en gasto sanitario.
- Ahorro familiar en la educación infantil.
- Beneficios físicos, cognitivos, afectivo, que repercutirán en las generaciones futuras.

A pesar de toda esta evidencia, los fondos estatales dirigidos a financiar la educación infantil descendieron \$30 millones durante 2009, un hecho sin precedentes, que hubieran disminuido más, si no hubiera sido por los fondos procedentes de la ley de la administración Obama, *American Recovery and Reinvestment Act (ARRA)*. Mientras la escolarización infantil de 4 años en programas financiados con fondos estatales aumentó del 14% en 2002, al 27% en 2010, la inversión estatal por escolar, disminuyó de \$4.719 en 2002, a \$4.296 en 2010 (18). Paradójicamente, la inversión estatal en educación infantil se volvió a reducir en \$60 millones en 2010, el doble que el año anterior, pese a la inyección de \$127 millones procedentes de la ley federal *American Recovery and*

*Reinvestment Act* (ARRA). Durante la última década, la financiación estatal de la educación infantil se dobló hasta alcanzar los \$5.100 millones en 2012, pero el número de escolares en programas estatales creció más rápidamente que estos fondos (19). La mayoría de estados ofrecen educación infantil subvencionada. Los estados de Oklahoma, Georgia, Illinois, Nueva York, Florida, Virginia Occidental, Iowa y Washington (en un futuro cercano) poseen programas de educación pre-escolar de 4 años universal y voluntaria, con mayor o menor compromiso (gratuita para un número variante de niños) (20)

Como vemos en la tabla 1, la composición de la población norteamericana sigue cambiando, estimando que para 2050 las minorías superarán a la población de raza blanca. El peso relativo de esta última etnia ha disminuido desde finales del siglo pasado un 20%, en claro contraste con la evolución de la población hispana, que ha crecido un 152% y la asiática, un 200%. El mayor retroceso de la población blanca la registra el segmento de población infantil y juvenil, debido a la disminución de la natalidad. Estos cambios demográficos requieren de compromisos públicos concretos y firmes para mejorar el nivel académico actual de las minorías, muy por debajo del de la población de raza blanca, al revelar las estadísticas, que las diferencias académicas no han disminuido con el paso del tiempo. En 2010, la tasa de fracaso escolar se situaba en el 15,1% para los jóvenes hispanos, frente al 7,4% para el conjunto de jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y 24 años (21). Por su parte, las evaluaciones externas de 2007 (22) realizadas a los escolares de 4º de primaria en la materia de matemáticas, indicaban que el total de alumnos de este curso académico había obtenido una puntuación media de 240 puntos, frente a 249 obtenidos por los escolares de raza blanca, disminuyendo hasta 224 para los alumnos de raza negra y hasta 229 para los hispanos. En el 8º curso, los resultados fueron parecidos, los escolares de raza blanca obtuvieron una puntuación media en dicha materia de 293 puntos, frente a 262 para los alumnos de raza negra, y a 269 para los escolares hispanos, situándose la media en 283 puntos. Por tanto, la educación infantil de calidad se ha convertido en una urgencia, para garantizar el competitividad y cohesión social norteamericana durante el siglo XXI, como apuntan todos los expertos.

## 2.2- La Educación Infantil: Los Cimientos de la Educación Superior

A raíz del reto lanzado por el presidente Barak Obama de incrementar el número de ciudadanos con titulaciones de educación superior, varios expertos se han adherido a esta iniciativa, aportando sus opiniones, investigaciones y recomendaciones para lograr tal fin. La asociación *College Board Advocacy* (23), nacida en 1900, formó una comisión en 2008 para profundizar en la mejora de la educación superior. El informe, publicado en 2011, demandaba un mayor compromiso público para financiar la educación infantil de calidad, revelando los siguientes datos:

- El 34,4% de la población infantil de 3 años se encontraba escolarizada en 2008.
- Entre los niños de 3 y 4 años, sólo el 47,5 % formaba parte del sistema académico en 2008.
- La escolarización de la población infantil de 4 años era del 60,7% ese mismo año.

Tabla 1- Porcentajes de niños norteamericanos con edades comprendidas entre los 3 y 4 años escolarizados por razas. 2008

| <b>RAZAS</b> | <b>%</b>      |
|--------------|---------------|
| ASIATICOS    | 53,30%        |
| NEGROS       | 52,50%        |
| BLANCOS      | 49,80%        |
| <b>MEDIA</b> | <b>47,50%</b> |
| INDIOS       | 45,00%        |
| HISPANOS     | 38,50%        |

Fuente: John Michael Jr. Lee., Kelcey Edwards, Roxanna Menson, Anita Rawlsy:  
The College Completion Agenda 2011 Progress Report

El informe continuaba señalando que la financiación pública de este tramo educativo alcanzó al 25,4% de la población infantil de 4 años en 2009. Este porcentaje se reduce hasta el 14,6% cuando se incluye a los párvulos de 3 años y desciende hasta el 3,7%, para los escolares de 3 años, porcentajes bajos que dejan a muchos niños de esas edades sin escolarizar. Consecuentemente, la comisión recomendaba que los distritos y los consejos escolares locales cedieran instalaciones para tal fin y diseñaran programas de educación infantil de calidad con la finalidad de preparar a la población infantil para las etapas educativas posteriores.

Tabla 2- Evolución del peso relativo de las principales etnias en la población norteamericana, por edades (24).

| AÑO                 | Blancos | Negros | Hispanos | Asiáticos |
|---------------------|---------|--------|----------|-----------|
| <b>TOTAL</b>        |         |        |          |           |
| 1980                | 79,7    | 11,5   | 6,5      | 1,6       |
| 1990                | 75,6    | 11,8   | 9,0      | 2,8       |
| 1995                | 73,0    | 12,2   | 10,6     | 3,5       |
| 2000                | 69,4    | 12,2   | 12,6     | 3,7       |
| 2003                | 67,6    | 12,2   | 13,8     | 4,1       |
| 2004                | 67,1    | 12,2   | 14,2     | 4,2       |
| 2005                | 66,5    | 12,2   | 14,6     | 4,3       |
| 2006                | 66,0    | 12,2   | 14,9     | 4,4       |
| 2007                | 65,4    | 12,3   | 15,3     | 4,5       |
| 2008                | 64,8    | 12,3   | 15,7     | 4,6       |
| 2009                | 64,3    | 12,3   | 16,1     | 4,7       |
| 2010                | 63,8    | 12,3   | 16,4     | 4,8       |
| <b>&lt; 4 años</b>  |         |        |          |           |
| 1980                | 72,4    | 14,7   | 10,2     | 1,9       |
| 1990                | 67,7    | 15,0   | 13,2     | 3,1       |
| 1995                | 63,3    | 15,5   | 16,5     | 3,7       |
| 2000                | 58,7    | 14,4   | 19,5     | 3,6       |
| 2005                | 54,5    | 13,6   | 23,1     | 4,2       |
| 2009                | 51,3    | 13,7   | 25,2     | 4,4       |
| 2010                | 50,8    | 13,8   | 25,4     | 4,4       |
| <b>5-17 años</b>    |         |        |          |           |
| 1980                | 74,6    | 14,5   | 8,5      | 1,7       |
| 1990                | ---     | ---    | ---      | ---       |
| 1995                | ---     | ---    | ---      | ---       |
| 2000                | 62,0    | 15,0   | 16,4     | 3,4       |
| 2005                | 58,5    | 14,9   | 19,0     | 3,8       |
| 2009                | 55,4    | 14,3   | 21,7     | 4,2       |
| 2010                | 54,7    | 14,2   | 22,4     | 4,4       |
| <b>18-24 años</b>   |         |        |          |           |
| 1980                | 77,3    | 12,9   | 7,6      | 1,6       |
| 1990                | ---     | ---    | ---      | ---       |
| 1995                | ---     | ---    | ---      | ---       |
| 2000                | 61,9    | 13,8   | 17,5     | 4,2       |
| 2005                | 60,3    | 13,9   | 18,4     | 4,6       |
| 2010                | 57,2    | 14,4   | 20,2     | 4,9       |
| <b>&gt; 24 años</b> |         |        |          |           |
| 1980                | 83,0    | 9,8    | 5,2      | 1,6       |
| 1990                | 79,2    | 10,3   | 7,2      | 2,6       |
| 1995                | 76,9    | 10,7   | 8,5      | 3,3       |
| 2000                | 73,7    | 10,9   | 10,1     | 3,7       |
| 2005                | 71,0    | 11,1   | 11,8     | 4,4       |
| 2010                | 68,5    | 11,3   | 13,4     | 4,9       |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Este informe destacaba asimismo que los estados de Alaska, Hawái, Idaho, Indiana, Misisipi , Montana, Nueva Hampshire, Dakota del Norte, Rhode Island, Dakota del Sur, Utah y Wyoming no poseían escuelas de educación infantil financiadas con fondos

públicos, lo que se traducía en un impedimento para conseguir aumentar la tasa de titulados de educación superior. El distrito de Washington DC escolarizaba al 84,7% de su población infantil de 4 años, acercándose a la escolarización universal y al 68,5% de su población infantil de 3 y 4 años, colocando a la capital federal a la cabeza, mientras que el estado de Nevada con 35,6% de los niños de 4 años y 27,6% de los niños de 3 y 4 años, se situaba en el último lugar de la escolarización de la población infantil. No es coincidencia como veremos en el capítulo 5, que el estado de Nevada se sitúe a la cola en nivel académico de su población, frente a la capital federal, que se sitúa en el primer puesto en población cursando estudios superiores.

El informe continúa señalando que el programa financiado con fondos públicos *Head Start* (Comenzar con ventaja) (25), muy alabado por todas las administraciones federales norteamericanas, atiende sólo al 10% de los niños de 4 años. Este porcentaje se reduce hasta el 8,6%, para los niños de 3 y 4 años y hasta el 7,1%, para los niños de 3 años.

- El programa ***Early Head Start*** proporciona servicios fundamentales de desarrollo, de educación y de salud a mujeres embarazadas, a niños y a familias de rentas bajas, hasta los cinco años de edad para mejorar sus perspectivas de escolarización y empleo a largo plazo. Los programas incluyen un fuerte enfoque en servicios sociales y en la participación de los padres, quienes reciben formación para cuidar y relacionarse de manera eficaz con sus hijos dentro de la familia y con la comunidad. El objetivo general del programa *Head Start/Early Head Start* reside en mejorar la preparación de los niños para la escolarización obligatoria y ayudar a que las familias de rentas bajas sean autosuficientes
- ***Head Start***: Continuación del programa anterior, está supervisado asimismo por *Department of Health and Human Services* (Departamento o ministerio de sanidad y de servicios sociales) para niños de edades comprendidas entre los 3 y 5 años (aunque, algunos estados también lo ofrecen a niños más pequeños), pertenecientes a familias de rentas bajas. Los niños que asisten al programa *Head Start* participan en una amplia variedad de actividades educativas. Al mismo tiempo, reciben atención médica y dental gratuitas y tienen cubierta su alimentación diurna, ofreciendo servicios para atender a escolares con necesidades especiales. Los escolares realizan actividades que les ayudan a desarrollarse tanto intelectualmente,

como socialmente, emocionalmente y físicamente, a través del apoyo afectivo y formativo del personal, quien trabaja en estrecha colaboración con los padres. Los niños del programa *Head Start* aprenden a socializarse entre ellos, a resolver problemas, a compartir y vivir experiencias que les ayuden a adquirir confianza en sí mismos, aprendiendo a su vez, buenos hábitos y mejorando sus habilidades sociales, comunicativas y cognitivas.

La Comisión apela a la urgencia de una educación preescolar voluntaria de calidad para que los niños desarrollen las habilidades necesarias para tener éxito escolar, especialmente los pertenecientes a clases menos afortunadas, que son los que más lo necesitan y son los menos escolarizados en programas de calidad.

### ***2.3- Early Learning Challenge*** (Reto del aprendizaje temprano)

Todo ello, llevó al ministro (o secretario) de Educación de la administración Obama, Arne Duncan, apoyado por la ministra (o secretaria) de sanidad y de servicios sociales, Kathleen Sebelius, a extender en Agosto del año 2011, la “competición” entre estados, *Race to the Top* (ver el siguiente apartado), a la educación infantil (de 0 a 5 años), promoviendo una iniciativa consensuada entre los dos ministerios y más de 350 asociaciones, organizaciones e individuos que aportaron sus conocimientos. De esta forma nació *Race to the Top - Early Learning Challenge Program* (RTT-ELC) (26)

El reto que lanzó la administración Obama a todos los estados sobre educación infantil, fue similar al lanzado para la educación obligatoria, K-12, efectuando un llamamiento a las organizaciones, asociaciones, empresarios y comunidad científica para que aunaran esfuerzos con la finalidad de mejorar y aumentar la educación infantil.

*Race to the Top - Early Learning Challenge* (competición para llegar el primero a la cima - Reto del aprendizaje infantil) tiene 2 objetivos principales:

- Mejorar los programas de educación infantil y aumentar la escolarización en programas de calidad de todos los niños con menos recursos económicos o con necesidades especiales, durante la etapa escolar de 0 a 5 años, marcándose como

meta que estos lleguen a la educación obligatoria preparados para terminarla con éxito y continuar sus estudios superiores.

- Diseñar y poner en marcha un sistema integral de programas y servicios de educación infantil de calidad, afectando y coordinando todas las instituciones actuales que atienden esta etapa educativa.

Para ello, se establece la necesidad de:

- Formar profesores cualificados, que impartan una educación holística (salud física, salud afectiva, desarrollo cognitivo, etc.) y que posean las herramientas necesarias, la formación profesional, los incentivos, el desarrollo profesional y el reconocimiento requeridos.
- Lograr niveles académicos y formativos comunes para todos los estados.
- Desarrollar un sistema para documentar, evaluar y controlar los programas existentes. Establecer evaluaciones periódicas de los alumnos y compartir las prácticas efectivas y los programas de calidad, facilitando al mismo tiempo información a los padres para la elección del mejor centro.
- Invertir los fondos públicos de forma eficiente.

La administración Obama continua financiando programas de educación infantil efectivos, como *Head Start* y los programas de visitas a futuras madres o a familias en situación de riesgo.

Como hemos visto anteriormente, pese a la extensísima evidencia de la importancia de la educación infantil de calidad, sólo las aportaciones federales a través de la ley *American Recovery and Reinvestment Act of 2009 (ARRA)* impidieron un descenso mayor de la inversión pública en esta etapa educativa durante la presente crisis económica.

Treinta y cinco estados (excluyendo a Washington DC y a Puerto Rico, que también participaron en esta “carrera”) compitieron para conseguir los \$500 millones de fondos federales procedentes del programa *Race To the Top-Early Learning Challenge* durante el primer año, siendo 9 los agraciados. Esta cifra contrasta con los \$4.350 millones invertidos en la educación obligatoria durante la primera ronda, equivalentes a \$725



millones para los 2 cursos de educación infantil. El estado de California, el más poblado de la nación, pudo lograr el premio tras varios intentos. Los estados ganadores fueron los siguientes (27):

Tabla 3- Estados agraciados con fondos federales para la educación infantil durante la primera etapa

| ESTADOS            | FONDOS FEDERALES |
|--------------------|------------------|
| California         | \$53             |
| Massachusetts      | \$50             |
| Minesota           | \$45             |
| Ohio               | \$70             |
| Rhode Island       | \$50             |
| Washington         | \$60             |
| Delaware           | \$50             |
| Carolina del Norte | \$70             |
| Maryland           | \$50             |
| TOTAL              | \$500            |

Fuente: U.S. Department of Education. Ed.gov: Race to the Top - Early Learning Challenge. Purpose. Program description

El presidente Obama solicitó al Congreso que financiara el programa *Race To the Top-Early Learning Challenge Fund* de forma permanente, petición que fue denegada (28). La segunda fase de dicho programa invita a los estados de Colorado, Illinois, Nuevo Méjico, Oklahoma y Wisconsin a competir para conseguir los \$133 millones repartidos por el gobierno federal. Los estados afortunados se anunciarán próximamente. Para 2013, la administración Obama convocará otra competición, pero esta vez, entre distritos escolares, al igual que lo hiciera para el tramo educativo K-12, cuya cuantía no se ha hecho pública hasta el momento (29)

Carolina del Norte (30) fue uno de los estados agraciados en la primera vuelta de *Race To the Top-Early Learning Challenge Fund* en reconocimiento a su trayectoria en este tramo educativo. Hace a penas 20 años, este estado poseía uno de los índices de mortalidad infantil más elevado de EEUU, contando con los peores niveles de educación infantil, y con tan sólo el 33% de su población infantil en programas escolares de calidad. Hoy en día, los índices de mortalidad infantil han disminuido drásticamente, posee niveles académicos que la sitúan en los primeros puestos del *ranking* estatal norteamericano y el 66% de su población infantil está escolarizada en

centros de calidad. El objetivo del estado es escolarizar a la totalidad de su población infantil en programas escolares de calidad.

El estado de Oklahoma (31) no recibió fondos federales de la competición *Race To the Top-Early Learning Challenge Fund*, aunque en 2005 implantara la educación infantil universal y voluntaria de 4 años y en 2011 la escolarización obligatoria para los niños de 5 años. El estado de Oklahoma fue pionero en desarrollar programas de educación infantil. El 99% de los distritos escolares de Oklahoma ofrece educación infantil pública de calidad para niños de 4 años, atendiendo a 38.441 escolares de esa edad, que representan el 75% de este colectivo y un 39% de los distritos de Oklahoma colaboran con una entidad privada en educación infantil. La relación profesor con titulación universitaria es de 10 niños de 4 años por maestro. La iniciativa *Early Childhood Pilot Program*, nacida en 2005 y financiada entre la fundación privada *George Kaiser Family Foundation*, con una aportación de \$15 millones y el estado, con una aportación de 10 millones, escolariza a 2.000 niños de 0-3 años en riesgo en programas de calidad. El programa estatal *Oklahoma Parents as Teachers (OPAT)* (los padres son los profesores), financiado en 2010 con 2 millones de dólares, opera desde 1992, atendiendo a 4.500 niños y a sus padres, desde el embarazo hasta que cumplen 3 años, consistiendo en visitas periódicas a domicilio para ayudar y orientar a los padres en la educación y crianza de sus hijos. El programa *SoonerStart* (Comenzar más pronto) atiende a niños con minusvalías o problemas cognitivos, desde el nacimiento hasta los 3 años. Por su parte, la fundación *George Kaiser* promueve y financia el programa *Tulsa Educare*, dirigido a ayudar y escolarizar a niños bajo el umbral de la pobreza, desde los 6 meses hasta los 5 años. De hecho, el compromiso de dicha fundación con la educación infantil comienza con la financiación de las titulaciones universitarias de educación infantil de 2 y 4 años en *Tulsa Community College* (institución de 2 años) y en *University of Oklahoma Tulsa* (institución de 4 años), al existir la necesidad de formar personal docente preparado para esta etapa educativa. Estas iniciativas han dado tan buenos resultados que el resto de estados está estudiando la posibilidad de implantarlos en sus jurisdicciones. Según la fundación, dichos programas son la única vía para poder romper el círculo vicioso de la pobreza.

La administración Obama, completó su iniciativa *Race To the Top-Early Learning Challenge Fund* con varios programas como *Promise Neighborhoods* (Barrios promesa)

(32), cuya finalidad es incrementar la formación de la población menos favorecida, mejorando las condiciones sanitarias, educativas y la creación de oportunidades para la infancia en los barrios desfavorecidos, a través del establecimiento, una vez más, de una “competición” entre los distintos barrios. Estos programas tienen la finalidad de lograr una unidad entre la vida personal, social, familiar y escolar del niño, aunando todas las partes implicadas para lograr que éstos alcancen la formación superior y el mercado laboral. En la primera fase, 5 fueron las instituciones agraciadas y 15, en la segunda. La continuidad de este programa durante 2012 está garantizado con una dotación de \$63 millones para mejorar los barrios menos privilegiados.

### **3- EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA (K-12)**

En plena crisis económica, el presidente Barak Obama presentó su programa educativo “*Race to the Top*” (33) (competir para llegar a la cima), dentro de la ley *American Recovery and Reinvestment Act* (Reinversión y recuperación norteamericana) de julio de 2009. Un programa que según él, estaba por encima de “ideologías e intereses”, donde la vieja confrontación bipartidista entre “más dinero” (demócratas) o “más reformas” (republicanos), dejaría pasó a un planteamiento consensuado en educación, necesitado de “más dinero y de más reformas”. El programa *Race to the Top* ofrecía 4.350 millones de dólares a aquellos estados que “llegaran primero a la cima”, o sea que pusieran en marcha las 5 reformas establecidas en el programa y consiguieran mejores resultados académicos que el resto de los estados. Según el propio presidente, “habría estados ganadores, y habría estados perdedores”, al ser una competición entre los 50 estados norteamericanos. El programa en un principio, concedía dos oportunidades para que los estados pudieran ganar, una a finales de 2009 y la otra en junio de 2010. No obstante, este programa se ha ido extendiendo durante los años siguientes.

“*Race to the Top*” contemplaba una financiación adicional de \$5.600 millones para poder poner en práctica las 5 reformas siguientes, que permitían a los estados entrar en la competición:

1. Diseñar e implantar niveles y evaluaciones exigentes para una educación de calidad, basándose en referentes internacionales y animando a todos los estados

a trabajar juntos para elaborar niveles académicos comunes, pero al mismo tiempo individualizados, que preparasen a los alumnos para la educación superior y para el mercado laboral. De los 50 estados, sólo Massachusetts había establecido niveles educativos rigurosos. Este apartado estaba pensado para evitar que los alumnos fueran promocionando al curso siguiente sin haber adquirido las destrezas necesarias en cada nivel.

2. Atraer y mantener a los mejores docentes en la educación pública, a través de un apoyo real y efectivo, mejorando y reformando la preparación del profesorado, revisando las compensaciones salariales, las políticas de incentivos y las políticas de evaluación y seguimiento del profesorado. Este apartado obligaba a los estados participantes a establecer evaluaciones que ligaran los resultados académicos de los alumnos con sus profesores, figura principal en el éxito educativo, estableciendo un programa de incentivos para los buenos docentes. El informe citaba que California poseía 300.000 profesores, de los cuales, 30.000 (un 10%) eran profesores excelentes, pero otro 10% eran nefastos, contribuyendo al fracaso de miles de ciudadanos norteamericanos. Ambos grupos de docentes convivían y recibían el mismo trato (Entraría también en este apartado la apertura de las vías de contratación de profesores procedentes de otros sectores e industrias, como del ejército, de jubilaciones anticipadas, etc.).
3. Instalar sistemas informáticos que aporten información útil para mejorar la educación y la toma de decisiones, para por ejemplo, relacionar los resultados académicos de los estudiantes con sus profesores. El presidente Obama buscó consenso en diseñar las evaluaciones de los docentes, invitando a éstos a la mesa de negociaciones.
4. Utilizar métodos y programas innovadores para mejorar el rendimiento académico de los centros docentes con peores resultados. Señalaba que existían 5.000 centros docentes norteamericanos con resultados muy deficientes (ocupando el último 5% del total nacional en resultados académicos de su alumnado), y sólo 2.000 de ellos eran los responsables del 50% del fracaso escolar norteamericano. Para ello, el presidente Obama proponía trabajar con la comunidad educativa y con el barrio, al encontrarse muchos de los problemas y

de las soluciones fuera de la escuela. Sugirió igualmente la posibilidad de reemplazar al director de los centros que no funcionaran adecuadamente, cambiar al profesorado, traer empresas externas para dirigir estos centros, o convertirlos en *charter schools* de calidad, coincidiendo en este punto con la ley NCLB (la administración Obama penaliza financieramente a aquellos estados que continúan bloqueando u obstaculizando la creación de *charter schools*).

5. Apoyar y proponer reformas educativas, promoviendo la colaboración entre todas las partes implicadas (el mundo empresarial, los educadores, etc.), con la finalidad de aumentar el nivel académico, reducir las diferencias académicas entre los estudiantes y fomentar los *charter schools* de calidad, reforzando las materias de matemáticas y de ciencias y promoviendo condiciones favorables para la innovación (como el programa *UTeach* en la Universidad de Texas, en Austin, que permite a los estudiantes universitarios de las carreras de ciencias recibir simultáneamente la preparación, las certificaciones y las acreditaciones necesarias para ser docentes). El presidente Obama también hizo especial mención a la labor de Microsoft y de Intel en el diseño de programas para incentivar y preparar a los estudiantes hacia la docencia.

Los \$5.600 millones se distribuyeron de la siguiente manera:

- \$650 millones en *Investing in Innovation Fund* (Fondos para la investigación en la innovación), destinados a la financiación de programas innovadores, creados con la colaboración entre asociaciones sin ánimo de lucro y los distritos escolares, para disminuir las diferencias académicas y mejorar los resultados.
- \$290 millones en *Teacher Incentive Fund* (Fondos para incentivar a los profesores), destinados a crear un sistema de incentivos para premiar a los profesores y directores por los resultados académicos de sus alumnos, especialmente en centros con minorías, clases sociales menos favorecidas, estudiantes con necesidades especiales, etc.

- \$300 millones en *Statewide Longitudinal Data Systems* (Sistema de recogida y análisis de datos), programas destinados a desarrollar sistemas informáticos para seguir la evolución de los alumnos y poder ligarla con los centros y con el profesorado.
- \$3.500 millones en *Title I School Improvement Grants* (Ayudas para la mejora de los centros bajo el epígrafe I de la ley), destinados a reformar y mejorar aquellos centros docentes, cuyos resultados de sus alumnos se sitúan en la cola (el último 5% de escuelas con los peores resultados).
- \$900 millones de *State Educational Technology Grants* (Ayudas para la educación tecnológica) dirigidos a mejorar la tecnología en centros docentes. No obstante, el 50% de esta dotación debía financiar aquellos centros dentro del estado que realizaran mejoras (creando de nuevo, competencia, esta vez, entre los centros).

El programa *Race to the Top* parte de la necesidad de unificar objetivos entre los estados. Esta coordinación estatal se materializó en Junio del año 2010, cuando las asociaciones, *Association Center for Best Practices (NGA Center)* y *Council of Chief State School Officers (CCSSO)* presentaron *The Common Core State Standards* (Niveles y contenidos académicos comunes para todos los estados) (34) para las materias de lengua y de matemáticas, consideradas las más fundamentales. Estos niveles u objetivos estatales (“standards”), consensuados con todos aquellos sectores implicados, con expertos e incluso contrastados con los sistemas educativos internacionales más efectivos, proponen un acuerdo “claro, lógico y consistente” entre todos los estados sobre lo que se espera que aprendan los alumnos en cada curso durante toda la educación obligatoria (K-12). De esta forma, los profesores y los padres saben lo que deben hacer para ayudarles, adaptando la metodología al alumno, para que todos los estudiantes alcancen dichos objetivos. Estas metas, respaldadas por la “investigación y la evidencia”, van dirigidas a preparar a los jóvenes para la contribución social, para que obtengan titulaciones de enseñanza superior y para que desarrollen carreras profesionales que les preparen para el futuro. Para ello, cada objetivo está compuesto

por una parte teórica y una aplicación práctica, palpable y cercana a la vida real y todo ello, teniendo la universidad y el mercado laboral como meta .

*Race to the Top* sigue recibiendo adeptos. Un total de 49 estados (de los 50 estados), además del Distrito de Columbia (Washington DC) se comprometieron a seguir los objetivos comunes recogidos en el *Common Core State Standards*, siendo el estado de Missouri el último estado en unirse a esta iniciativa (35). Al mismo tiempo, los estados de Tennessee, Rhode Island, Indiana, Connecticut, Massachusetts, Colorado, Illinois, Luisiana, Delaware, Ohio, y California han eliminado o disminuido las barreras a la creación de *charter schools* y el estado de Wisconsin permite ligar los resultados de los alumnos con el profesorado (36).

En Enero de 2010, el presidente Obama, acompañado por su ministro de educación, Arne Duncan aprovechó su visita al centro docente *Graham Road Elementary*, en Falls Church en el estado de Virginia, para asegurar que el programa *Race to the Top* continuaría, al haber solicitado al Congreso una inyección de fondos públicos de \$1.350 millones para el año 2011. Utilizó asimismo el propio centro escolar *Graham Road Elementary* como ejemplo para reforzar su política educativa. Los alumnos de 6º de primaria de dicha escuela alcanzaron los objetivos en las materias de lectura y de matemáticas, a pesar de que su alumnado posee una de las rentas per cápita más bajas de EEUU (37).

Los fondos federales del programa “*Race to the Top*” se distribuyeron en 3 fases. En la primera fase del programa, 41 estados participantes en la “carrera”, pero sólo los estados de Delaware y de Tennessee fueron agraciados con \$100 millones y con \$500 millones respectivamente. Tennessee “ganó la competición” gracias a que creó *The Achievement School Districts* (Distrito escolar para el éxito) (38), cuya finalidad consistía en mejorar el nivel académico de sus alumnos, transformando al 5% de los centros docentes que obtenían peores resultados, en excelentes centros docentes (situándolos entre el 25% de los mejores centros docentes) durante un periodo de 5 años. Para lograrlo, crearon equipos formados por docentes y directores de centros escolares que trabajaban en una misma dirección y con planteamientos y metodología similar. El estado de Tennessee abrió las puertas de su sistema educativo público a iniciativas privadas, como los *charter schools*, para conseguir un sistema educativo

público donde cohabitaban los centros docentes públicos, los *charter schools* y otras instituciones educativas.

En la segunda fase del programa *Race To the Top* participaron 35 estados y el Distrito de Columbia (Washington DC), de los cuales sólo 10 fueron los “vencedores”, distribuyéndose los fondos federales de esta segunda fase en septiembre de 2010, siguiendo el esquema a continuación (39):

Tabla 4 - *Race To the Top*: Segunda fase

| ESTADOS              | MILLONES       |
|----------------------|----------------|
| DISTRITO DE COLUMBIA | \$75           |
| FLORIDA              | \$700          |
| GEORGIA              | \$400          |
| HAWAI                | \$75           |
| MARYLAND             | \$250          |
| MASSACHUSETTS        | \$250          |
| NUEVA YORK           | \$700          |
| CAROLINA DEL NORTE   | \$400          |
| OHIO                 | \$400          |
| RHODE ISLAND         | \$75           |
| <b>TOTAL</b>         | <b>\$3.325</b> |

Fuentes: U.S. Department of Education. Ed. gov: Department of Education Awards \$200 Million to Seven States to Advance K-12 Reform. U.S. Department of Education. Ed.gov: District-Level Race to the Top to Focus on the Classroom, Provide Tools to Enhance Learning and Serve the Needs of Every Student. 2012 Competition Proposal Available for Public Comment Until June 8. Official L Blog of The U.S. Department of Education (2012): Announcing the Race to the Top District Competition.

En esta segunda fase del programa *Race to the Top*, los \$3.325 millones repartidos entre 10 estados y el Distrito de Columbia beneficiaron a una población escolar de 13,6 millones de estudiantes de educación obligatoria, K-12 (\$244/alumno), atendidos por 25.000 centros docentes, con una plantilla de 980,000 profesores.

El Congreso extendió el programa *Race To the Top* un año más y en diciembre de 2011 terminaba la tercera fase, premiando a 7 estados con \$200 millones cada uno. Los estados agraciados fueron: Arizona, Colorado, Illinois, Kentucky, Luisiana, Nueva Jersey, y Pennsylvania. A estos se añadió los estados de California (\$100 millones) y de Minesota (\$60 millones) que fueron galardonados en una segunda vuelta. De esta forma, 22 estados (de los 50 existentes), que atienden al 65% de los escolares y al 59% de las minorías, recibieron una inyección adicional de fondos federales (40).



La administración Obama solicitó al congreso la continuidad del programa *Rae to the Top* para el curso escolar 2012, recibiendo \$550 millones, pero esta vez, la “carrera” se trasladó a los distritos escolares. La “competición” de 2012 fue dirigida a conseguir individualizar la enseñanza y lograr preparar a todos los estudiantes para la educación superior. De los \$550 millones aprobados por el congreso, \$400 serían destinados a los distritos escolares y el resto a la educación infantil (41). Son 1.100 distritos escolares que disputan \$400 millones en la 4ª fase del programa *Race To the Top*. Los distritos finalistas se redujeron a 61 y los premios finalmente otorgados oscilarán entre 5 millones de dólares y 40 millones de dólares (42).

El programa *Race to the Top* no ha estado exento de obstáculos. Los siguientes estados solicitaron extensiones para poder cumplir con el programa, por la incapacidad de estos de hacer frente a los plazos marcados por él (43):

- El estado de Nueva York, que recibió \$700 millones, tiene un contencioso con los poderosos sindicatos de profesores al entender estos últimos que el requisito de ligar los resultados académicos de sus estudiantes con el profesorado y la dirección, se encuentra ya cubierto con las evaluaciones académicas de sus alumnos.
- Delaware recibió \$100 millones, pero ha pedido una extensión de un año para poder ligar la efectividad de su profesorado con los resultados académicos de sus alumnos. El gobierno federal le ha amenazado con retener 13,8 millones si no cumplía este requisito.
- Georgia recibió \$400 millones y también ha pedido un año de extensión para poder aplicar el mismo requisito.

Entre las voces críticas al programa educativo *Race To the Top* del presidente Obama, se encuentra el profesor Ravitch, quien alega que (44):

- Repartir dinero público en función de una competición es anticonstitucional.
- Ligar resultados académicos de los alumnos a incentivos económicos del profesorado puede inflar los resultados y reducir el aprendizaje a las pocas materias evaluadas (como lo hiciera la ley NCLB).

- Cerrar, privatizar, o otorgar la gestión de centros con problemas a gestores privados no garantiza la mejora del centro.

#### **4- EDUCACIÓN SUPERIOR: PILAR DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL PRESIDENTE OBAMA**

En Julio de 2009 el presidente Barak Obama anunció desde la escuela universitaria *Macomb County Community College* en el estado de Michigan su programa, *American Graduation Initiative*, dirigido a incrementar las titulaciones de los *community colleges* y colateralmente, de las de las instituciones de 4 años (universidades), apoyándose en la necesidad “moral y económica” de invertir en la formación de la población, con la finalidad de reforzar la economía y garantizar su sostenibilidad (45).

*American Graduation Initiative* (Iniciativa para la graduación americana) tiene como objetivo recuperar el liderazgo internacional en educación superior, aumentando en 5 millones los titulados de los *community colleges* hasta 2020. En 2009 el 41,1% de los individuos con edades comprendidas entre los 25 y 34 años (16,7 millones) poseía una titulación de educación superior, situando EEUU en el 15º puesto, tal como se desprende de la tabla 5. La inyección de 5 millones más de adultos con titulaciones de educación superior en ese tramo de edad, empujaría a EEUU a los primeros puestos, si las cifras del resto de países se mantuvieran constantes, recobrando de esta forma el liderazgo que ostentó durante gran parte del siglo XX.

La financiación de esta iniciativa se realizaría a través del ahorro derivado de la eliminación o reducción de los subsidios a la banca privada para los préstamos académicos, que pasarían a ser gestionados o controlados directamente por el gobierno federal. Paralelamente, las ayudas públicas a la educación superior irían condicionadas a la eficacia, la eficiencia y el mejoramiento de los resultados de dichas instituciones.

*American Graduation Initiative* es un programa a 10 años vista con los siguientes componentes:

1. *Community College Challenge Fund* (Fondos para financiar el reto de los *Community Colleges*): Dirigidos a mejorar la enseñanza a través de:
  - a. Acuerdos con el sector empresarial para desarrollar e impartir programas de formación de los trabajadores, invirtiendo en sectores punteros como sanidad, paneles solares, turbinas eólicas e instalaciones eléctricas más eficientes.
  - b. Promover y mejorar los programas conjuntos de *high school* y de educación superior (como “dual enrollment”, programa que permite a estudiantes de *high school* cursar simultáneamente materias de educación superior en los *community colleges* de la zona o incluso en las universidades estatales. De esta forma, se garantiza que los estudiantes continúen sus estudios superiores y los finalicen con mayor rapidez) y coordinar todos los tramos educativos para conseguir mejorar la preparación del alumnado de las etapas de infantil, primaria y secundaria.
  - c. Coordinación entre los *community college* y las instituciones públicas de 4 años (universidades propiamente dichas), para que los alumnos de los *community colleges* puedan continuar el 2º ciclo universitario en las instituciones de 4 años.
  - d. Mejorar los programas de “*remedial*” o “*development studies*” (Refuerzo o compensatorios) con la finalidad de que los alumnos puedan alcanzar de forma más rápida y efectiva los niveles necesarios no adquiridos durante la educación obligatoria. Estos programas son ofrecidos en diversas instituciones de educación superior y atienden a aquellos alumnos que no poseen los niveles necesarios para comenzar sus estudios superiores y requieren de cursos de refuerzo previos a la iniciación de los mismos.
  - e. Personalizar la oferta de programas académicos.

2. *College Access and Completion Fund* (Fondos para eliminar el fracaso académico durante la educación superior). El presidente Obama solicitó al Congreso dotar este programa con \$9.000 millones destinados a la búsqueda de soluciones y alternativas innovadoras para tal fin y para disminuir las diferencias académicas entre la población blanca y las minorías, tanto en los *community college*, como en instituciones de 4 años, porque casi la mitad del alumnado de los *community college* que comienza sus estudios en dichas instituciones con la intención de continuar el 2º ciclo en una institución superior de 4 años, no lo consigue. Con esta iniciativa se pretende además ayudar a implantar programas informáticos para registrar y controlar la eficacia de tales iniciativas, ligando los fondos federales a los avances en esta materia y a la eficiencia de las instituciones de educación superior.
3. Destina \$2.500 millones para la renovación de las instalaciones obsoletas.
4. *Online Skills Laboratory*: Programas a distancia tutorizados para estudiantes de *high school* o de educación superior, con una dotación de \$50 millones.

Además, el presidente Obama completó esta iniciativa con los siguientes propuestas:

1. Aumento de las becas federales *Pell Grant* hasta \$5.350 al año, por alumno, destinadas a financiar la educación superior.
2. *American Opportunity Tax Credit*: Desgravaciones fiscales por gastos en educación superior hasta \$2.500 al año.
3. Una dotación adicional de \$200.000 millones en ayudas y desgravaciones fiscales durante los próximos 10 años, recogidas en el presupuesto del presidente y en la ley *Recovery Act*.

Tabla 5- Comparativa internacional de la población mayor de 24 años con estudios de *high school* o equivalentes. Años 2001, 2005, 2009 (46)

| Country       | 2001<br>(porcentajes) |              |              |              |              | 2005<br>(porcentajes) |              | 2009<br>(porcentajes) |              |              |              |              |
|---------------|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------|--------------|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|               | 25-64 años            | 24-35 años   | 35-44 años   | 45-54 años   | 55-64 años   | 25-64 años            | 25-34 años   | 25-64 años            | 25-34 años   | 35-44 años   | 45-54 años   | 55-64 años   |
| <b>OCDE</b>   | <b>64.2%</b>          | <b>74.0%</b> | <b>68.4%</b> | <b>60.2%</b> | <b>48.6%</b> | <b>72.8%</b>          | <b>82.6%</b> | <b>73.3%</b>          | <b>81.5%</b> | <b>77.0%</b> | <b>70.5%</b> | <b>61.3%</b> |
| Austria       | 58.9%                 | 70.7%        | 60.2%        | 54.6%        | 43.8%        | 65.0%                 | 78.6%        | 71.0%                 | 82.9%        | 73.3%        | 66.8%        | 58.0%        |
| Australia     | 75.7                  | 83.3         | 80.4         | 71.9         | 62.5         | 80.6                  | 87.5         | 81.9                  | 88.4         | 85.1         | 80.4         | 71.7         |
| Bélgica       | 58.5                  | 75.3         | 62.6         | 51.3         | 38.4         | 66.1                  | 80.9         | 70.6                  | 83.1         | 77.7         | 66.6         | 53.7         |
| Canadá        | 81.9                  | 89.3         | 84.9         | 81.0         | 66.6         | 85.2                  | 90.8         | 87.6                  | 92.0         | 90.8         | 86.6         | 80.4         |
| Chile         |                       |              |              |              |              | 50.0                  | 64.3         | 69.0                  | 85.6         | 74.7         | 66.3         | 42.7         |
| Checa         | 86.2                  | 92.5         | 89.8         | 84.0         | 76.3         | 89.9                  | 93.9         | 91.4                  | 94.2         | 94.4         | 90.5         | 85.9         |
| Corea         | 68.0                  | 94.6         | 76.8         | 49.1         | 29.9         | 75.5                  | 97.3         | 79.9                  | 97.5         | 94.1         | 71.0         | 42.6         |
| Dinamarca     | 80.2                  | 86.3         | 80.4         | 80.4         | 71.9         | 81.0                  | 87.4         | 76.3                  | 85.7         | 81.3         | 70.7         | 68.0         |
| Estonia       |                       |              |              |              |              | 89.1                  | 87.4         | 88.9                  | 86.3         | 92.4         | 92.9         | 83.3         |
| <b>España</b> | <b>40.0</b>           | <b>57.1</b>  | <b>44.7</b>  | <b>29.0</b>  | <b>17.1</b>  | <b>48.8</b>           | <b>63.9</b>  | <b>51.8</b>           | <b>64.1</b>  | <b>58.0</b>  | <b>46.5</b>  | <b>30.3</b>  |
| Finlandia     | 73.8                  | 86.8         | 84.3         | 70.0         | 50.9         | 78.8                  | 89.4         | 82.0                  | 90.4         | 88.4         | 83.6         | 67.5         |
| Francia       | 63.9                  | 78.4         | 67.4         | 58.3         | 46.2         | 66.3                  | 81.1         | 70.0                  | 83.9         | 76.9         | 64.1         | 54.7         |
| Alemania      | 82.6                  | 85.5         | 85.5         | 82.9         | 75.8         | 83.1                  | 84.1         | 85.5                  | 86.0         | 86.8         | 85.9         | 82.7         |
| Grecia        | 51.4                  | 72.6         | 60.3         | 43.1         | 27.6         | 57.1                  | 73.6         | 61.2                  | 74.9         | 69.3         | 56.8         | 39.5         |
| Holanda       | 65.0                  | 74.0         | 69.0         | 60.0         | 51.0         | 71.8                  | 81.3         | 73.4                  | 82.4         | 77.6         | 71.4         | 62.5         |
| Hungría       | 70.2                  | 80.9         | 78.5         | 71.8         | 44.1         | 76.4                  | 85.0         | 80.6                  | 86.0         | 82.9         | 79.8         | 72.5         |
| Islandia      | 56.9                  | 61.2         | 60.2         | 55.5         | 45.6         | 62.9                  | 69.0         | 65.9                  | 70.0         | 70.6         | 63.8         | 56.7         |
| Irlanda       | 57.6                  | 73.4         | 62.4         | 48.2         | 35.3         | 64.5                  | 81.1         | 71.5                  | 85.8         | 77.2         | 64.6         | 47.6         |
| Israel        |                       |              |              |              |              | 79.2                  | 85.7         | 81.8                  | 87.4         | 83.9         | 77.9         | 74.3         |
| Italia        | 43.3                  | 57.5         | 49.3         | 38.5         | 21.8         | 50.1                  | 65.9         | 54.3                  | 70.3         | 57.9         | 50.4         | 36.7         |
| Japón         | 83.1                  | 93.6         | 94.0         | 81.1         | 62.8         |                       |              |                       |              |              |              |              |
| Luxemburgo    | 52.7                  | 59.4         | 56.7         | 47.1         | 42.1         | 65.9                  | 76.5         | 77.3                  | 83.8         | 78.8         | 74.4         | 70.5         |
| Méjico        | 21.6                  | 25.4         | 24.7         | 17.5         | 11.1         | 21.3                  | 24.0         | 35.2                  | 41.9         | 37.2         | 32.4         | 21.3         |
| Nueva Zelan   | 75.7                  | 81.8         | 79.5         | 75.1         | 60.1         | 78.7                  | 85.2         | 72.2                  | 79.3         | 75.5         | 70.5         | 61.5         |
| Noruega       | 85.2                  | 93.4         | 90.3         | 81.9         | 69.9         | 77.2                  | 83.5         | 80.7                  | 83.6         | 83.1         | 77.3         | 78.7         |
| Polonia       | 45.9                  | 51.7         | 47.5         | 44.5         | 36.4         | 51.4                  | 62.5         | 88.0                  | 93.5         | 91.5         | 88.0         | 77.5         |
| Portugal      | 19.9                  | 32.5         | 19.9         | 13.6         | 8.5          | 26.5                  | 42.8         | 29.9                  | 48.2         | 31.4         | 21.9         | 14.1         |
| Eslovaquia    | 85.1                  | 93.7         | 89.9         | 82.9         | 66.0         | 85.7                  | 93.0         | 90.9                  | 94.8         | 94.2         | 89.8         | 82.8         |
| ESLOV.        |                       |              |              |              |              | 80.3                  | 91.2         | 83.3                  | 93.5         | 85.0         | 79.6         | 73.8         |
| Suecia        | 80.6                  | 90.7         | 86.3         | 78.4         | 65.1         | 83.6                  | 90.6         | 85.8                  | 91.2         | 90.8         | 85.4         | 75.7         |
| Suiza         | 87.4                  | 91.8         | 90.0         | 85.1         | 80.6         | 83.0                  | 87.9         | 86.9                  | 90.0         | 88.4         | 86.1         | 82.5         |
| Turquía       | 24.3                  | 30.2         | 23.5         | 19.2         | 13.3         | 27.2                  | 35.7         | 31.1                  | 41.6         | 27.7         | 24.7         | 19.3         |
| UK            | 63.0                  | 68.0         | 65.0         | 61.2         | 55.1         | 66.7                  | 72.9         | 73.7                  | 81.6         | 76.5         | 71.7         | 64.0         |
| USA           | <b>87.7</b>           | <b>88.1</b>  | <b>88.7</b>  | <b>89.2</b>  | <b>82.6</b>  | <b>87.8</b>           | <b>86.7</b>  | <b>88.6</b>           | <b>88.3</b>  | <b>88.3</b>  | <b>89.1</b>  | <b>88.9</b>  |
| Brasil        |                       |              |              |              |              | 29.5                  | 38.0         | 40.7                  | 52.5         | 42.0         | 33.5         | 24.5         |
| Rusia         | 88.0                  | 91.0         | 93.7         | 89.4         | 71.2         |                       |              |                       |              |              |              |              |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education

Tabla 6- Comparativa internacional de la población mayor de 24 años con estudios superiores de 2 o más años de duración. Años 2001, 2005, 2009 (47)

| PAÍSES              | EDUCACIÓN SUPERIOR TOTAL<br>(porcentajes) |              |              |              | EDUCACIÓN SUPERIOR 2009<br>(porcentajes) |              |              |              |             |                     |              |              |              |              |
|---------------------|---|--------------|--------------|--------------|--|--------------|--------------|--------------|-------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                     | 2001                                      |              | 2009         |              | ASSOCIATE O EQUIVALENTE                  |              |              |              |             | BACHELOR O SUPERIOR |              |              |              |              |
|                     | 25-64 años                                | 25-34 años   | 25-64 años   | 25-34 años   | 25-64 años                               | 25-34 años   | 35-44 años   | 45-54 años   | 55-64 años  | 25-64 años          | 25-34 años   | 35-44 años   | 45-54 años   | 55-64 años   |
| <b>OCDE</b>         | <b>22,6%</b>                              | <b>27,3%</b> | <b>30,0%</b> | <b>37,1%</b> | <b>10,4%</b>                             | <b>11,0%</b> | <b>11,3%</b> | <b>10,2%</b> | <b>8,2%</b> | <b>21,4%</b>        | <b>27,7%</b> | <b>22,8%</b> | <b>18,6%</b> | <b>15,6%</b> |
| Alemania            | 23,2                                      | 21,8         | 26,4         | 25,7         | 9,3                                      | 6,8          | 9,8          | 10,5         | 9,7         | 17,1                | 18,9         | 18,0         | 15,9         | 15,6         |
| Australia           | 29,0                                      | 33,5         | 36,9         | 44,8         | 10,1                                     | 10,2         | 10,8         | 9,8          | 9,4         | 26,8                | 34,6         | 27,2         | 23,8         | 19,9         |
| Austria             | 14,1                                      | 14,3         | 19,0         | 21,1         | 7,6                                      | 5,8          | 8,0          | 8,7          | 7,7         | 11,4                | 15,3         | 12,3         | 9,6          | 8,2          |
| Bélgica             | 27,6                                      | 37,5         | 33,4         | 42,5         | 15,9                                     | 18,3         | 17,6         | 15,4         | 12,0        | 17,5                | 24,2         | 19,3         | 14,9         | 11,4         |
| Canadá              | 41,6                                      | 50,5         | <b>49,5</b>  | <b>56,1</b>  | 24,1                                     | 26,0         | 26,6         | 23,8         | 19,6        | 25,4                | 30,1         | 29,1         | 21,4         | 21,1         |
| Chile               | 10,1                                      | 12,3         | 24,4         | 34,9         | 8,0                                      | 11,0         | 10,0         | 6,7          | 3,1         | 16,4                | 24,0         | 14,2         | 13,6         | 13,5         |
| Checa República.    | 11,1                                      | 11,3         | 15,5         | 20,2         |  |              |              |              |             | 15,5                | 20,2         | 14,8         | 15,6         | 10,8         |
| Corea               | 24,2                                      | 39,5         | 38,8         | <b>63,1</b>  | 11,6                                     | 25,5         | 11,5         | 5,2          | 1,4         | 27,1                | 37,6         | 32,8         | 20,5         | 11,9         |
| Dinamarca           | 26,8                                      | 27,5         | 34,3         | 44,7         | 7,2                                      | 8,5          | 7,9          | 6,8          | 5,7         | 27,1                | 36,2         | 31,0         | 21,5         | 20,1         |
| Estonia             |   |              | 36,0         | 36,6         | 13,2                                     | 14,8         | 11,0         | 15,2         | 11,5        | 22,7                | 21,7         | 25,3         | 22,5         | 21,3         |
| Eslovaquia          | 10,9                                      | 11,9         | 15,8         | 20,6         | 0,8                                      | 0,9          | 0,6          | 0,8          | 1,0         | 15,0                | 19,7         | 14,0         | 13,3         | 11,2         |
| Eslovenia           |   |              | 23,3         | 30,4         | 10,8                                     | 11,7         | 11,8         | 10,0         | 9,4         | 12,6                | 18,7         | 14,2         | 9,4          | 7,3          |
| <b>España</b>       | <b>23,6</b>                               | <b>35,5</b>  | <b>29,7</b>  | <b>38,2</b>  | <b>9,5</b>                               | <b>13,2</b>  | <b>11,4</b>  | <b>7,2</b>   | <b>4,1</b>  | <b>20,1</b>         | <b>25,0</b>  | <b>22,2</b>  | <b>18,0</b>  | <b>12,5</b>  |
| Hungría             | 14,1                                      | 14,7         | 19,9         | 25,1         |  | 1,0          |              |              |             | 19,4                | 24,1         | 18,6         | 18,1         | 16,2         |
| Finlandia           | 32,3                                      | 38,2         | 37,3         | 39,4         | 14,7                                     | 3,4          | 19,3         | 20,1         | 15,3        | 22,6                | 36,0         | 25,2         | 17,4         | 13,7         |
| Francia             | 23,0                                      | 34,2         | 28,9         | 43,2         | 11,6                                     | 17,5         | 13,5         | 9,5          | 6,0         | 17,3                | 25,7         | 18,8         | 12,7         | 12,0         |
| Islandia            | 24,8                                      | 26,6         | 32,8         | 35,8         | 3,9                                      | 2,5          | 5,6          | 4,3          | 3,2         | 28,8                | 33,4         | 32,5         | 27,4         | 19,5         |
| Irlanda             | 35,6                                      | 47,8         | 35,9         | 47,6         | 14,9                                     | 18,7         | 16,9         | 12,2         | 8,9         | 20,9                | 28,8         | 22,5         | 16,0         | 11,4         |
| Holanda             | 23,2                                      | 26,5         | 32,8         | 40,1         | 2,8                                      | 2,5          | 3,3          | 2,8          | 2,3         | 30,0                | 37,6         | 30,3         | 28,0         | 25,1         |
| Israel              |   |              | <b>44,9</b>  | 42,9         | 15,5                                     | 13,4         | 16,3         | 16,4         | 16,7        | 29,4                | 29,5         | 30,8         | 28,5         | 28,4         |
| Italia              | 10,0                                      | 11,8         | 14,5         | 20,2         |  |              |              |              |             | 14,1                | 19,9         | 15,0         | 11,4         | 10,0         |
| Japón               | 33,8                                      | 47,7         | <b>43,8</b>  | <b>55,7</b>  | 19,1                                     | 23,9         | 23,4         | 18,6         | 11,0        | 24,6                | 31,8         | 25,3         | 26,1         | 16,4         |
| Luxembur.           | 18,1                                      | 23,4         | 34,8         | 44,5         | 14,6                                     | 20,4         | 14,8         | 11,3         | 11,3        | 20,2                | 24,1         | 23,1         | 17,7         | 13,6         |
| Méjico              | 15,0                                      | 17,9         | 15,9         | 20,2         | 1,1                                      | 1,2          | 1,1          | 1,2          | 0,7         | 15,9                | 20,2         | 14,9         | 15,1         | 9,8          |
| Nueva Zel.          | 29,2                                      | 28,5         | 40,1         | 46,7         | 16,9                                     | 15,9         | 15,7         | 18,3         | 17,9        | 23,2                | 30,8         | 25,5         | 19,5         | 15,8         |
| Noruega             | 30,2                                      | 37,9         | 36,7         | 46,8         | 2,2                                      | 1,4          | 1,9          | 2,7          | 2,8         | 34,5                | 45,5         | 37,8         | 30,1         | 24,4         |
| Polonia             | 11,9                                      | 15,2         | 21,2         | 35,4         |  |              |              |              |             | 21,2                | 35,4         | 20,9         | 13,1         | 12,6         |
| Portugal            | 9,0                                       | 13,7         | 14,7         | 23,3         |  |              |              |              |             | 14,7                | 23,3         | 15,1         | 11,0         | 7,4          |
| Suecia              | 31,6                                      | 36,9         | 33,0         | 42,3         | 8,7                                      | 8,5          | 8,3          | 9,4          | 8,9         | 24,3                | 33,9         | 26,3         | 19,3         | 18,0         |
| Suiza               | 25,4                                      | 25,6         | 35,0         | 40,0         | 10,3                                     | 9,4          | 11,6         | 10,6         | 9,2         | 24,7                | 30,5         | 26,3         | 22,4         | 19,1         |
| Turquía             | 8,9                                       | 10,2         | 12,7         | 16,6         |  |              |              |              |             | 12,7                | 16,6         | 11,3         | 9,7          | 9,9          |
| UK                  | 26,0                                      | 30,0         | 36,9         | 44,9         | 10,0                                     | 8,5          | 11,0         | 10,8         | 9,5         | 26,9                | 36,3         | 28,0         | 23,3         | 19,2         |
| <b>USA</b>          | <b>37,3</b>                               | <b>39,1</b>  | <b>41,2</b>  | <b>41,1</b>  | <b>9,8</b>                               | <b>8,9</b>   | <b>10,2</b>  | <b>10,8</b>  | <b>9,2</b>  | <b>31,4</b>         | <b>32,1</b>  | <b>32,9</b>  | <b>29,1</b>  | <b>31,7</b>  |
| <b>Otros países</b> |   |              |              |              |  |              |              |              |             |                     |              |              |              |              |
| Brasil              | 7,7                                       | 6,7          | 10,9         | 11,6         |  |              |              |              |             | 10,9                | 11,6         | 11,3         | 10,7         | 8,9          |
| China               | 4,6                                       | 6,1          |              |              |  |              |              |              |             |                     |              |              |              |              |
| Rusia               | 54,0                                      | 55,5         |              |              |  |              |              |              |             |                     |              |              |              |              |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education

4. Reforma del *Student Loan Program* (préstamos para la educación superior), reemplazando préstamos garantizados, por préstamos directos, administrados por el sector privado.
5. *Student Aid Application* (solicitudes de ayudas económicas): Simplificar los formularios para la obtención de becas y ayudas que constan de 153 preguntas confusas y excesivas, obstaculizando el acceso de los estudiantes a las ayudas públicas. Agilizar las solicitudes, a través de internet.
6. Financiar los estudios superiores de los desempleados, aunque perciban subsidio por desempleo.
7. Aumentar *Perkins Loan Program* (Préstamos federales, a bajo interés) de \$1.000 millones al año, a \$6.000 millones al año para atender a 2,7 millones de alumnos más y a 2.600 instituciones de educación superior.
8. *Middle Class Task Force*: Iniciativa dirigida a ayudar a las familias a establecer una cuenta bancaria para financiar los estudios superiores.
9. *GI Bill of Rights of the 21st Century*: Ayudas a los veteranos de las guerras de Irak y de Afganistán para cursar estudios superiores.

Con motivo de la grave situación económica surgida en EEUU durante 2007, el 13 de Febrero de 2009 el Congreso norteamericano aprobó la ley *American Recovery and Reinvestment Act of 2009 (ARRA)* para activar la economía, inyectándole \$787.000 millones. Según la propia administración Obama, esta ley ha ayudado a mantener programas y servicios que en plena crisis económica hubieran desaparecido, ya que ha colaborado a (48):

- Crear nuevos puestos de trabajo y evitar el despido masivo de profesores, cuyos estados no podían hacerse cargo de sus nóminas.
- Activar la economía y potenciar la inversión a largo plazo (obras públicas, educación, etc.)

- Promover la máxima transparencia en las cuentas públicas: Para ello, los colectivos que se beneficiaban de estas ayudas debían enviar trimestralmente un informe detallado de cómo estaban utilizando los fondos públicos.

Estos fondos se distribuyeron a través de:

- Incentivos fiscales dirigidos a las familias y a las empresas
- Subsidios de desempleo, ayudas a centros docentes, etc.
- Financiación de obras públicas, de préstamos y de otras ayudas federales.

En 2011 el congreso aprobó realizar una aportación adicional de \$53.000 millones.

Durante el *State of the Union* (Estado de la Nación) (49) de 2012, el presidente Obama pronunció las siguientes palabras:

*“Of course, it’s not enough for us to increase student aid... States also need to do their part, by making higher education a higher priority in their budgets. And colleges and universities have to do their part by working to keep costs down”*

“Claro que no es suficiente con aumentar las ayudas económicas federales a los estudiantes.....Los estados deben hacer otro tanto, colocando la educación superior en el centro de sus presupuestos, y las instituciones de educación superior deben lograr controlar sus costes”

con la finalidad de defender su política dirigida a incentivar la economía, basándose en la potenciación de:

- El sector manufacturero del país.
- La energía generada en EEUU.
- Las habilidades laborales de los trabajadores.
- La recuperación de los valores americanos.

Para ello, el presidente resaltó la necesidad de una educación superior continua de calidad con adecuada financiación y con la contención de sus costes para conseguir volver a colocar a los norteamericanos a la cabeza en educación superior de calidad, concretando este compromiso en los siguientes programas y propuestas continuistas para 2012:



- ❖ *The Race to the Top: College Affordability and Completion*: Siguiendo la línea de las iniciativas *Race To the Top* para los tramos educativos inferiores, la administración Obama solicitó una aportación federal de \$1.000 millones dirigidos a una mayor accesibilidad a los estudios superiores, con la finalidad de aumentar las titulaciones y la preparación de los estudiantes, a través de la coordinación de la educación superior con las etapas educativas anteriores y el mantenimiento de la financiación para las instituciones de 4 años, que atienden al 66% de la población más desfavorecida.
- ❖ *First in the World Competition*: (Competición para ser el nº 1 en el mundo). El presidente Obama solicitó una aportación federal de \$55 millones para apoyar las iniciativas privadas y públicas sobre educación superior y las mejoras de las instalaciones de las instituciones de esta etapa educativa (públicas y privadas), con la finalidad de aumentar y mejorar el número de titulados de educación superior, reduciendo las clases “remedial” (refuerzo o compensatorias), a través de cursos preparatorios para la educación superior durante el tramo educativo K-12 y aumentando paralelamente el uso y la difusión de la tecnología en dichas instituciones.
- ❖ *College Scorecard*: Facilitar mayor y más detallada información para que las familias puedan elegir fácilmente la institución superior más adecuada para sus hijos, a través de la cumplimentación del impreso *Financial Aid Shopping Sheet* (impreso para la elección de las ayudas financieras).
- ❖ Mantener el volumen de becas *Pell Grant*, favoreciendo a 7,4 millones de estudiantes.
- ❖ Evitar que los tipos de interés de los préstamos académicos se doblen, del 3.4% al 6.8%.
- ❖ Persuadir al Congreso para que *American Opportunity Tax Credit* (desgravación fiscal de los gastos de educación superior) sea una desgravación fiscal permanente. Hasta 9 millones de estudiantes se beneficiarían de estos incentivos fiscales.
- ❖ Doblar el número de puestos de trabajo para estudiantes en los propios campus universitarios durante los próximos 5 años, para que los alumnos puedan financiar sus estudios superiores.

- ❖ Vincular los fondos federales a las políticas responsables de control del coste, premiando a:
  - Aquellas instituciones que mantengan los precios de las matrículas bajos o controlados.
  - Aquellas instituciones que impartan buena preparación y que garanticen puestos de trabajo una vez finalizados los estudios, asegurando de esta forma la devolución de los préstamos académicos.
  - Aquellas que atienden a estudiantes desfavorecidos .
  
- ❖ Sustituir los programas federales que otorgan fondos indistintamente a todas las instituciones de educación superior, por programas que premien a las instituciones eficientes.
- ❖ Dotar los préstamos *Perkins Loans* con \$10.000 millones dirigidos al alumnado y a los programas e instituciones eficientes. Esta cifra no representa una carga adicional para el contribuyente, ya que son préstamos que deben devolverse, no siendo ayudas a fondo perdido. *Pay as You Earn* (Paga cuando cobres) es una iniciativa que ayudaría a 1,6 millones de estudiantes, que han finalizado sus estudios, a devolver su deuda académica de forma fraccionada, 10% cada mes, deduciéndola de sus nóminas.
- ❖ Aumentar el montante de las becas *Pell Grant* hasta \$5.635 por alumno al año, un incremento de \$905 desde 2008 (19% de aumento).

La mayoría de alumnos de educación superior necesita ayuda financiera para poder cursar sus estudios superiores debido a las elevadas tarifas universitarias. El 81,3% del alumnado a tiempo completo del primer curso del año escolar 2009-10 recibió ayuda financiera para poder comenzar la educación superior (46,1% de los alumnos de primer curso recibió becas federales, con una media de \$4.700/alumno, 28,6%, becas estatales y locales, con una media de \$2.700, el 32,2%, ayudas otorgadas por las propias instituciones, con una media de \$7.700 y el 51,1%, préstamos directos, con una media de \$7.000. Siendo estas dos últimas procedencias mucho más elevadas para los alumnos de las instituciones privadas). Este porcentaje alcanzó al 81,5% del alumnado en las instituciones públicas de 4 años y fue ligeramente inferior (70,3%) en los *community colleges* (oscilando entre el 88,3% y el 89,3% en los *community colleges* privados). En

las instituciones privadas de 4 años entre un 88,8% y un 91,8% del alumnado del primer curso solicitó ayuda económica (50). Si afinamos más e incluimos sólo a los alumnos a tiempo completo en programas de grado o inferior, el porcentaje alcanza el 79,5%, situándose entre el 76,7% y el 80,9% del alumnado de las instituciones públicas de 4 años, y en el 65,4%, en las instituciones públicas de 2 años. Mientras que en el sector privado, estas cifras son sensiblemente superiores, situándose entre el 84,8% y el 97% del alumnado de instituciones de 4 años y entre el 93,4% y el 95%, en instituciones de 2 años (51). No obstante, las ayudas económicas se reducen considerablemente para los alumnos a tiempo parcial, alcanzando al 56,6% de los alumnos de programas de grado o inferior, mientras que en los *community colleges* públicos, sólo el 44,5% de los alumnos a tiempo parcial perciben algún tipo de ayuda económica (52).

*En los programas* posgrado la financiación pública (federal, estatal y local) atiende a un mayor número de estudiantes, por ser sus tarifas más elevadas y posiblemente por ser estos estudios de mayor interés. Un 84,8% de los alumnos a tiempo completo en programas de master, un 93% de los alumnos a tiempo completo en programas de doctorado y un 88,1% de los alumnos a tiempo completo en programas de doctorados específicos para medicina se benefician de ayudas públicas (53).

La financiación federal de la educación superior es un componente muy importante de dicha etapa educativa, porque se estima que estos fondos ayudaron a 11,6 millones de estudiantes a continuar sus estudios superiores durante el curso 2007-08, representando el 48% del total de alumnos de educación superior (54). La ayuda federal está también más extendida entre los alumnos a tiempo completo en instituciones públicas de grado (63%), que en programas a tiempo completo de instituciones públicas de 2 años (49,2%) (55), seguidos de los alumnos a tiempo completo en programas de posgrado (56,7%) (56), mientras, que es menor el número de alumnos a tiempo parcial agraciados con ayudas federales, un 38,6% en programas de grado o inferior (57) y un 32%, en posgrado (58).

El programa *Skills for America's Future* (habilidades para el futuro de Norteamérica) (59) es una iniciativa lanzada en Octubre de 2010 por el presidente Obama, y respaldada por el Instituto *Aspen Institute*, para crear colaboraciones entre empresas y *community colleges*, dirigidas a mejorar la formación de los trabajadores norteamericanos,

especialmente en sectores punteros de la economía del país. *Skills for America's Future* promueve acuerdos entre empresas, *community colleges*, asociaciones empresariales y otras entidades, con la finalidad de formar trabajadores para la economía actual, proporcionando a estos estabilidad e ingresos. Desde su implantación, el Instituto Aspen ha intercedido para lograr acuerdos entre 40 empresas y 200 *community colleges*.

La Administración Obama envió al Congreso la “reautorización” o actualización de la ley *Perkins Act*, (dirigida a la financiación de la formación profesional superior) (60), vigente hasta 2013, para lograr, según apunta el propio ministerio, incrementar las titulaciones de formación profesional superior y mejorar su calidad, basándose en los 4 apartados siguientes:

1. Alineación. Alinear los programas de formación profesional de calidad con las necesidades del mercado laboral para equipar la formación académica de los alumnos, con las habilidades necesarias exigidas por las industrias punteras del siglo XXI.
2. Colaboración: Estrecha colaboración entre la educación secundaria, la educación superior, los empresarios y las industrias, para mejorar la calidad de los programas de formación profesional y adaptarlos a las exigencias del siglo XXI.
3. Control y rendición de cuentas: La exigencia de responsabilidades también se extiende a la financiación de la formación profesional. Estos controles tienen la finalidad de mejorar los resultados académicos y la accesibilidad de los graduados al mercado laboral, en base a parámetros comunes.
4. Innovación: Colocar la innovación en el centro de las políticas y programas estatales para adaptar la formación profesional a las exigencias laborales del presente y del futuro.

La Administración Obama propone una serie de medidas que combina, asistencia profesional, competitividad e incentivos para lograr los 4 objetivos indicados en el apartado anterior, y de esta forma, aumentar el número de titulados de formación profesional de calidad. Para cada uno de estos 4 objetivos la Administración Obama expone las siguientes deficiencias y propone la batería de medidas a continuación:

## ❖ Alineación:

## ▪ Limitaciones:

- Limitados procedimientos para lograr programas de formación profesional de calidad.
- Los estados no están obligados a trabajar conjuntamente con los trabajadores y con las instituciones de educación para el desarrollo económico.

## ▪ Recomendaciones:

- Marcar objetivos claros para lograr buenos resultados de los programas.
- Papel más activo de los estados en identificar los sectores que demandan trabajadores cualificados con formación profesional.

## ❖ Colaboración:

## ▪ Limitaciones:

- Los fondos públicos dirigidos a la enseñanza secundaria y a la enseñanza superior se encuentran gestionados generalmente por organismos independientes.
- Falta de coordinación entre los empresarios, la industria y los trabajadores, dificultando el desarrollo de programas y su implantación.

## ▪ Recomendaciones:

- Establecer una política económica común para garantizar la colaboración entre la educación secundaria y la superior.
- Incentivar aportaciones económicas privadas, equiparando la financiación estatal a las aportaciones de los empresarios y de otras asociaciones.

## ❖ Rendición de cuentas:

## ▪ Limitaciones:

- Los fondos estatales no se distribuyen en función de los resultados, sino en función de porcentajes.
- No existen mecanismos para recompensar la excelencia, ni el éxito educativo.
- Falta de incentivos para mejorar la educación.

- Recomendaciones
  - Autonomía estatal para desarrollar y distribuir los fondos públicos entre los programas más efectivos.
  - Incentivos económicos a la excelencia.
  - Extender los programas de formación profesional de calidad.
  
- ❖ Innovación
  - Limitaciones:
    - Confuso papel del estado en el apoyo a la innovación.
    - Fondos estatales dispersos y por tanto, escasos para la innovación.
  
  - Recomendaciones:
    - Políticas para el apoyo a los programas innovadores a nivel local.
    - Desarrollo de políticas para incentivar la innovación a todos los niveles.

De esta forma, la Administración Obama estima que los estudiantes en programas de formación profesional de calidad estarían motivados para aprender, por el rigor, la proximidad y la efectividad de los contenidos, por el fácil acceso al mercado laboral y por el merecido ascenso profesional. Los empresarios, por su parte, tendrían un papel importante en desarrollar estos programas para cubrir sus necesidades laborales con personal altamente preparado.

## **5- PRESUPUESTO EDUCATIVO PARA EL AÑO FISCAL 2013**

El presidente Barak Obama en febrero de 2011 envió al Congreso el Presupuesto de Educación para el año 2013, que ascendió a \$69.900 millones (una reducción considerable con respecto a los presupuestos de los dos años anteriores, pero más cercana a las cantidades finalmente aprobadas), de los cuales \$22,8 millones (32,6%) iban dirigidos a las becas *Pell Grant* para financiar la educación superior. Este presupuesto tenía la finalidad de elevar el número de titulados de educación superior,

basándose en los 3 principios siguientes, que han estado presentes en la política educativa del presidente Obama durante su primera legislatura (61):

- Mejorar la accesibilidad y la calidad de la educación superior.
- Elevar la profesión de docente para atraer a los mejores profesionales.
- Alinear y coordinar los niveles y programas de todas las etapas educativas, con las necesidades laborales.

Las partidas más relevantes de dicho presupuesto se resumen a continuación:

- ❖ Excelentes profesores y excelentes líderes para todos los centros docentes:
  - *American Jobs Act*: Este programa destina \$5.000 millones para realizar reformas radicales con la finalidad de mejorar la profesión de docente y la preparación académica de los mismos.
  - *Presidential Teaching Fellows program* (Ayudas para atraer a los mejores profesionales): Este programa sustituye al programa *TEACH Grants program* y está dotado con \$190 millones para financiar los estudios universitarios de los estudiantes más brillantes, que se comprometan a trabajar como docentes durante 3 años en zonas marginales .
  - *Hawkins Centers of Excellence*: Programa dotado con \$30 millones para preparar profesores pertenecientes a las minorías.
  - *Excellent Instructional Teams program* (Programa para la excelencia de equipos docentes): Dotado con \$2.900 millones, va dirigido a contratar, preparar y retener los mejores profesores. Consolida varios programas en dos: *Effective Teachers and Leaders State grants* (ayudas al estado para directores y profesores efectivos) y *Teacher and Leader Innovation Fund* (Ayudas para la innovación del profesorado y de los directores de centros docentes).
  - *Effective Teaching and Learning: Literacy competitive grant* (Ayudas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura): Dotado con \$186,9 millones.
  - *Effective Teaching and Learning: Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) competitive grant program* (Ayudas para mejorar la

enseñanza y el aprendizaje de las ingenierías, las matemáticas, las ciencias, etc.): Dotado con \$149,7 millones.

- *Effective Teaching and Learning for a Well-Rounded Education program* (Docencia efectiva para una completa formación del alumnado): Programa dotado con \$90 millones para reforzar y ampliar las materias, diseñando un plan de estudios enriquecedor y completo.

❖ Promover la Innovación:

- Destina \$850 millones para el programa *Race to the Top*, abarcando todas las etapas educativas, desde infantil, hasta *high school*.
- *Investing in Innovation* (Invertir en innovación): Programa dotado con 150 millones.
- *Expanding Educational Options* (Incrementar las alternativas educativas): Potenciar los *charter schools* de calidad y otras opciones públicas que promuevan la autonomía y la calidad.
- *Race to the Top: College Affordability and Completion*: Nuevo programa dirigido a replicar la iniciativa *Race To the Top* en la educación superior, dotado con \$1.000 millones.
- “*First in the World*” *fund*: Ayudas para que EEUU recobre el primer puesto en el ranking internacional de países con mayor población adulta con estudios superiores.

❖ Atender las necesidades de todos los alumnos:

- *Promise Neighborhoods*: Programa dirigido a mejorar los barrios problemáticos, dotado con 100 millones.
- *21st Century Community Learning Centers program*: Dotado con \$1.200 millones para alargar el horario escolar de los estudiantes rezagados, extendiendo la jornada académica fuera de las horas lectivas, durante los fines de semana, durante el periodo estival, etc.
- *Successful, Safe, and Healthy Students* (Alumnos saludables, seguros y exitosos). Dotado con \$195,9 millones para garantizar un clima de aprendizaje y un ambiente seguro en los centros docentes, eliminando la violencia, el *bullying* y las drogas, facilitando de esta forma el éxito académico.



- ❖ Mejorar la enseñanza de la ciencias:
  - *Effective Teachers and Leaders program* (Programa para conseguir profesores y líderes efectivos): Dotado con \$80 millones, destinados a contratar y formar a 100.000 nuevos excelentes profesores de ciencias (matemáticas, ingenierías, ciencias naturales, etc.).
  - *Fund for the Improvement of Education* (Fondos para la mejora de la educación): Dotado con \$30 millones para lograr programas educativos efectivos de ciencias puras.
  
- ❖ *All Students College-and Career-Ready* (Todos los alumnos con la suficiente preparación para los estudios superiores):
  - *College- and Career-Ready Students program*: Dirigido principalmente a ayudar a los alumnos desaventajados a alcanzar los niveles adecuados para la educación superior. Partida dotada con 14.500 millones.
  - *School Turnaround Grants program* (Regenerar los centros docentes con bajos rendimientos): Este programa está dotado con \$533,6 millones para reflotar los precarios centros docentes.
  - *Assessing Achievement program* (Valorar las evaluaciones estatales para alinearlas con las exigencias de la educación superior): Con una dotación de \$38,2 millones.
  - *Special Education Grants to State* (Financiación de los programas estatales para los escolares con necesidades especiales): Dotado con \$11.600 millones, cubriendo parte de las necesidades educativas de 6,6 millones de escolares con discapacidad, con edades comprendidas entre los 3 y los 21 años.
  - *English Learner Education program* (Aprendizaje del idioma inglés para extranjeros): Programa dotado con 732,1 millones.
  - *Title I Migrant Student Education and Neglected and Delinquent Children and Youth Education State agency programs* (Programas para atender a los niños abandonados, delincuentes y nómadas). Con una dotación de \$44,5 millones.
  - *Homeless Children and Youth Education* (Educación para los niños y jóvenes indigentes ): Con una dotación de \$65,2 millones.
  - *PROMISE: Promoting Readiness of Minors in SSI* (Programa para ayudar a los menores, cuyas familias reciben ayudas sociales): Dotado con \$30 millones

para atender mejor las necesidades de esos niños, y garantizar su asistencia a clases y la finalización de sus estudios con el nivel adecuado.

❖ Acceso y finalización de la educación superior:

- *Pell Grant award* (Becas Pell Grant): Aumentar el montante de estas becas hasta un máximo de \$5.635 por estudiante al año, beneficiando a casi 10 millones de alumnos con una inversión federal total de \$36.100 millones.
- *Making the American Opportunity Tax Credit permanente*: Lograr que la desgravación fiscal por los gastos en educación superior sea permanente.
- Mantener los intereses de los préstamos bajos, logrando extender la moratoria hasta el 30 de junio de 2013, sobre el aumento de los tipos de interés de los préstamos Stafford, del 3,4% al 6,8%.
- *Supplemental Educational Opportunity Grants (SEOG), Federal Work-Study, and Perkins Loans*: Ayudas federales destinadas al alumnado de educación superior dotadas con \$10.000 millones (incluyendo los puestos de trabajo ofrecidos a los estudiantes en los propios campus universitarios).
- *Federal TRIO programs*: Programas destinados a ayudar a los alumnos pertenecientes a clases sociales menos favorecidas a completar sus estudios superiores, con una asignación federal de \$839,9 millones.
- *Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs (GEAR-UP)* (Programas para preparar a los alumnos de secundaria para la educación superior). Esta partida ayudaría a 725.000 estudiantes de secundaria y consta de un presupuesto de \$302,2 millones.
- *College Pathways and Accelerated Learning* (Programas dirigidos a incrementar el número de estudiantes en educación superior, reduciendo la duración de los estudios de secundaria y superiores y mejorando la calidad de los mismos): Esta partida destina \$81,3 millones en los siguientes conceptos: *Advanced Placement/International Baccalaureate courses (AP/IB)* (programas para elevar el nivel de los estudios de *high school*, equiparándolos a los niveles internacionales), *dual-enrollment programs* (Programa que permite cursar materias de *high school* y de educación superior simultáneamente), y *Early college high schools* (Programa destinado a que los adolescentes puedan cursar

- los estudios de *high school*, paralelamente con el primer ciclo completo de educación superior durante su permanencia en los institutos de *high school*).
- *Aid for Institutional Development programs* (Ayudas para los programas de refuerzo en educación superior). Dotados con 431,1 millones.
  - *Aid for Hispanic-serving Institutions* (Ayudas para las instituciones de educación superior que atienden a la población hispana). Dotadas con \$109,4 millones.
- ❖ Coordinar y alinear los programas para adultos y los programas de educación especial con la demanda laboral:
- *Community College Initiative*: Promover los programas laborales y los acuerdos entre los *community colleges* y las empresas. Consta de una dotación de \$8.000 millones durante 3 años.
  - *Career Academies*: Programas para grupos reducidos de adolescentes, con la finalidad de encauzarlos hacia los estudios superiores y hacia el mercado laboral. Dotados con \$1.000 millones durante 3 años.
  - *Career and Technical Education (CTE) program*: \$1.100 millones para mejorar los programas de educación superior y formación profesional.
  - *Adult Basic and Literacy Education State Grants* (Fondos para la educación básica y la alfabetización de la población adulta): Dotado con \$595 millones para la incorporación al mercado laboral de personas con limitada formación académica, potenciando los acuerdos entre las empresas y las instituciones académicas.
  - *Vocational Rehabilitation (VR) State Grants*: Ayudas al estado para la incorporación de las personas con minusvalías al mercado laboral. Dotado con \$3.200 millones.
- ❖ Identificar prácticas y programas efectivos y aumentar la transparencia del sistema educativo:
- *Research, Development, and Dissemination*: Investigación y desarrollo. Dotado con \$202,3 millones.
  - *National Center for Education Statistics (NCES)*. Instituto perteneciente al ministerio de educación encargado de la recogida, elaboración y de la

publicación de datos estadísticos e informes académica, dotado con \$114,7 millones.

- *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*: Evaluaciones periódicas nacionales del nivel académico de los alumnos de primaria y secundaria. Dotadas con \$132,3 millones.
- *Statewide Data Systems* (Sistemas informáticos estatales): Con una dotación de \$53,1 millones dirigidos a realizar un seguimiento de los alumnos de la escuela pública.

❖ Apoyar el aprendizaje temprano:

Tras la negativa del Congreso a la petición del presidente Obama de establecer de forma permanente las asignaciones federales para la educación infantil, la administración Obama ha enfatizado este tramo educativo en su presupuesto de 2013, vinculándolo con el resto de tramos educativos e incorporando los siguientes programas directos e indirectos (62):

- *Investing in Early Learning* (Invertir en el aprendizaje temprano): Dotar el programa *Race to the Top* con \$850 millones, incluyendo la partida destinada a la etapa infantil: *Race to the Top-Early Learning Challenge (RTT-ELC)*.
- *Early Intervention Programs for Infants and Toddlers with Disabilities*: Intervención temprana durante los primeros años de vida para niños con discapacidad. Con una dotación de \$463 millones, \$20 millones más que en 2012.
- *Preschool Grants for Children with Disabilities*: Ayudas a los escolares de infantil con discapacidad. Con una dotación de \$373 millones.
- *Grants to States for Education of Children With Disabilities (IDEA Part B, Sec. 611)*. Ayudas a los estados para la educación infantil especial. Mantiene la dotación dirigida a los estados de \$11.600 millones para atender a los 6,6 millones de escolares desde los 3 años hasta los 21 años.

- *Promise Neighborhoods*: Mejorar las condiciones de vida de los niños en barrios problemáticos. Con una dotación de \$100 millones.
- *Effective Teaching and Learning for Literacy*: Metodología efectiva para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, con una dotación de \$187 millones.
- *College-and Career-Ready Students*: Programa dirigido a encauzar y preparar a los alumnos de infantil hacia la educación superior y hacia el mercado laboral. Para ello, se solicita a los estados que utilicen parte de los fondos federales dirigidos al tramo educativo K-12, para establecer una educación infantil universal de calidad. Esta iniciativa está dotada con \$14.500 millones.
- *Investing in Innovation*. Invertir en innovación. Con una dotación de \$150 millones.
- El Ministerio de Sanidad continuará financiando los programas *Head Start* con \$8.000 millones.
- *Child Care and Development Fund (CCDF)*: Con una dotación de \$6.000 millones dirigidas a financiar centros de educación infantil de calidad para atender a 1,5 millones de niños.
- *Child Care Quality Initiative*: \$300 millones dirigidos a mejorar la calidad de la educación infantil.
- Se destinan \$12 millones para la investigación y la innovación científica.
- *Maternal, Infant, and Early Childhood Home Visiting (MIECHV) program*: Visitas a domicilio dirigidas a las futuras madres, a los bebés y a los niños de corta edad. Este programa va dirigido a padres primerizos en riesgo (madres solteras con pocos recursos, adolescentes, etc.). Está dotado con \$400 millones

destinados en un 75% a programas de calidad, cuya eficacia haya sido probada, y el resto puede ser utilizado en programas innovadores.

- *Supplemental Educational Opportunity Grants (SEOG), Federal Work-Study, and Perkins Loans*: Ayudas complementarias para las minorías, a través de la creación de puestos de trabajo para estudiantes y de la concesión de préstamos Perkins. Está dotado con \$10.000 millones destinados a la educación superior de las minorías en instituciones que controlan el gasto, especialmente en el área de magisterio.
- *Public Service Loan Forgiveness Program* (Programas de condonación de los préstamos por servicios públicos realizados): Condonación de la deuda de educación superior, después de haber devuelto 120 mensualidades y tras haberse incorporado a determinados puestos de trabajo de la administración pública a jornada completa (las remuneraciones pagados por estas administraciones son inferiores a las del mercado).
- *School Turnaround Grants* (Ayudas para reformar los centros docentes con resultados precarios): Esta partida cuenta con una dotación de \$534 millones destinados a mejorar los centros con pésimos resultados y a implantar programas infantiles de calidad, que resolverían gran parte de los bajos rendimientos de dichos centros durante las etapas siguientes.

El presupuesto federal de educación solicitado para el año 2012 ascendió a \$77.400 millones, ligeramente superior al presupuesto de 2011, que se situó en \$72.900 millones y considerablemente superior al de 2010, que se elevó a \$64.100 millones (63), aunque las cantidades finalmente otorgadas fueran inferiores.

## REFERENCIAS CAPÍTULO III

(1) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Obama Administration Approves Idaho's Request for NCLB Flexibility. 34 States and DC Now Approved For Waivers, with Several States Still Pending* . 17 de octubre, 2012 <http://www.ed.gov/news/press-releases/obama-administration-approves-idahos-request-nclb-flexibility>

(2) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *A Blueprint for Reform The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act. Accelerate achievement March 2010*  
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf>

(3) HECKMAN, James J. y MASTEROV, Dimitriy V.: *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Washington, DC: Committee for Economic Development, 2004 .

- CLEMENT, Douglas: *Interview with James Heckman. Nobel prize-winning economist James Heckman on discrimination, job training and early childhood education*. The Federal Reserve Bank of Minneapolis. Junio 2005  
[http://www.minneapolisfed.org/publications\\_papers/pub\\_display.cfm?id=3278](http://www.minneapolisfed.org/publications_papers/pub_display.cfm?id=3278)

(4) HECKMAN. The Economics of Human potential: *The Heckman Equation*  
<http://www.heckmanequation.org/heckman-equation>

(5) BARTIK, Timothy (2006) J.: *The Economic Development Benefits of Universal Preschool Education Compared to Traditional Economic Development Programs*. Working paper. Upjohn Institute for Employment Research Kalamazoo, MI. Mayo  
<http://research.upjohn.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=reports>

(6) ROLNICK, Arthur y GRUNEWALD, Rob (2003): *Early Childhood Development: Economic Development with a High Public Return*. The Federal Reserve Bank of Minneapolis. 1 de marzo.

[http://minneapolisfed.org/publications\\_papers/pub\\_display.cfm?id=3832](http://minneapolisfed.org/publications_papers/pub_display.cfm?id=3832)

(7) KAROLY, Lynn A. y BIGELOW, James H (2005): *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California*. The RAND Corporation. Santa Mónica (California)

[http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND\\_MG349.1.pdf](http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG349.1.pdf)

(8) BELFIELD, Clive R. y SCHWARTZ, Heather (2006): *The Economic Consequences of Early Childhood Education on the School System*. National Institute for Early Education Research. New Brunswick. Nueva Jersey.

<http://nieer.org/resources/research/economic-consequences.pdf>

(9) DICKENS, William T., SAWHILL, Isabel y TEBBS, Jeffrey: *The Effects of Investing in Early Education on Economic Growth*. The Brookings Institution. Washington DC. Abril 2006.

<http://www.brookings.edu/views/papers/200604dickenssawhill.pdf>

(10) REYNOLS, Arthur J. TEMPLE, Judy A. OU, Suh-Ruu ARTEGA, Irma A. y WHITE, Barry A. B.: *School-Based Early Childhood Education and Age-28 Well-Being: Effects by Timing, Dosage, and Subgroups*. University of Minnesota, 9 junio, 2011

<http://www.cehd.umn.edu/icd/research/cls/docs/Science2011accepted.pdf>

<http://www.cehd.umn.edu/ICD/cls/docs/Science2011accepted.pdf>

<http://leadershiplinc.illinoisstate.edu/researchcompendium/documents/SchoolbasedEarlyChildhoodReynolds.pdf>

- REYNOLS, Arthur J. (2011): *Large-Scale Early Education Linked to Higher Living Standards and Crime Prevention 25 Years Later*. Science Daily. 10 junio

<http://www.sciencedaily.com/releases/2011/06/110609141556.htm>

(11) PROMISE PRACTISE NETWORK: *The Chicago Child-Parent Centers*  
<http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=98>



- REYNOLDS, Arthur (2011): *Early Childhood Education Program Yields High Economic Returns*. College of Education and Human Development. University of Minnesota. Science Daily. 14 de febrero, 2011.

<http://www.sciencedaily.com/releases/2011/02/110204091258.htm>

- REYNOLDS, Arthur, TEMPLE, Judy A, ROBERTSON, Dylan L. y MANN, Emily A.: *Age 21 Cost-Benefit Analysis of the Title I Chicago Child-Parent Center Program*. Junio, 2001

<http://www.waisman.wisc.edu/cls/cbaexecsum4.html>

-MUELLER, Siegfried, y otros: *Chicago Child-Parent Center. A Systematic Program of Effective Compensatory Education*. Chicago. 1974

[http://blogs.tc.columbia.edu/transitions/files/2010/09/15.Illinois\\_Chicago-Child-Parent-Center\\_profile\\_.pdf](http://blogs.tc.columbia.edu/transitions/files/2010/09/15.Illinois_Chicago-Child-Parent-Center_profile_.pdf)

-REYNOLDS, Arthur (1999): *Chicago Longitudinal Study. A Study of Children in the Chicago Public Schools*. University of Minnesota. 1 agosto

<http://www.cehd.umn.edu/icd/CLS/>

<http://www.cehd.umn.edu/icd/cls/docs/clsweb.pdf>

(12) CAROLINA ABECEDARIAN PROGRAM: *Guide to Effective Programs for Children and Youth*.

<http://www.childtrends.org/lifecourse/programs/CarolinaAbecedarianProgram.htm>

- CAMPBELL, F. A., PUNGELLO, E. P., MILLER-JOHNSON, S., BURCHINAL, M., y RAMEY, C. T.: *The Development of Cognitive and Academic Abilities: Growth Curves from an Early Childhood Educational Experiment*. 2001

- CAMPBELL, Frances A. y RAMEY, Craig. T.: *Carolina Abecedarian Project* 7. American Psychological Association. Diciembre, 2007

<http://earlychildhoodrc.org/events/presentations/campbell-ramey.pdf>

(13) SCHWEINHART, Lawrence J., MONTIE, Jeanne, XIANG Zongping, BARNETT, W. Steven, BELFIELD, Barnett Clive R., NORES, Milagro: *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40 Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. HighScope Press. Ypsilanti, MI. 2005. pp.1-3

[http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary\\_rev2011\\_02\\_2.pdf](http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf)

- SCHWEINHART, Lawrence J., , BARNETT, W. Steven, BELFIELD, Barnett, Clive R., NORES, Milagro (2006): *The High/Scope Perry Preschool Program: Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup*. Journal of Human Resource. Volumen 41, no. 1

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40057261?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101990885331>

- HighScope: *HighScope Perry Preschool Study Lifetime Effects: The HighScope Perry Preschool Study Through Age 40 (2005)*

<http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=219>

(14) GILLIAN, Walter S. y ZIGLER, Edward F. (2004): *State Efforts to Evaluate the Effects of Pre-Kindergarten*. Yale University Child Study Center. 19 de abril, <http://nieer.org/resources/research/StateEfforts.pdf>

(15) REYNOLDS, Arthur J. TEMPLE, Judy A. OU, Suh-Ruu ARTEGA, Irma A. y WHITE, Barry A. B. o.c.

(16) LYNCH, Robert (2007): *New Science Provides Compelling Framework for Early Childhood investment*. Center on the Developing Child. Harvard University. 6 de agosto.

<http://www.nursefamilypartnership.org/resources/files/PDF/ChildPolicyFramework2007.pdf> <http://www.developingchild.harvard.edu/>

- LYNCH, Robert: *Early Childhood Investment Yields Big Payoff*. WestEd. San Francisco, California. 2005

[http://www.wested.org/online\\_pubs/pp-05-02.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/pp-05-02.pdf)

- SAN JOSÉ SILICON VALLEY CHAMBER OF COMMERCE: *Investing in Early Childhood Education*. Septiembre 2010

[https://www.sccoe.org/depts/preschool/elmp\\_docs/investing.pdf](https://www.sccoe.org/depts/preschool/elmp_docs/investing.pdf)

(17) CENTER ON THE DEVELOPING CHILD. Harvard University: *National Forum on Early Childhood Policy and Programs*

<http://www.developingchild.harvard.edu/>

[http://developingchild.harvard.edu/topics/understanding\\_intervention/](http://developingchild.harvard.edu/topics/understanding_intervention/)

(18) BARNETT, W. Steven, EPSTEIN, Dale J., CAROLAN, Megan E., FITZGERALD, Jen, ACKERMAN, Debra J. y FRIEDMAN, Allison H. : *The State of Preschool 2010. Yearbook*. The National Institute for Early Education Research (NIEER). 2010 <http://nieer.org/yearbook>

<http://nieer.org/sites/nieer/files/yearbook.pdf>

- THE PEW CENTER OF THE STATES: *Transforming Public Education: Pathway to a Pre-K-12 Future*. September 2011

[http://www.pewstates.org/uploadedFiles/PCS\\_Assets/2011/Pew\\_PreK\\_Transforming\\_Public\\_Education.pdf](http://www.pewstates.org/uploadedFiles/PCS_Assets/2011/Pew_PreK_Transforming_Public_Education.pdf)

(19) BARNETT, W. Steven, CAROLAN, Megan E., FITZGERALD, Jen, SQUIRES, James, H.: *The State of Preschool 2011. Yearbook*. The National Institute for Early Education Research (NIEER). 2011

<http://nieer.org/sites/nieer/files/2011yearbook.pdf>

(20) ACKERMAN, Debra J., BARNETT, Steven, HAWKINSON, Laura E. BROWN, Kirsty y MCGONIGLE, Elizabeth A.: *Providing Preschool Education for All 4-Year-Olds: Lessons from Six State Journeys*. The National Institute for Early Education Research NIEER. Marzo, 2009

<http://nieer.org/resources/policybriefs/19.pdf>

(21) U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education 2011*. o.c. p. 182 tabla 116

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_116.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_116.asp)

(22) U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education 2011*. o.c. p. 217 tabla 149

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_149.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_149.asp)

(23) LEE, John Michael Jr., EDWARDS, Kelcey, MENSON, Roxanna, RAWLSY, Anita: *The College Completion Agenda 2011 Progress Report* . College Board. Advocacy and Policy Center. 2011. pp.17-42

[http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports\\_pdf/Progress\\_Report\\_2011.pdf](http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports_pdf/Progress_Report_2011.pdf)

[http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports\\_pdf/Progress\\_Executive\\_Summary.pdf](http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports_pdf/Progress_Executive_Summary.pdf)

<http://completionagenda.collegeboard.org/reports>

(24) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. NCES 2012-001. Junio 2012 p. 44. tabla 21

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_021.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_021.asp)

(25) *Head Start. An office of Administration for Children and families*. Early Childhood learning and knowledge Center (ECLKC).

<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/about>

(26) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. y U. S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. Washington, D.C. July 2011

<http://www.ed.gov/sites/default/files/rtt-elc-draft-execsumm-070111.pdf>

- U. S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. HHS.Gov: *Obama administration announces \$500 million for Race To the Top-Early Learning Challenge. New State Competition to Establish and Expand High Quality Early Learning Programs*. 25. Mayo, 2011

<http://www.hhs.gov/news/press/2011pres/05/20110525a.html>

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.. Ed.gov: *Race to the Top-Early Learning Challenge*

<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-earlylearningchallenge/index.html>

- THE WHITE HOUSE. Middle Class Task Force. The Vicepresident of the United States *Race to the Top – Early Learning Challenge*. 24 Agosto, 2011

<http://www.whitehouse.gov/blog/2011/08/24/race-top-early-learning-challenge>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top - Early Learning Challenge (RTT-ELC) Program*

<http://www.ed.gov/early-learning/elc-draft-summary>

(27) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top - Early Learning Challenge. Purpose. Program description*

<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-earlylearningchallenge/index.html>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top - Early Learning Challenge. Awards*

<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-earlylearningchallenge/awards.html>

- DUNCAN, Arne, SEBELIUS, Kathleen: *Race to the Top -- Early Learning Challenge. Awards*

<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-earlylearningchallenge/letter-announcing-winners.pdf>

- TUCKER, Jill (2011): *California finally gets a piece of Race to the Top*. Chronicle Staff Writer. 11 de diciembre

<http://www.sfgate.com/education/article/California-finally-gets-a-piece-of-Race-to-the-Top-2411074.php>

(28) THE WHITE HOUSE. Middle Class Task ForceTask. The Vicepresident of the United States: *Awards Will Help Build Statewide Systems of High Quality Early Education Programs*

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/12/16/we-cant-wait-nine-states-awarded-race-top-early-learning-challenge-grant>

(29) U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *The 2012 Race to the Top Fund Continues Investments in Statewide Systems of High Quality Early Education Programs*.

*Colorado, Illinois, New Mexico, Oregon and Wisconsin are eligible for a share of \$133 million*. 9 Abril 2012

<http://www.ed.gov/news/press-releases/2012-race-top-fund-continues-investments-statewide-systems-high-quality-early-ed>

- U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top-Early Learning Challenge October 26, 2012 All Eligible States Apply for Second Round of Race to the Top-Early Learning Challenge Colorado, Illinois, New Mexico, Oregon, and Wisconsin submit plans to strengthen early learning programs for all children*

<http://www.ed.gov/news/press-releases>

<http://www.ed.gov/news/press-releases/all-eligible-states-apply-second-round-race-top-early-learning-challenge>

(30) SMART START AND THE NORTH CAROLINA PARTNERSHIP FOR CHILDREN, INC.: *North Carolina Wins Race to the Top Early Learning Challenge Grant*

<http://www.smartstart.org/tag/race-to-the-top>

- STATE OF NORTH CAROLINA OFFICE OF GOVERNOR BEV PERDUE

<http://www.governor.state.nc.us/NewsItems/PressReleaseDetail.aspx?newsItemId=2186>

(31) OKLAHOMA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION: *Oklahoma Early Childhood Programs 2011 State Report*

<http://www.ok.gov/sde/early-childhood-and-family-education>

OKLAHOMA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION: *Early Childhood and Family Education.*

<http://ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/Early%20Childhood%20Report.pdf>

BARRESI, Janet, State Superintendent of Public Instruction: *Oklahoma Early Childhood Programs.* Oklahoma State Department of Education. 2011 State Report.

<http://ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/Early%20Childhood%20Report.pdf>

- THE GEORGE KAISER FAMILY FOUNDATION: *Early Childhood Learning*

<http://www.gkff.org/areas-of-focus/education/early-childhood-learning.html>

(32) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *The Promise of Promise Neighborhoods: Beyond Good Intentions.* :Secretary Arne Duncan's Remarks at the Harlem Children's Zone Fall Conference. 10 noviembre, 2009.

<http://www.ed.gov/news/speeches/promise-promise-neighborhoods-beyond-good-intentions>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Obama Administration Announces 2011 Promise Neighborhoods Grant Winners 20 Communities Secure Funding to Plan, Implement Cradle-to-Career Education Model.* 19 diciembre, 2011

<http://www.ed.gov/news/press-releases/obama-administration-announces-2011-promise-neighborhoods-grant-winners>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *2012 Promise Neighborhoods Competition Opens, \$60 Million Available to Continue Reform and Award New Planning and Implementation Grants.* 20 abril, 2012

<http://www.ed.gov/news/press-releases/2012-promise-neighborhoods-competition-opens-60-million-available-continue-reform>

(33) THE WHITE HOUSE (2009): *Fact Sheet: The Race to the Top*. 24 de Julio

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/fact-sheet-race-top>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed. gov: *President Obama, U.S. Secretary of Education Duncan Announce National Competition to Advance School Reform. Obama Administration Starts \$4.35 Billion "Race to the Top" Competition, Pledges a Total of \$10 Billion for Reforms*. 24 de Julio, 2009

<http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2009/07/07242009.html>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: Ed.gov: *Remarks by the President on Education*. Washington, D.C. 24 de julio, 2009

[http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/Remarks-by-the-President-at-the-Department-of-Education/](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-by-the-President-at-the-Department-of-Education/)

<http://www.ed.gov/blog/2009/07/president-obama-secretary-duncan-announce-race-to-the-top/>

- DUNCAN, Arne (2009): *Education Reform's Moon Shot* en *Washington post* 24 de

<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/07/23/AR2009072302634.html>

(34) COMMON CORE STATE INICIATIVE: *The Standards*.

<http://www.corestandards.org/the-standards>

- COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (CCSSO) y NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATION CENTER FOR BEST PRACTICES (NGA Center): *Introduction to the Common Core State Standard*. 2 de junio, 2010

<http://www.corestandards.org/assets/ccssi-introduction.pdf>

(35) NATIONAL GOVERNORS' ASSOCIATION: *Fifty-One States And Territories Join Common Core State Standards Initiative*. 1 de septiembre, 2009.

[http://www.nga.org/cms/home/news-room/news-releases/page\\_2009/col2-content/main-content-list/title\\_fifty-one-states-and-territories-join-common-core-state-standards-initiative.html](http://www.nga.org/cms/home/news-room/news-releases/page_2009/col2-content/main-content-list/title_fifty-one-states-and-territories-join-common-core-state-standards-initiative.html)

(36) THE WHITE HOUSE: *Fact Sheet: The Race To the Top*. o.c. 24 julio, 2009

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/fact-sheet-race-top>

(37) THE WHITE HOUSE: *President Obama to Announce Plans for "Race to the Top" Expansion*. Washington DC. 19 enero, 2010

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/president-obama-announce-plans-race-top-expansion>

(38) DEPARTMENT OF EDUCATION. Tennessee Government: *Tennessee First To the Top*.

<http://www.tn.gov/firsttothetop/>.

- JONES, Jeremy (2012): *Six Memphis schools to Join the Achievement School District*. Achievement School District. 14 de diciembre

<http://www.achievementschooldistrict.org/six-memphis-schools-to-join-the-achievement-school-district/>

- SOLAR, Ash: *ASD Launches Revolutionary Way To Reward Top Teachers*. Achievement School District. 13 Diciembre, 2012

<http://www.achievementschooldistrict.org/asd-launches-revolutionary-way-to-reward-top-teachers/>

(39) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top*  
<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Nine States and the District of Columbia Win Second Round Race to the Top Grants*. 24 agosto, 2010

<http://www.ed.gov/news/press-releases/nine-states-and-district-columbia-win-second-round-race-top-grants>

(40) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed. gov: *Department of Education Awards \$200 Million to Seven States to Advance K-12 Reform*. 23 DICIEMBRE, 2011

<http://www.ed.gov/news/press-releases/department-education-awards-200-million-seven-states-advance-k-12-reform>

(41) OFFICIAL BLOG OF THE U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2012): *Announcing the Race to the Top District Competition*. 22 de mayo

<http://www.ed.gov/blog/2012/05/announcing-the-race-to-the-top-district-competition/>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *District-Level Race to the Top to Focus on the Classroom, Provide Tools to Enhance Learning and Serve the Needs of*



*Every Student. 2012 Competition Proposal Available for Public Comment Until June 8 .*  
22 de mayo, 2012

<http://www.ed.gov/news/press-releases/district-level-race-top-focus-classroom-provide-tools-enhance-learning-and-serve>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed. gov: *Department of Education Awards \$200 Million to Seven States to Advance K-12 Reform.* o.c.

(42) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Hundreds of School Districts Apply for \$400 Million Race to the Top-District Competition.* 14 noviembre, 2012  
<http://www.ed.gov/news/press-releases/hundreds-school-districts-apply-400-million-race-top-district-competition>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *U.S. Department of Education Announces 61 Applications as Finalists for \$400 Million Race to the Top - District Competition*

<http://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-announces-61-applications-finalists-400-million-race-top>

(43) CAVANAGH, Sean (2011): *Race to Top Winners Feel Heat on Evaluations.* Education Week. 13 de septiembre

[http://www.edweek.org/ew/articles/2011/09/14/03evaluation\\_ep.h31.html?qs=race+to+the+top](http://www.edweek.org/ew/articles/2011/09/14/03evaluation_ep.h31.html?qs=race+to+the+top)

(44) RAVITCH, Diane (2008) : *Obama's Race to the Top Will Not Improve Education.* Huff Post Politics. Huffington Blog. 1 agosto

[http://www.huffingtonpost.com/diane-ravitch/obamas-race-to-the-top-wi\\_b\\_666598.html](http://www.huffingtonpost.com/diane-ravitch/obamas-race-to-the-top-wi_b_666598.html)

[http://www.huffingtonpost.com/users/becomeFan.php?of=hp\\_blogger\\_Diane](http://www.huffingtonpost.com/users/becomeFan.php?of=hp_blogger_Diane)

<http://www.huffingtonpost.com/author/index.php?author=diane-ravitch>

<http://www.huffingtonpost.com/users/login/http://twitter.com/DianeRavitch>

(45) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed gov. Office of Communications and Outreach: *Guide to U.S. Department of Education Programs Fiscal Year 2011.* Washington, D.C. Septiembre 2011

<http://www2.ed.gov/programs/gtep/gtep.pdf>

- THE WHITE HOUSE. Office of the Press Secretary: *Remarks by The President on the American Graduation Initiative*. Macomb Community College Warren, Michigan. 14 de julio, 2009

[http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/Remarks-by-the-President-on-the-American-Graduation-Initiative-in-Warren-MI/](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-by-the-President-on-the-American-Graduation-Initiative-in-Warren-MI/)

- THE WHITE HOUSE. Office of the Press Secretary: *Below are excerpts of the President's remarks in Warren, Michigan today and a fact sheet on the American Graduation Initiative*. 14 Julio, 2009

[http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/Excerpts-of-the-Presidents-remarks-in-Warren-Michigan-and-fact-sheet-on-the-American-Graduation-Initiative/](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Excerpts-of-the-Presidents-remarks-in-Warren-Michigan-and-fact-sheet-on-the-American-Graduation-Initiative/)

- AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGE: *American Graduation Incentive. Obama Pledges New Federal Support to Community Colleges*

<http://www.aacc.nche.edu/Advocacy/aginitiative/Pages/default.aspx>

- THE WHITE HOUSE. Office of Social Innovation and Civic Participation: *Investing in Education: The American Graduation Initiative*. 14 de julio, 2009.

<http://www.whitehouse.gov/blog/Investing-in-Education-The-American-Graduation-Initiative>

(46) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 420. p. 620

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_420.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_420.asp)

(47) Ibid., Tabla 421. p. 621

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_421.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_421.asp)

(48) *American Recovery and Reinvestment Act of 2009 (ARRA)*

[http://www.recovery.gov/About/Pages/The\\_Act.aspx](http://www.recovery.gov/About/Pages/The_Act.aspx) Recovery.Gov

(49) THE WHITE HOUSE : *Fact Sheet: President Obama's Blueprint for Keeping College Affordable and Within Reach for All Americans*. 24 de enero 2012

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/01/27/fact-sheet-president-obama-s-blueprint-keeping-college-affordable-and-wi>

(50) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. p. 505. Tabla 354.

(51) *Ibid.*, p.510. Tabla 358.

(52) *Ibid.*, p. 513. Tabla 360

(53) *Ibid.*, p. 515. Tabla 362

(54) Confección propia de U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. pp. 309, 344, 509, 515, 516. Tablas 215, 244, 357, 362, 363,

(55) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c.. p 510, Tabla 358

(56) *Ibid.*, p 515, Tabla 362

(57) *Ibid.*, p 513, Tabla 360

(58) *Ibid.*, p 516, Tabla 363

(59) THE WHITE HOUSE: *President Obama to Announce Launch of Skills for America's Future. Program will Create Job Training Partnerships in all 50 States*. 4 octubre, 2010

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2010/10/04/president-obama-announce-launch-skills-america-s-future>

- THE ASPEN INSTITUTE: *Economic Opportunities Program. What We Do*.

<http://www.aspeninstitute.org/policy-work/economic-opportunities/skills-for-america-s-future/about-us>

(60) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Office of Vocational and Adult Education: *Investing in America's Future A Blueprint for Transforming Career and Technical Education*. Abril, 2012

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/cte/transforming-career-technical-education.pdf>

(61) U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE. Office of Management and Budget. Budget.gov: *Fiscal Year 2013 Budget of the US Government*. Washington. 2012

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BUDGET-2013-BUD/pdf/BUDGET-2013-BUD.pdf>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *President's FY 2013 Budget Request for the U.S. Department of Education*

<http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget13/index.html>

(62) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *The Federal Budget Fiscal Year 2013: Investing in Early learning*

<http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget13/crosscuttingissues/earlylearning.pdf>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed. gov.: *The Federal Budget Fiscal Year 2013 Investing in Early Learning for an America Built to Last*

<http://www.ed.gov/sites/default/files/early-learning-built-last.pdf>

(63) THE WHITE HOUSE. Office of Management and Budget Department of Education: *Federal Budget. Fiscal Year 2012*.

[http://www.whitehouse.gov/omb/factsheet\\_department\\_education](http://www.whitehouse.gov/omb/factsheet_department_education)

- EXECUTIVE OFFICE OF THE PRESIDENT OF THE UNITED STATES. Office Management and Budget. Budget.gov.: *The Budget for Fiscal Year 2012 of the U.S. Government*. 14 de febrero, 2011. pp.67-72

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BUDGET-2012-BUD/pdf/BUDGET-2012-BUD-9.pdf>

## IV- HISTORIA DE LOS COMMUNITY COLLEGES <sup>(1)</sup>

Los retos económicos de las primeras décadas del siglo XX, conjuntamente con la voluntad de liderar la economía mundial, convencieron a los gobernantes norteamericanos a apostar por una mayor formación de la población activa a través del impulso de la educación universitaria masiva, en un momento en que sólo el 2,3% de los jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años continuaba estudiando. La lejanía de las universidades de los núcleos urbanos, conjuntamente con las elevadas tasas académicas, eran factores disuasorios muy importantes para aquellos jóvenes reacios a alejarse de sus hogares para continuar estudiando o aquellas familias que no podían costearlos. Paralelamente, el rápido aumento de los estudiantes de *high school* propició la ampliación de los programas impartidos en los institutos de secundaria, incluyendo materias de magisterio y de formación profesional para dar respuesta a las necesidades laborales del momento, derivando con el paso del tiempo en una formación superior independiente del *high school*.

Varios factores contribuyeron al nacimiento y posterior desarrollo de los *community colleges* o instituciones de educación superior de 2 años de duración. Las Escuelas Normales privadas dedicadas a la formación de maestros de primaria funcionaban desde 1823. Dieciséis años más tarde, Horace Mann fundó la primera Escuela Normal pública en el estado de Massachusetts, donde él ejercía como secretario de educación. Estas escuelas de magisterio fueron adaptándose a las exigencias de la creciente población infantil durante la segunda mitad del siglo XIX, convergiendo en los *high schools* de principios del nuevo siglo, para terminar integrándose primero en los *junior colleges* y posteriormente en las universidades (2).

Como hemos visto, la ley *Morill Act* de 1862, firmada por el presidente Abraham Lincoln, cedió a los estados 30.000 acres de terreno para construir centros culturales y educativos para los ciudadanos. Los beneficios de la venta de esos terrenos permitieron a los estados la construcción de instituciones de educación superior para el estudio, la

preparación y la investigación de la agricultura, abriendo las puertas de la educación superior a un alumnado excluido hasta entonces. Le siguió una segunda ley federal en 1890, *Morrill Act of 1890*, que repartía fondos federales directamente a los estados para continuar ampliando la oferta de educación pública superior. Con estos fondos se fundaron los primeros centros de formación profesional y de investigación agraria, derivando muchos de ellos en *junior colleges* o en universidades estatales.

A finales del siglo XIX, el reverendo J. M. Carroll, rector de la universidad *Baylor University* en Texas, propuso la construcción de varios pequeños *colleges* (escuelas universitarias o facultades) de 2 años de duración en los estados de Texas y de Luisiana para difundir la formación religiosa baptista, en vez de edificar nuevas instituciones de 4 años que resultaban mucho más costosas y menos accesibles por encontrarse alejadas de los núcleos urbanos. Estos *colleges* impartirían el primer ciclo de educación superior, mientras que la universidad *Baylor University* impartiría el segundo ciclo. Paralelamente, líderes académicos como Henry Tappan rector de la *University of Michigan*, Alexis Lange, catedrático de la *University of California*, David Starr Jordan, rector de *Stanford University*, William Rainey Harper, rector de *University of Chicago*, William Mitchell, miembro de la junta directiva de la universidad de Georgia y William Folwell, presidente de la universidad de Minnesota, basándose en el modelo educativo alemán, dónde la mayoría de estudiantes cursaba formación profesional y sólo la élite académica estudiaba una licenciatura, propusieron un nuevo modelo de educación universitaria centrado en la investigación y el estudio, alejado de la masificación y de la formación de los inmaduros adolescentes, delegando dicha tarea a otras instituciones, que impartirían el primer ciclo de educación superior. Por consiguiente, abogaron por la extensión de la educación en los institutos de *high school* para albergar el primer ciclo de educación superior, liberando a las universidades de dicha responsabilidad y dejando a éstas la formación de un alumnado más maduro, más selecto y menos numeroso. En definitiva, estos intelectuales estaban proponiendo una educación superior del primer ciclo gratuita y universal, pero fuera de sus universidades. Esta propuesta nunca llegó a materializarse en su totalidad, por el estancamiento de los niveles académicos de los alumnos de *high school* a partir de los 70, por el elevado coste que hubiera representado este programa, por la alta demanda de trabajadores con titulaciones de *high school* (formación que Estados Unidos hacía décadas que ofrecía de forma gratuita), por la modesta demanda de titulados de educación superior hasta los años 80, cuando las

retribuciones de los diplomados y licenciados se dispararon, y por la extendida creencia de que la educación superior debía ser costeadada por el estudiante, principal beneficiado de ella, quien veía incrementados considerablemente sus ingresos laborales futuros con la posesión de una titulación de educación superior.

William Rainey Harper, pastor Bautista y rector de la Universidad de Chicago (*University of Chicago*), conjuntamente con los miembros de su congregación S. V. Hedgepeth y J. Stanley Brown, directores de los institutos de *high school*, en Goshen, Indiana y en Joliet, Illinois respectivamente, materializaron la propuesta de los intelectuales del momento, creando en 1901 el primer *junior college*, que ofrecía los dos primeros cursos de educación superior dentro del instituto, *Central High School* en Joliet, estado de Illinois. *Joliet Junior College* añadió 2 cursos más a los estudios de *high school* (3), impartiendo materias generales, materias administrativas y materias dirigidas a la preparación de maestras de primaria y del primer ciclo de secundaria (4). Con la creación del primer *community college*, los programas académicos de *high school* se alargaron y se flexibilizaron, permitiendo al alumnado la elección de materias y creando los *junior high schools* que extendieron un año la educación obligatoria (no superior), manteniendo de esta forma, a los jóvenes escolarizados y controlados un año más (el 9º curso del sistema educativo K-12 actual) (5).

A principios del siglo XX, la universidad, *University of California Berkeley (UCB)*, inició un programa similar al implantado en Joliet con la finalidad de que los institutos de *high school* pudieran impartir el primer ciclo de educación superior, convalidado por dicha universidad estatal hasta 1926. De esta forma, nació en 1910 el segundo *junior college* público del país en la pequeña localidad californiana de Fresno. En 1907, California había legislado sobre la viabilidad de que los escasos *high schools* existentes en esa época (uno por condado) pudieran ofrecer los cursos 13º y 14º, o sea el primer ciclo de educación superior (6). Paralelamente, surgieron escuelas universitarias privadas (con una población escolar media de 150 alumnos) en núcleos urbanos donde se fomentaba la relación estrecha entre profesor y alumno y combinaban actividades académicas con extracurriculares, como *Fort Scott Junior College* en el estado de Kansas, que continúa operando como *community college* en la actualidad y que se destacó por sus equipos deportivos, todavía vigentes. Todas estas instituciones públicas

y privadas cubrieron la demanda de maestros de primaria y del primer ciclo de educación secundaria, haciendo frente a la creciente población escolar (7).

En 1900 se creó la primera asociación nacional de universidades, *Association of American Universities (AAU)* y catorce años después la asociación nacional de “colleges”, *Association of American College (AAC)*, que defendía los intereses de las instituciones de 4 años más pequeñas. La primera asociación nacional que agrupaba a los institutos de *high schools* que ofrecían educación superior, a los *colleges* femeninos, a los centros militares, a los *junior colleges* públicos y privados y a los institutos de formación profesional, nació en 1921 bajo la denominación *American Association of Junior Colleges (AAJC)* (8).

David Starr Jordan (1851-1931), presidente de la Universidad de Stanford, fue igualmente un fervoroso defensor de eliminar el primer ciclo de educación superior de las universidades y delegarlo a instituciones independientes o incluirlo dentro del programa académico de los institutos de *high schools*. De esta forma se garantizaría una formación superior mínima para toda la población (educación superior universal y gratuita de 2 años), dejando las universidades para los individuos brillantes o con recursos, que desearan profundizar en sus conocimientos y en la investigación (9).

Como ocurriera con las universidades, los *community colleges* se desarrollaron inicialmente sin la coordinación de los estados (10). En 1930 muchas de estas instituciones (42%, según Dougherty. 2001) (11) nacieron a la sombra de las universidades, como por ejemplo, el sistema de *community colleges* del estado de California, que creció apoyado por la Universidad de California y por la Universidad de Stanford (12). No obstante, en determinadas ocasiones las universidades estatales se opusieron firmemente a la financiación estatal de los *community colleges* por la competencia que estos les hacían. Tal fue el caso de la Universidad de Chicago, que vio disminuir sus alumnos de 13.370 en 1920-23, a 10.675 en 1933-34, mientras que el alumnado en los *community colleges* de su zona creció de 6.181 en 1929-39, a 19.782 en 1939-40 (13). Muy pocos *junior colleges* se crearon por iniciativa federal o estatal (14).



Otros *community colleges* surgieron como extensión de los institutos de *high school*, por tanto, supervisados por los superintendentes de los distritos escolares y los directores de institutos de *high school*. Según Dougherty (2001) (15) fueron éstos quienes promovieron más intensamente la creación de la mayoría de los *junior colleges*, con la finalidad de utilizarlos de trampolín para dejar la enseñanza secundaria y promocionarse en la educación superior, iniciativa secundada por las administraciones locales, al ser una forma más económica de impartir educación superior (16). Los gobernadores de muchos estados se opusieron inicialmente al desarrollo de estas instituciones, por presiones procedentes principalmente de las universidades estatales, aunque los legisladores continuaran aprobando leyes favorable a los *community colleges* (17). No obstante, a partir de 1950, los gobernadores estatales, siempre dispuestos a implantar medidas populares con rédito político, les brindaron su apoyo, valorando los bajos costes de dichas instituciones y su poder de atracción de nuevos negocios, necesitados de trabajadores cualificados (18). En el estado de Pennsylvania, las instituciones de 2 años estaban organizadas como filiales de la universidad estatal, *Pennsylvania State College*, al igual que hiciera la *University of South Carolina*, en el estado de Carolina del Sur, quien desarrolló una red de campus regionales de 2 años de duración. Los estados de Kentucky, Alaska y Hawái, por su parte, organizaron *junior colleges* bajo la tutela estatal (19).

Dougherty (2001) señala otra vía de creación de *junior colleges*, la colaboración entre las autoridades locales (quienes normalmente llevaban la iniciativa), los consejos escolares y las empresas (las cámaras de comercio por ejemplo, respaldaron la creación del 68% de los *community colleges* en los estados de California, Nueva York, Illinois y Washington) (20). Las empresas siempre han apoyado a los *community colleges* porque éstos se encargan de la formación de sus trabajadores, abaratando costes empresariales de formación por encontrarse la educación de estas instituciones altamente subvencionada, ya que la inversión en los *community colleges* se traduce en creación de riqueza (aumento del precio de la propiedad inmobiliaria, atracción de estudiantes y de negocios, aumento del consumo, creación de puestos de trabajo, etc.) y prestigio para la comunidad. No debemos olvidar que el sector empresarial de forma individual o colectiva (las asociaciones empresariales privadas están muy bien organizadas), se encuentra muy presente en la educación pública norteamericana, ocupando puestos en los Consejos Escolares de los distritos (21).

Las ayudas federales a los *community colleges* comenzaron después de la II Guerra Mundial a través de la ley GI Bill para financiar la reinserción de los veteranos, como hemos visto en el capítulo 2. No obstante, una vez cubiertas estas necesidades, las ayudas federales fueron menguando. A principios de los años 60 (1963) el Congreso aprobó la ley *Higher Education Facilities Act* que subvencionaba la construcción de instituciones de educación superior, reservando el 22% de los fondos para la construcción de *community colleges* e instituciones similares, mientras que la ley *Vocational Education Act of 1963* asignaba un tercio de los fondos de la sección 4 para la construcción de *vocational schools* (escuelas de formación profesional) y de *community colleges* con programas de formación profesional y programas para jóvenes sin titulación de *high school*. A partir de estas legislaciones, las ayudas federales crecieron rápidamente (22).

California en 1921 ya poseía 21 *colleges* (23) En 1957 las dos asociaciones de enseñanza superior del primer ciclo, *Association of American Colleges* y *American Association of Junior Colleges*, se fusionaron, trabajando conjuntamente con la *University of California, Berkeley Center for the Study of Higher Education* (centro de estudios superiores de la Universidad de Berkeley) para mejorar los programas del primer ciclo universitario transferible a instituciones de 4 años.

Los primeros estados en desarrollar un sistema estatal supervisor y potenciador de los *community colleges* fueron California, Illinois y Washington, porque recibieron el respaldo de las principales universidades estatales, de sus gobernadores y del departamento de educación estatal, continuando siendo hoy en día los estados con mayor número de alumnos en dichas instituciones. Por el contrario, en aquellos estados donde estas instituciones no proliferaron, las autoridades estatales se mantuvieron al margen o se opusieron, como en los estados del Noreste (24). El estado de Nueva York, por ejemplo, no fundó su primer *junior college* hasta 1950, debido a su importante red de universidades privadas y a la proximidad de éstas a los núcleos urbanos, frente a las vastas distancias en las ciudades del Oeste americano. Otros estados como Ohio, Pensilvania, Connecticut y Nuevo México combinaron la construcción de *community colleges* con la creación de red de sedes de las universidades públicas, que ofrecían programas de 2 años de duración en núcleos urbanos más pequeños. No obstante, en

1964 la mayoría de estados había legislado sobre la figura estatal de los *community colleges* (43, de los 50 estados) (25).

Tabla 1- Evolución del número de *community colleges* y de instituciones de 4 años en EEUU. 1870-2010 (26)

| Año   | Total<br>Nº<br>Instituc. | %   | Nº Instituciones de 4 años |              |      |              |        | Nº Instituciones de 2 años |              |       |              |        |
|-------|--------------------------|-----|----------------------------|--------------|------|--------------|--------|----------------------------|--------------|-------|--------------|--------|
|       |                          |     | Total                      | %<br>Increm. | Públ | %<br>Increm. | Priva. | Total                      | %<br>Increm. | Públ  | %<br>Increm. | Priva. |
| 1870  | 563                      |     |                            |              |      |              |        |                            |              |       |              |        |
| 1880  | 811                      | 44% |                            |              |      |              |        |                            |              |       |              |        |
| 1890  | 998                      | 23% |                            |              |      |              |        |                            |              |       |              |        |
| 1900  | 977                      | -2% |                            |              |      |              |        |                            |              |       |              |        |
| 1910  | 951                      | -3% |                            |              |      |              |        |                            |              |       |              |        |
| 1920  | 980                      | 3%  |                            |              |      |              |        |                            |              |       |              |        |
| 1930  | 1.409                    | 44% | 1.132                      | 21%          |      |              |        | 277                        |              | 129   | 821%         | 148    |
| 1940  | 1.708                    | 21% | 1.252                      | 11%          |      |              |        | 456                        | 65%          | 217   | 68%          | 239    |
| 1950  | 1.851                    | 8%  | 1.327                      | 6%           | 344  |              | 983    | 524                        | 15%          | 297   | 37%          | 227    |
| 1960  | 2.004                    | 8%  | 1.422                      | 7%           | 367  | 7%           | 1.055  | 582                        | 11%          | 328   | 10%          | 254    |
| 1970  | 2.525                    | 26% | 1.639                      | 15%          | 426  | 16%          | 1.213  | 886                        | 52%          | 634   | 93%          | 252    |
| 1980  | 2.975                    | 18% | 1.863                      | 14%          | 464  | 9%           | 1.399  | 1.112                      | 26%          | 846   | 33%          | 266    |
| 1980* | 3.152                    |     | 1.957                      |              | 549  |              | 1.408  | 1.195                      |              | 926   |              | 269    |
| 1990* | 3.535                    | 12% | 2.127                      | 9%           | 595  | 8%           | 1.532  | 1.408                      | 18%          | 968   | 5%           | 440    |
| 2000* | 4.084                    | 16% | 2.363                      | 11%          | 614  | 3%           | 1.749  | 1.721                      | 22%          | 1.068 | 10%          | 653    |
| 2011* | 4.495                    | 10% | 2.774                      | 17%          | 672  | 9%           | 2.102  | 1.721                      | 0%           | 1000  | -6%          | 721    |
| 2010* | 4.599                    | 2%  | 2.87                       | 3%           | 678  | 1%           | 2.192  | 1.729                      | 0%           | 978   | -2%          | 751    |

\* Incluyen las filiales o sedes

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Como vemos en la tablas 1, durante las primeras décadas del siglo XX el número de *community colleges* creció exponencialmente. En el estado de California, la tasa de titulados de *high school* se triplicaba o cuadruplicaba cada 10 años, de 1.000 graduados en 1900, a 4.247, en 1910 y 35.236, en 1930 y en el estado de Illinois la población escolarizada con edades comprendidas entre los 16 y los 17 aumentó un 28,3% entre 1920 y 1940. Por este motivo, fue lógico que se invirtiera en educación superior para dar salida a todos esos jóvenes con titulaciones de *high school* (27).

A partir de entonces, los *junior colleges* crecieron rápidamente, respondiendo a las necesidades de la educación superior y de la educación de la comunidad (de ahí la amplitud de objetivos de dichas instituciones). Por esta razón, de los 48 estados existentes en 1920, cuarenta y tres, ya poseían *junior colleges* u otra institución equivalente. (28). Otro factor que contribuyó a la rápida expansión de los *community*

*colleges* fue el hecho de que la normativa sobre su constitución era competencia exclusiva de los distritos escolares, siendo por tanto, mucho más ágil su fundación (29). El sistema de *community colleges* del estado de California por ejemplo, creció exponencialmente, de 21 instituciones en 1919, hasta lograr poseer en 1960 el 60% de las instituciones existentes hoy en día (30).

En 1900 existían 203 *colleges* o universidades, de los cuales el 40% había desaparecido en 1940 y un 15% se había reconvertido en *junior schools* (31).

Como hemos visto, las principales causas que motivaron la construcción de más de 1.000 *community colleges* o *junior colleges* en 50 años, se resumen a continuación (32):

- El elevadísimo número de titulados de *high school*.
- Capacidad de los *community colleges* de atraer negocios a la zona, por la mayor formación de sus trabajadores (los estados utilizan los *community colleges* como cebo para incrementar su parque empresarial).
- Prestigio para la comunidad y para los líderes públicos.
- Ascenso de los superintendentes y directores de institutos de *high school*.
- Canalización de las minorías y de jóvenes hacia los *community colleges* y hacia la potente industria manufacturera norteamericana, manteniéndolas alejadas de las universidades.

En Europa, pese a coincidir muchas de estas mismas circunstancias no se crearon *community colleges*, sino centros de formación profesional separados de las universidades y rara vez transferibles. Estados Unidos potenciaba la misma oportunidad para todos los individuos para alcanzar el máximo de sus posibilidades, eliminando barreras, permitiendo reincorporarse más tarde a la educación superior, dando siempre una segunda oportunidad y según Cohen, Brawer (2003), Goldin y Katz (2006), poseyendo un sistema totalmente descentralizado, dejando a los distritos locales actuar libremente. El *High School Movement* (Educación secundaria universal) y la filosofía formativa norteamericana de apoyar la educación continua en función de la motivación individual y de los fondos disponibles (EEUU disfrutaba de elevados niveles formativos, si los comparamos con el resto de países contemporáneos), contribuyó a que

las administraciones públicas pusieron a disposición de los ciudadanos una educación superior y una educación social y continua, asequible, accesible y cercana a ellos (33).

Para los profesores Cohen y Brawer (2003), el origen de los *community colleges* lo encontramos en el hecho de que la sociedad busca siempre en la educación la resolución de los problemas sociales, como drogodependencia, alcoholismo, racismo, mortalidad en las carreteras, etc. Ya desde el siglo XIX con el éxito de la educación universal de primaria, la sociedad empezó a trasladar a las escuelas e instituciones formativas todas las obligaciones que antes se repartían entre la familia, el trabajo, la sociedad y las instituciones sociales, religiosas y políticas. Según estos profesores “La educación norteamericana es un acto de Fe” (34).

En estados como Florida, Texas o Illinois, el sistema de *community colleges* se concibió exclusivamente para atender el primer ciclo de educación universitaria, pese a que esta idea no prosperó debido a los intereses particulares de la mayoría de las partes involucradas (las universidades, las empresas, las autoridades locales y estatales, etc.) (35). En los años veinte y los años treinta, el distrito escolar dibujaba un sistema académico formado por 3 etapas educativas: K-6 (5 años hasta 11 años), 7-10 (12 años hasta 15 años) y 11-14 (*high school* y el primer ciclo de educación superior) (36). No obstante, como hemos visto anteriormente, los directores de los institutos de *high school* y los superintendentes de los distritos escolares no desearon integrar la educación superior en los high schools (alargando 2 años las etapas obligatorias), sino que pujaron por crear “*colleges*” o instituciones de educación superior independientes de las etapas inferiores y supervisadas por ellos.

El estado de California, estado con mayor número de instituciones de 2 años de educación superior, poseía 20 instituciones privadas en 1936 y en 1964 todas menos 3 habían desaparecido, indicando que no pudieron competir con las administraciones públicas (37).

Después de la Gran Depresión de 1929, la economía norteamericana había quedado muy mal trecha, dejando una estela de parados. Para formar y reciclar a esa población desempleada se potenció la construcción de *junior colleges*, experimentando éstos un rápido crecimiento hasta alcanzar las 178 instituciones en 1930, un aumento del 143%.

Estas nuevas instituciones comenzaron a ofrecer una formación más laboral para reducir la elevada tasa de desempleo. En los años 30 el crecimiento del número de nuevas instituciones alcanzó el 32%, disparándose la creación de instituciones públicas en la década de los años 60 y estabilizándose en las décadas siguientes. De hecho, el número actual de instituciones públicas de 2 años se ha mantenido a niveles de 1980. La economía norteamericana, por su parte, creció a ritmos muy envidiables durante la primera mitad del siglo XX y con ella la demanda de trabajadores cualificados (tabla 2).

Tabla 2- Evolución del número de community colleges públicos (38)

| Año  | Número total Community Colleges públicos* | Incremento Porcentual Anual* |
|------|---|------------------------------|
| 1910 | 24  |                              |
| 1920 | 70  | 208,3%                       |
| 1930 | 178                                       | 143,2%                       |
| 1940 | 258                                       | 32,2%                        |
| 1950 | 330                                       | 38,7%                        |
| 1960 | 412                                       | 24,9%                        |
| 1970 | 909                                       | 120,6%                       |
| 1980 | 1058                                      | 16,4%                        |
| 1990 | 1106                                      | 4,5%                         |
| 2000 | 1155                                      | 4,4%                         |
| 2010 | 1167                                      | 1%                           |

Fuente: Arthur Cohen y Florence B. Brawer: The American Community College

\*Datos discrepan de los reflejados en tabla 1, procedentes del misniterio de educación norteamericano

Después de la Segunda Guerra Mundial, la población estudiantil de los *community colleges* aumentó considerablemente, con la incorporación de millones de veteranos a la educación superior, para adaptarse a la reconversión de la industria bélica en una industria de bienes de consumo. Gracias a las subvenciones federales establecidas en la ley G.I. Bill de 1944, los veteranos pudieron adquirir la formación necesaria para reincorporarse a la sociedad civil.

El gobierno federal bajo la presidencia de Truman en 1947 solicitó la creación de una comisión sobre el futuro de la educación superior, conocida como *President's Commission on Higher Education* (La comisión del presidente sobre la educación superior) o *Truman Commission* (La Comisión Truman) (39), como hemos visto en el capítulo II. Su principal aportación fue la recomendación de doblar el número de titulados de educación superior y universalizar el primer ciclo de esta etapa educativa a través de la gratuidad de la enseñanza en los *junior colleges*. La Comisión pretendía

duplicar el éxito de la educación secundaria universal de principios del siglo XX en la educación superior, una asignatura todavía pendiente.

La Comisión Truman recomendó la expansión de los *junior colleges*, por ser de menor tamaño, de más fácil creación y más económicos que las instituciones de 4 años. En 1948 la Comisión abogó por el desarrollo de una red de escuelas universitarias públicas en las urbes para cubrir las necesidades formativas locales, con la finalidad de la incorporación de trabajadores cualificados a la creciente industria de bienes de consumo, poniendo en marcha las siguientes reformas:

- Buscar nuevas direcciones y nuevas funciones: Proponían un cambio de nombre, de “junior colleges” a “community colleges” (que acabó imponiéndose), porque el concepto “Junior” hacía referencia a una primera parte de los estudios educativos, por consiguiente, incompleta, necesitada de una continuidad (“*Senior*”) y la comisión consideraba que estas instituciones debían proporcionar asimismo la formación profesional requerida para incorporarse directamente al mercado laboral, así como para satisfacer las necesidades culturales de los adultos de la zona. El informe proponía que los *community colleges* estuvieran situados cerca de la ciudadanía, fueran públicos, de tamaño reducido, con mínima burocracia y controlados y establecidos por las administraciones locales.
- Gratuidad de los *community colleges* a través de la financiación directa de las administraciones locales. El estado debía diseñar y planificar estas instituciones de 2 años, atendiendo las necesidades laborales y académicas locales y estatales de la población juvenil y adulta, dentro del plan estatal de educación superior, unificando los programas de *high school* con los de los *community colleges*. El control de las mismos recaería en los estados, mientras que el gobierno federal financiaría programas específicos y otorgaría becas a los alumnos, siendo su implicación hasta el momento muy indirecta, a excepción del la ley GI Bill.
- La Comisión también defendía un mayor protagonismo del gobierno federal en la educación superior, debido a los problemas internacionales de entonces (la guerra fría entre los Aliados y la Unión Soviética).

Aunque este informe nunca llegara a plasmarse en la legislación norteamericana, el destino de los *community colleges* estuvo íntimamente ligado a las sugerencias de dicha Comisión, con la excepción de la gratuidad de la enseñanza. De hecho la idea de la universalidad del primer ciclo de educación superior es un concepto planteado por los intelectuales de finales del siglo XIX, repetido por este informe y relanzado por el presidente Bill Clinton, quien planteó la creación de un impuesto llamado *Hope and Lifetime Learning tax* (Impuesto de la esperanza y del aprendizaje continuo), que financiaría dicha etapa educativa, aunque nunca llegó a materializarse. El presidente Obama vuelve a desempolvar a los *community colleges* para lograr incrementar en un 50% los titulados de educación superior de los community colleges hasta 2020, como hemos visto en el capítulo 3, objetivo que ya había sido recogido hace 65 años por la Comisión Truman, aunque este informe fuera mucho más ambicioso.

No obstante, la política de financiación pública de la educación superior estatal ha sido muy irregular aunque haya ido aumentando paulatinamente (tabla 3). El informe urgía de un aumento de la financiación pública hasta alcanzar el 1,19% del PIB, cifra que no se logró hasta la década de los 70.

La Comisión no era particularmente partidaria de que los fondos públicos fueran a financiar la enseñanza privada. No obstante, los defensores de la libertad y democracia veían en este punto una forma de totalitarismo. Al mismo tiempo, la mayoría de las instituciones de educación superior de la época eran todavía privadas, por tanto necesitadas de ayudas públicas.

Como ocurre en la educación primaria y secundaria, los fondos procedentes de las administraciones locales fueron dejando paso a la financiación estatal (tabla 4).

Por otra parte, el informe de la comisión *Carnegie Commission on Higher Education* de 1970 (fundación privada) recomendó la necesidad de aumentar el número de *community colleges*, para acercarlos a la totalidad de la población. Estas 2 comisiones conjuntamente con la ley *Higher Education Act of 1964*, firmada por el presidente Johnson y su reforma de 1972 denominada *Educational Amendments of 1972*, permitieron hacer frente a la alta demanda de educación superior. No obstante, la



Tabla 3- Evolución de los gastos en educación y en relación al PIB en EEUU (40)

| AÑO     | PIB<br>(miles de millones) | GASTOS EDUCACION SUPERIOR |       |                    |       | K-12<br>(millones) |       |
|---------|----------------------------|---------------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|
|         |                            | Total (millones)          |       | Pública (millones) |       | Total              | % PIB |
|         |                            | Total                     | % PIB | Total              | % PIB |                    |       |
| 1929-30 | \$103,6                    | \$632                     | 0,6%  | \$292              | 0,3%  |                    |       |
| 1939-40 | 92,2                       | 758                       | 0,8%  | 392                | 0,4%  |                    |       |
| 1949-50 | 267,2                      | 2.246                     | 0,8%  | 1.154              | 0,4%  | \$6.249            | 2,3%  |
| 1959-60 | 506,6                      | 5.601                     | 1,1%  | 3.131              | 0,6%  | 16.713             | 3,3%  |
| 1969-70 | 984,4                      | 21.043                    | 2,1%  |                    |       |                    |       |
| 1970-71 | 1.038,3                    | 23.375                    | 2,3%  | 13.250             | 1,3%  | 48.200             | 4,6%  |
| 1975-76 | 1.637,7                    | 38.903                    | 2,4%  | 26.184             | 1,6%  |                    |       |
| 1979-80 | 2.562,2                    | 56.914                    | 2,2%  | 37.768             | 1,5%  |                    |       |
| 1980-81 | 2.788,1                    | 64.053                    | 2,3%  | 42.280             | 1,5%  | 112.325            | 4%    |
| 1985-86 | 4.217,5                    | 97.536                    | 2,3%  | 63.194             | 1,5%  |                    |       |
| 1989-90 | 5.482,1                    | 134.656                   | 2,5%  | 85.771             | 1,6%  |                    |       |
| 1990-91 | 5.800,5                    | 146.088                   | 2,5%  | 92.961             | 1,6%  | 249.230            | 4,3%  |
| 1995-96 | 7.414,7                    | 190.476                   | 2,6%  | 119.525            | 1,6%  |                    |       |
| 1999-00 | 9.353,5                    | 236.784                   | 2,5%  | 152.325            | 1,6%  |                    |       |
| 2000-01 | 9.951,5                    | 260.206                   | 2,6%  | 170.345            | 1,7%  | 444.811            | 4,5%  |
| 2002-03 | 10.642,3                   | 302.884                   | 2,8%  | 197.026            | 1,9%  |                    |       |
| 2005-06 | 12.623,0                   | 353.577                   | 2,8%  | 226.550            | 1,8%  | 572.135            | 4,5%  |
| 2008-09 | 14.291,5                   | 430.744                   | 3,0%  | 273.030            | 1,9%  |                    |       |
| 2009-10 | 13.939,0                   | 446.483                   | 3,2%  | 281.368            | 2,0%  | 662.000            | 4,7%  |
| 2010-11 | 14.526,5                   | 460.000                   | 3,2%  | 288.000            | 2,0%  | 673.000            | 4,6%  |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Tabla 4- Evolución de las fuentes de financiación de la los community colleges (41)

| AÑO  | ALUMNOS | FEDERAL | ESTATAL | LOCAL | OTROS |
|------|---------|---------|---------|-------|-------|
| 1918 | 6%      |         |         | 94%   |       |
| 1930 | 14%     |         |         | 85%   |       |
| 1942 | 11%     | 2%      | 28%     | 57%   |       |
| 1950 | 9%      | 1%      | 26%     | 49%   |       |
| 1959 | 11%     | 1%      | 29%     | 44%   | 15%   |
| 1965 | 13%     | 4%      | 34%     | 33%   | 16%   |
| 1975 | 15%     | 8%      | 45%     | 24%   | 8%    |
| 1980 | 15%     | 5%      | 60%     | 13%   | 7%    |
| 1990 | 18%     | 5%      | 48%     | 18%   | 11%   |
| 1997 | 21%     | 5%      | 44%     | 19%   | 11%   |
| 2004 | 16%     | 16%     | 38%     | 20%   | 10%   |
| 2010 | 16%     | 23%     | 33%     | 18%   | 10%   |

Fuente: Arthur Cohen y, Florence B. Brawer: The American Community College  
U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Comisión Carnegie se distanció de la Comisión Truman al solicitar una mayor aportación económica del estudiante (42).

Las ayudas estatales crecieron del 5% en 1920, al casi 30% en 1950 y al 48% en 1990, siendo muy importantes estos fondos en zonas marginales como el sureste del estado de Illinois o el este del estado de Washington, zonas que no hubieran podido financiar los *community colleges* sin las aportaciones estatales. Los estados establecieron juntas de gobierno para el control y la administración de dichas instituciones, dando incentivos fiscales para su creación, lo que aceleró su crecimiento. Cuando estos incentivos se desvanecieron, la creación de nuevas instituciones de 2 años se ralentizó. Con la ley de 1965, los *community colleges* formaron oficialmente parte de la educación superior. Paralelamente, las universidades también participaron en el desarrollo de estas instituciones, concediendo acreditación a las materias cursadas en ellas (43.).

El rápido crecimiento de los estudiantes en los *community colleges* durante las décadas de los años 60 y 70 fue también consecuencia directa de unas tarifas menos elevadas que las de las instituciones públicas de 4 años. Algunas voces críticas apuntan que los estados eran los que mayoritariamente financiaban dichas instituciones y establecían sus tarifas. Según Dougherty (2001), los estados hubieran podido rebajar el precio de las matrículas de las universidades estatales, equiparándolas al de los *community colleges*, pero aquellos prefirieron canalizar a la mayoría de jóvenes hacia las las instituciones de 2 años y en especial hacia la formación profesional (44). No obstante, la financiación estatal de los *community colleges* representa el 33,3% de los ingresos totales recibidos por estas instituciones y para las instituciones públicas de 4 años los fondos estatales representan el 23%. En números absolutos, las cantidades estatales destinadas a financiar las universidades públicas son sensiblemente superiores (\$56.000, frente a \$18.400 en 2009). La propuesta de Dougherty hubiera supuesto cuantiosos desembolsos estatales (45).

En 1968, se fundó el primer *community college* de indígenas nativos, *Dine College*, dirigido a formar a las tribus indias que vivían en remotos parajes, aislados de las universidades. Estos *community colleges* fueron financiados por las fundaciones privadas Ford, Carnegie, Donner y Rockefeller, y en 1978 recibieron fondos federales gracias a la ley del presidente Carter, *Controlled Community College Act*. En la

actualidad existen 37 instituciones para indígenas norteamericanos en EEUU y en Canadá (46).

En los años 60, la economía norteamericana estaba en la cima del mundo, las altas tasas de natalidad y el *High School Movement* incrementaban los segmentos de población en edad universitaria con titulaciones de *high school*, que conjuntamente con las corrientes sociales del momento (protestas contra la guerra de Vietnam y contra la segregación racial, el movimiento hippy, etc.) y el informe de la Comisión Truman, impulsaron la construcción progresiva de *community colleges*, siendo estos años la época dorada de estas instituciones, aumentando un 120,16%, de 412 en 1960, a 909 en 1970, cifra muy próxima a los 1.167 *community colleges* existentes en la actualidad. El alumnado por su parte, no ha dejado de crecer, estabilizándose en el 37% del total de estudiantes de educación superior en 2010.

Tabla 5- Evolución del número de alumnos en instituciones de educación superior de 2 y de 4 años. 1932-2010 (47)

| AÑO   | ALUMNOS<br>Instituciones<br>2 años<br>(millones) | %<br>Variación<br>(1) | ALUMNOS<br>Instituciones<br>4 años<br>(millones) | %<br>Variación<br>(1) | ALUMNOS<br>TOTALES<br>(millones) | %<br>2 Años/<br>Total (1) |
|-------|--|-----------------------|--|-----------------------|----------------------------------|---------------------------|
| 1932  | 0,085  |                       | 1,1  |                       | 1.185                            | 7%                        |
| 1940  | 0.15   | 76%                   | 1,3  | 18%                   | 1.45                             | 10%                       |
| 1950  | 0,21   | 44%                   | 2  | 54%                   | 2,21                             | 10%                       |
| 1955  | 0,3  | 43%                   | 2,3  | 15%                   | 2,6                              | 12%                       |
| 1963* | 0,85   | 183%                  | 3,9  | 70%                   | 4,7                              | 18%                       |
| 1970* | 2,3  | 171%                  | 6,2  | 59%                   | 8,5                              | 27%                       |
| 1980* | 4,5  | 96%                   | 7,6  | 23%                   | 12,1                             | 37%                       |
| 1990* | 5,2  | 16%                   | 8,6  | 13%                   | 13,8                             | 38%                       |
| 2000* | 5,9  | 13%                   | 9,4  | 9%                    | 15,3                             | 39%                       |
| 2010* | 7,7  | 29%                   | 13,3   | 42%                   | 21                               | 37%                       |

\*Datos son del año natural, difiriendo de aquellos del año escolar de la tabla 24 pag. 77 de 120 Years of American Education: A statistical Portrait. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement

(1) Los porcentajes son orientativos, porque las cantidades se han redondeado

Fuente: Confección Propia

Las fundaciones privadas no jugaron un papel importante en la expansión de los *community colleges*. La fundación *Carnegie Commission* dio su apoyo a estas instituciones en 1970, cuando ya eran relevantes. En 1956 *Carnegie Corporation* había donado \$400.000 a la Universidad de California para la investigación educativa que

preservara la selectividad en la educación superior, apoyándose en los *community colleges* para hacer la selección de alumnado. Estos estudios fueron la base del *California Master Plan* de 1960-75. La fundación Kellogs realizó donaciones anuales desde 1959 a la asociación de los *community colleges*, *American Association of Community College* (AACCC), alcanzando los \$3,5 millones en 1980 y la fundación Carnegie donó \$1,2 millones entre 1963-1978. Dougherty (2001) y Brint (2003) (48) señalan que aunque los objetivos teóricos de ese altruismo fueran el fomento de la equidad, la formación profesional que demandaba la economía o la acogida de aquellos alumnos que no deseaban cursar programas de 4 años, la realidad iba dirigida a mantener las universidades selectivas. Clark Kerr, por ejemplo, fue presidente de la fundación Carnegie, después de haber pasado por la presidencia de la Universidad de California y ser el padre del *California Master Plan*.

El término “*junior college*” englobaba inicialmente a las filiales de las universidades, a las instituciones estatales de 2 años, a las instituciones locales organizadas por los institutos de *high school* y a otras instituciones. En 1922, los *junior colleges* se definían como instituciones que ofrecían 2 años de educación universitaria (*college*). Tres años después ampliaron los programas para cubrir las necesidades sociales, religiosas, cívicas, y profesionales de la comunidad. Entre 1950 y 60 el término *junior college* evolucionó para incluir las filiales de 2 años de duración de las universidades privadas y las instituciones religiosas o privadas de 2 años, mientras que las instituciones públicas con una oferta más amplia (incluyendo programas no universitarios) se fueron gradualmente denominando “*community colleges*”, término genérico que engloba en la actualidad a todas las instituciones de 2 años, públicas y privadas, desapareciendo el nombre de *junior college* (49).

## REFERENCIAS CAPÍTULO IV

(1) STATE UNIVERSITY.COM: *Community Colleges - The History of Community Colleges, The junior college and the research university., The Community College Mission*

<http://education.stateuniversity.com/pages/1873/Community-Colleges.html>

- READPERIODICALS: *The Evolution of Community Colleges*. 1 enero, 2010

<http://readperiodicals.com/201001/2101637341.html>

- COMMUNITY COLLEGE.COM: *Welcome to CommunityCollege.com. History*

<http://www.communitycollege.com/>

(2) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: *120 Years of American Education: A statistical Portrait*. Enero, 1993. p.64

(3) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B.: *The American Community College*. Forth Edition . Josssey-Bass. San Francisco. 2003 p. 8

(4) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F.: *The Race between Education and Technology*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. 2009. pp. 238, 239

(5) id.

JOLIET JUNIOR COLLEGE: *History*

<http://www.jjc.edu/about/college-info/Pages/history.aspx>

(6) DOUGHERTY, Kevin, J.: *The Contradictory College: The conflicting Origins, Impacts, and Futures of the Community Colleges*. State University of New York Press. Albany, Nueva York, 2001. p 115

(7) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 13-14

- STATE UNIVERSITY.COM: *Community Colleges - The History of Community*

*Colleges, The junior college and the research university., The Community College Mission*

<http://education.stateuniversity.com/pages/1873/Community-Colleges.html>

(8) PHILIPPE, Kent A., y GONZALEZ SULLIVAN, Leila: *National Profile of Community Colleges: Trends and Statistics*. 4<sup>th</sup> edition. American Association of Community Colleges. Washington, DC. 2005. p.2

(9) READPERIODICALS: *The Evolution of Community Colleges*. o.c.

(10) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p.17

(11) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. p. 142

(12) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 17-18

(13) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. pp. 157-8

(14) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. P. 13

(15) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. pp. 27, 127

+

(16) Ibid. p. 125

(17) Ibid. p. 165

(18) Ibid. p. 184

(19) Ibid. p. 27

(20) Ibid. pp. 128, 133

(21) Ibid. p. 134

(22) Ibid. p. 175

(23) PHILIPPE, Kent A., y GONZALEZ SULLIVAN, Leila. o.c. p. 1

(24) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. p. 156

(25) Ibid., pp. 119, 145

(26) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. NCES 2012-001 Junio 2012 . Tabla 279 p. 408

(27) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. pp. 118, 138

(28) RICKETTS, Glenn: *Community Colleges: A Brief History*  
*Community Colleges: A Brief History*. Education News. 23 julio, 2009  
<http://www.educationnews.org/articles/community-colleges-a-brief-history.html>

(29) Ibid., p.141

(30) Ibid., p. 118

(31) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 7

(32) Ibid., pp. 9-10

(33) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence. o.c. pp. 282-3  
- COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 26

(34) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 2-3

(35) Ibid., p. 8

(36) Ibid., pp. 11-12

(37) Ibid., p. 13

(38) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 15.

(39) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 13.

- GILBERT, Claire, HELLER, Donald: *The Truman Commission and its Impact on Federal Higher Education Policy from 1947 to 2010. Working Paper No. 9.* The Pennsylvania State University. Noviembre 2010.

<http://www.ed.psu.edu/educ/cshe/working-papers/CSHE%20Working%20Paper%20%239>

- HARRY TRUMAN. Library & Museum. Public Papers of the President. Harry Truman 1945-1953: 235. *Statement by the President Making Public a Report of the Commission on Higher Education.* 15 de diciembre, 1947

<http://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=1852&st=Higher+Education+for+American+Democracy&st1=>

- UNIVERSITY OF ILLINOIS AT URBAN-CHAMPAIGN: *The President's Commission Higher Education for Democracy, 1947*

<http://courses.education.illinois.edu/eol474/sp98/truman.html>

- AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Community Colleges Past to Present*

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/history/Pages/pasttopresent.aspx>

(40) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011.* o.c. tabla 28. p. 53

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_028.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_028.asp)

(41) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 143

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011.* o.c. Tabla 366. p. 519

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_366.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_366.asp)

(42) Ibid., p. 148

(43) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. p. 146-147



(44) Ibid., p. 149

(45) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 366. p. 519

(46) READ PERIODICALS. o.c.

(47) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 41

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c . Tabla 197 y 199

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_197.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_197.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_199.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_199.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: *120 Years of American Education: A statistical Portrait*. o.c.. tabla. 24. p.77

(48) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. pp. 43, 152-4

- BRINT, Steven (2003): *Few Remaining Dreams: Community Colleges Since 1985*. The Analysis of the American Academy of Political and Social Science. SAGE. 1 de marzo. pp. 16,17

(49) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 3, 4



## V- LOS COMMUNITY COLLEGES

Los *community colleges* (1) son instituciones educativas públicas y privadas, no gratuitas, que ofrecen una amplia gama de programas de educación superior y de educación para adultos. Su oferta incluye el primer ciclo universitario (2 años), formación profesional superior, formación laboral, cursos de interés para la comunidad y educación básica no adquirida durante las etapas obligatorias o en el país de origen. Asimismo, 48 instituciones públicas y 82 privadas, ofrecen titulaciones de 4 años en áreas de gran demanda que las universidades no pueden cubrir. Los *community colleges* otorgan los siguientes títulos oficiales:

- *Certificates* (certificados): Dirigidos generalmente al mercado laboral y comparables con los programas de formación profesional superior europeos. Pueden compartir materias con el resto de programas, pero suelen reducir la oferta de aquellas más generales o transversales. Se clasifican en tres modalidades según su duración:
  - Duración inferior a un año,
  - Duración mínima de un año pero inferior a 2 años
  - Duración mínima de 2 años, pero inferior a 4 años:
- *Associate's degree*: Titulación del primer ciclo universitario (equivalente a las diplomaturas), con una duración de 2 años, que generalmente incluyen materias transversales, obligatorias y comunes a todas las carreras universitarias.
- *Bachelor's degree* (grados o licenciaturas): Titulación de 4 años
- Diplomas o certificados otorgados para cursos de corta duración.

Según la asociación americana de *community colleges* (*American Association of Community Colleges*, AACC) la misión principal de estas instituciones es “servir a

todos los segmentos de la población a través de una política de puertas abiertas que ofrezca programas educativos completos y muy amplios para alcanzar y colmar las necesidades de la población adulta de la comunidad y complementar la educación de la población juvenil, dando un trato equitativo y justo a todos los estudiantes. Por tanto, es el centro de educación superior de la comunidad”(2).

Los *community colleges* se han caracterizado por su política de puertas abiertas, aceptando tradicionalmente a todos los individuos que desean estudiar en ellas, apoyándose en campañas publicitarias agresivas para atraer a los ciudadanos de la comunidad. En la actualidad, siguen en su gran mayoría con esta política, no obstante, los nuevos alumnos deben someterse a unas pruebas de conocimientos y habilidades básicas sobre las materias de matemáticas y lengua inglesa, con la finalidad de colocarlos en el nivel y en los programas adecuados. Las mayores trabas al libre acceso han venido en forma de reducciones de la financiación estatal durante la muy reciente recesión económica, limitando el número de alumnos, por sobresaturación o por insuficiencia de recursos.

Existen 1.167 *community colleges*, (993, públicos, 143, privados y 31, de indios nativos norteamericanos), según la propia asociación y muchos de estos poseen varias sedes repartidas por todo el territorio norteamericano. Esta amplia red de *community colleges* y de delegaciones logra que se encuentren próximos al 90% de la población norteamericana, incluyendo las zonas rurales, las bases militares y los centros penitenciarios. Son instituciones al servicio de los habitantes del municipio o de la comunidad, que han invertido ampliamente en la divulgación de sus programas para atraer a la población de la zona hacia el estudio y la formación (3).

## **1-TAMAÑO Y EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO**

El tamaño medio de los *community colleges* es de casi 6.000 alumnos, oscilando entre 16.042 alumnos en el estado de Rhode Island, 12.601 alumnos en el estado de California, 11.560, en el estado de Florida, 10.042 en el estado de Arizona, y 761 en el estado de Montana y 551 alumnos en el estado de Alaska. Por lo general, el tamaño de

los *community colleges* es inferior en los estados con menor número de estudiantes en estas instituciones, ofreciendo por tanto una oferta educativa más restringida, a excepción del pequeño estado de Rhode Island, que cuenta con sólo un *community college* que atiende a 16.042 alumnos, representando el 19% del alumnado de educación superior del estado. El número de alumnos por aula también oscila ampliamente entre 10 y 29 alumnos (4)

Como hemos visto en el primer capítulo, el alumnado de educación superior creció rápidamente gracias a la universalización de los estudios de *high school* y al aumento de la población juvenil. Los titulados de este tramo educativo alcanzaron su máximo histórico en los años 70. A partir de entonces, tanto la población juvenil, como las tasas de graduación disminuyeron, lo que no impidió que un mayor número de jóvenes con la titulación de *high school* continuara sus estudios superiores.

Entre el 18% y el 27% de todos los jóvenes que finalizaron los estudios de secundaria durante el periodo comprendido entre 1975 y 2010, tal como nuestra tabla 2, eligió las instituciones de 2 años para formarse, mientras que el porcentaje de los que accedieron directamente a una institución de 4 años (universidades), osciló entre el 33% y el 41% en el mismo periodo. Las instituciones de 4 años atraen a un mayor número de jóvenes recién salidos del *high school*, al ofrecer mayores posibilidades.

Tabla 1- Evolución de los titulados de *high school* y de aquellos que continúan sus estudios superiores (5)

| AÑO  | Titulados de <i>High School</i> |         |         | Titulados de <i>High School</i> matriculados en Educación Superior al año siguiente |     |         |     |         |     |
|------|---------------------------------|---------|---------|---|-----|---------|-----|---------|-----|
|      | Total                           | Hombres | Mujeres | Total   |     | Hombres |     | Mujeres |     |
|      |                                 |         |         | Número  | %   | Número  | %   | Número  | %   |
| 1960 | 1.679                           | 756     | 923     | 758   | 45% | 408     | 54% | 350     | 38% |
| 1965 | 2.659                           | 1.254   | 1.405   | 1.354   | 51% | 718     | 57% | 636     | 45% |
| 1970 | 2.758                           | 1.343   | 1.415   | 1.427   | 52% | 741     | 55% | 686     | 49% |
| 1980 | 3.088                           | 1.498   | 1.589   | 1.523   | 49% | 700     | 47% | 823     | 52% |
| 1990 | 2.362                           | 1.173   | 1.189   | 1.420   | 60% | 680     | 58% | 740     | 62% |
| 2000 | 2.756                           | 1.251   | 1.505   | 1.745   | 63% | 749     | 60% | 996     | 66% |
| 2005 | 2.675                           | 1.262   | 1.414   | 1.834   | 69% | 839     | 66% | 995     | 70% |
| 2009 | 2.937                           | 1.407   | 1.531   | 2.058   | 70% | 928     | 66% | 1.130   | 74% |
| 2010 | 3.160                           | 1.679   | 1.482   | 2.152   | 68% | 1.055   | 63% | 1.097   | 74% |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011

El número de jóvenes con estudios de *high school*, que continúan sus estudios superiores, pasó del 45% en 1960, al 68%, en 2010, tal como se desprende de la tabla 1.

No obstante, este incremento es inferior al de otros países industrializados, perdiendo EEUU posicionamiento en el *ranking* educativo internacional y en su liderazgo económico.

Tabla 2- Porcentaje de titulados de *high school* que continúan sus estudios superiores por tipo de institución. 1975-2010 (6)

| Año  | Tasa de matriculación |               | TOTAL |
|------|-----------------------|---------------|-------|
|      | Community Colleges    | Universidades |       |
| 1975 | 18,2%                 | 32,6%         | 50,7% |
| 1980 | 19,4%                 | 29,9%         | 49,3% |
| 1990 | 20,1%                 | 40,0%         | 60,1% |
| 2000 | 21,4%                 | 41,9%         | 63,3% |
| 2005 | 24,0%                 | 44,6%         | 68,6% |
| 2009 | 27,7%                 | 42,4%         | 70,1% |
| 2010 | 26,7%                 | 41,4%         | 68,1% |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics The Condition of Education 2012

La cifra de jóvenes cursando estudios superiores oficiales en instituciones norteamericanas ascendió a 21,6 millones en otoño de 2011 y fueron atendidos por un millón de profesores (tabla 3). La enseñanza obligatoria, por su parte, albergaba a 54,7 millones de escolares, atendidos por 3,7 millones de profesores (14,8 alumnos por profesor). Al igual que en otros países del entorno, en EEUU las mujeres superan a los varones en el ingreso en instituciones de educación superior (Tabla 1).

Tabla 3- Población académica total en centros acreditados en EEUU. 2011 (7)

| POBLACION ACADÉMICA en Centros Acreditados | TOTAL | K-12 (millones) |     |         |              |         | EDUCACIÓN SUPERIOR (millones) |     |         |              |         |
|--|-------|-----------------|-----|---------|--------------|---------|-------------------------------|-----|---------|--------------|---------|
|  |       | Total           | %   | Pública | % Pub. Total | Privada | Total                         | %   | Pública | % Pub. Total | Privada |
| <b>Total</b>                               | 86,6  | 62,0            | 72% | 55,9    | 90%          | 6,1     | 24,6                          | 28% | 17,6    | 72%          | 7,0     |
| Estudiantes Oficiales                      | 76,3  | 54,7            | 72% | 49,4    | 90%          | 5,3     | 21,6                          | 28% | 15,6    | 72%          | 5,9     |
| Profesorado                                | 4,7   | 3,7             | 78% | 3,3     | 88%          | 0,4     | 1,0                           | 22% | 0,7     | 64%          | 0,4     |
| Otros empleados                            | 5,6   | 3,5             | 64% | 3,2     | 90%          | 0,3     | 2,0                           | 36% | 1,3     | 65%          | 0,7     |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011

Tabla 4- Evolución de los titulados norteamericanos de *high school* (8)

| AÑO       | Titulados de High School | Población de 17 años | % de Titulados de High School |
|-----------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|
| 1869-70   | 16.000                   | 815.000              | 2,0%                          |
| 1879-80   | 23.634                   | 946.026              | 2,5                           |
| 1889-90   | 43.731                   | 1.259.177            | 3,5                           |
| 1899-1900 | 94.883                   | 1.489.146            | 6,4                           |
| 1909-10   | 156.429                  | 1.786.240            | 8,8                           |
| 1919-20   | 311.266                  | 1.855.173            | 16,8                          |
| 1929-30   | 666.904                  | 2.295.822            | 29,0                          |
| 1939-40   | 1.221.475                | 2.403.074            | 50,8                          |
| 1949-50   | 1.199.700                | 2.034.450            | 59,0                          |
| 1959-60   | 1.858.023                | 2.672.000            | 69,5                          |
| 1969-70   | 2.888.639                | 3.757.000            | 76,9                          |
| 1974-75   | 3.132.502                | 4.256.000            | 73,6                          |
| 1979-80   | 3.042.214                | 4.262.000            | 71,4                          |
| 1984-85   | 2.676.917                | 3.699.000            | 72,4                          |
| 1985-86   | 2.642.616                | 3.670.000            | 72,0                          |
| 1989-90   | 2.574.162                | 3.505.000            | 73,4                          |
| 1994-95   | 2.519.084                | 3.635.803            | 69,3                          |
| 1999-2000 | 2.832.844                | 4.056.639            | 69,8                          |
| 2004-05   | 3.106.499                | 4.120.073            | 75,4                          |
| 2009-10   | 3.321.380                | 4.311.831            | 77,0                          |
| 2010-11   | 3.282.200                | 4.226.622            | 77,7%                         |
| 2014-15   | 3.132.400                | ---                  | ---                           |
| 2019-20   | 3.182.520                | ---                  | ---                           |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011

La evolución de los adolescentes de 17 años con titulaciones de *high school* mostrada en la tabla 4 es muy elocuente. El crecimiento de estas tasas es espectacular hasta los años 70, donde comienza a disminuir, para ir tímidamente recuperando posiciones con la llegada del nuevo siglo. Este descenso ha sido la principal causa de la desaceleración socioeconómica norteamericana, según la mayoría de expertos, como veremos en el capítulo 6.

El alumnado oficial (o en programas que persiguen una titulación) de los *community colleges* aumentó exponencialmente desde su creación en 1901, experimentando los mayores crecimientos durante las décadas de los cincuenta y sesenta y con saludables alzas durante la década de los setenta. Por su parte, el alumnado de las instituciones de 4 años, nacidas en el siglo XVII, contaron con mayor alumnado a principios del siglo XX, disfrutando de incrementos saludables pero menos espectaculares que en las instituciones de 2 años durante los primeros 70 años del siglo XX. A partir de entonces, los aumentos en ambas instituciones fueron mucho más moderados, causando un déficit

de titulados de educación superior en el mercado laboral y, consecuentemente, un desequilibrio económico y social, como veremos en el capítulo 6. No obstante, en la primera década del siglo XXI, por primera vez desde los años 40, el alumnado de las instituciones de 4 años creció más rápidamente que el de las instituciones de 2 años, siendo este aumento consecuencia directa de una aceleración del número de estudiantes en instituciones privadas (un incremento del 39%, frente al 24% en las universidades públicas), alcanzando 5.410.480 de alumnos durante el otoño de 2010, que representaron el 40,6% del total de estudiantes en instituciones de 4 años (13.335.197 alumnos en 2010. Tabla 5). Los alumnos de las instituciones privadas de 2 años también crecieron en ese periodo como consecuencia del crecimiento económico (9).

El número de alumnos que comenzó los estudios superiores en las instituciones de 2 años en 2010 ascendió a 1,4 millones, representado el 17,8% del total de estudiantes de los *community colleges* en el mismo año, que se situaba en 7,7 millones. Este dato nos confirma que la mayoría de alumnos de estas instituciones alargan la finalización de sus estudios y muchos se encuentran cursando materias sueltas o programas de corta duración, ya que los programas educativos tienen en general una duración máxima de 2 años y por tanto los alumnos del primer curso deberían situarse cercanos al 50% del total. En los programas de 4 años, este porcentaje es también inferior al correspondiente (17,2%, frente al 25%. 1,79 millones de alumnos en primer curso de 10,4 millones de alumnos totales en programas de 4 años. Tablas 5, 6 y 7), confirmándonos que el alumnado de grado está compuesto por estudiantes de diversa procedencia (entre ellos, de los *community colleges*), quienes alargan, a su vez, su permanencia en los programas educativos, aunque en menor medida.

Se estima que 43 millones de trabajadores en activo, o un 26% de la población empleada han estudiado en los *community colleges* y casi 52 millones de ciudadanos mayores de 16 años han comenzado sus estudios oficiales (persiguiendo una titulación) en los *community colleges* entre 1955 y 2009, según las estadísticas del *U.S. Department of Education* (ministerio de educación), calculadas en base a los estudiantes matriculados en otoño de cada año. No obstante, estas cifras no incluyen los individuos que se matriculan en otro periodo académico (existen 3 periodos académicos durante el año natural: Otoño, Primavera y Verano. A esto hay que añadir, los alumnos procedentes del cuarto trimestre de los pocos *community colleges* que todavía operan en



Tabla 5- Evolución del alumnado norteamericano de las instituciones de 4 años y de las instituciones de 2 años (10)

| AÑO  | ALUMNADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR |         |                      |               |                |                      |               |         |
|------|--------------------------------|---------|----------------------|---------------|----------------|----------------------|---------------|---------|
|      | Alumnado TOTAL                 | % Incr. | INSTITUCIONES 4 AÑOS |               |                | INSTITUCIONES 2 AÑOS |               |         |
|      |                                |         | Número Alumnos       | Aumento Anual | Aumento Década | Número Alumnos       | Aumento Anual | % incr. |
| 1963 | 4.779.609                      |         | 3.929.248            |               |                | 850.361              |               |         |
| 1964 | 5.280.020                      | 10%     | 4.291.094            | 9%            |                | 988.926              | 16%           |         |
| 1965 | 5.920.864                      | 12%     | 4.747.912            | 11%           |                | 1.172.952            | 19%           |         |
| 1966 | 6.389.872                      | 8%      | 5.063.902            | 7%            |                | 1.325.970            | 13%           |         |
| 1967 | 6.911.748                      | 8%      | 5.398.986            | 7%            |                | 1.512.762            | 14%           |         |
| 1968 | 7.513.091                      | 9%      | 5.720.269            | 6%            |                | 1.792.822            | 19%           |         |
| 1969 | 8.004.660                      | 7%      | 5.937.127            | 4%            |                | 2.067.533            | 15%           |         |
| 1970 | 8.580.887                      | 7%      | 6.261.502            | 5%            | 59%            | 2.319.385            | 12%           | 173%    |
| 1971 | 8.948.644                      | 4%      | 6.369.355            | 2%            |                | 2.579.289            | 11%           |         |
| 1972 | 9.214.860                      | 3%      | 6.458.674            | 1%            |                | 2.756.186            | 7%            |         |
| 1973 | 9.602.123                      | 4%      | 6.590.023            | 2%            |                | 3.012.100            | 9%            |         |
| 1974 | 10.223.729                     | 6%      | 6.819.735            | 3%            |                | 3.403.994            | 13%           |         |
| 1975 | 11.184.859                     | 9%      | 7.214.740            | 6%            |                | 3.970.119            | 17%           |         |
| 1976 | 11.012.137                     | -2%     | 7.128.816            | -1%           |                | 3.883.321            | -2%           |         |
| 1977 | 11.285.787                     | 2%      | 7.242.845            | 2%            |                | 4.042.942            | 4%            |         |
| 1978 | 11.260.092                     | 0%      | 7.231.625            | 0%            |                | 4.028.467            | 0%            |         |
| 1979 | 11.569.899                     | 3%      | 7.353.233            | 2%            |                | 4.216.666            | 5%            |         |
| 1980 | 12.096.895                     | 5%      | 7.570.608            | 3%            | 21%            | 4.526.287            | 7%            | 95%     |
| 1981 | 12.371.672                     | 2%      | 7.655.461            | 1%            |                | 4.716.211            | 4%            |         |
| 1982 | 12.425.780                     | 0%      | 7.654.074            | 0%            |                | 4.771.706            | 1%            |         |
| 1983 | 12.464.661                     | 0%      | 7.741.195            | 1%            |                | 4.723.466            | -1%           |         |
| 1984 | 12.241.940                     | -2%     | 7.711.167            | 0%            |                | 4.530.773            | -4%           |         |
| 1985 | 12.247.055                     | 0       | 7.715.978            | 0             |                | 4.531.077            | 0             |         |
| 1986 | 12.503.511                     | 2%      | 7.823.963            | 1%            |                | 4.679.548            | 3%            |         |
| 1987 | 12.766.642                     | 2%      | 7.990.420            | 2%            |                | 4.776.222            | 2%            |         |
| 1988 | 13.055.337                     | 2%      | 8.180.182            | 2%            |                | 4.875.155            | 2%            |         |
| 1989 | 13.538.560                     | 4%      | 8.387.671            | 3%            |                | 5.150.889            | 6%            |         |
| 1990 | 13.818.637                     | 2%      | 8.578.554            | 2%            | 13%            | 5.240.083            | 2%            | 16%     |
| 1991 | 14.358.953                     | 4%      | 8.707.053            | 1%            |                | 5.651.900            | 8%            |         |
| 1992 | 14.487.359                     | 1%      | 8.764.969            | 1%            |                | 5.722.390            | 1%            |         |
| 1993 | 14.304.803                     | -1%     | 8.738.936            | 0%            |                | 5.565.867            | -3%           |         |
| 1994 | 14.278.790                     | 0%      | 8.749.080            | 0%            |                | 5.529.710            | -1%           |         |
| 1995 | 14.261.781                     | 0       | 8.769.252            | 0             |                | 5.492.529            | 1%            |         |
| 1996 | 14.367.520                     | 1%      | 8.804.193            | 0%            |                | 5.563.327            | 1%            |         |
| 1997 | 14.502.334                     | 1%      | 8.896.765            | 1%            |                | 5.605.569            | 1%            |         |
| 1998 | 14.506.967                     | 0%      | 9.017.653            | 1%            |                | 5.489.314            | -2%           |         |
| 1999 | 14.849.691                     | 2%      | 9.196.160            | 2%            |                | 5.653.531            | 3%            |         |
| 2000 | 15.312.289                     |         | 9.363.858            |               | 9%             | 5.948.431            |               | 14%     |
| 2001 | 15.927.987                     | 4%      | 9.677.408            | 3%            |                | 6.250.579            | 5%            |         |
| 2002 | 16.611.711                     | 4%      | 10.082.332           | 4%            |                | 6.529.379            | 4%            |         |
| 2003 | 16.911.481                     | 2%      | 10.417.247           | 3%            |                | 6.494.234            | -1%           |         |
| 2004 | 17.272.044                     | 2%      | 10.726.181           | 3%            |                | 6.545.863            | 1%            |         |
| 2005 | 17.487.475                     |         | 10.999.420           |               |                | 6.488.055            |               |         |
| 2006 | 17.758.870                     | 2%      | 11.240.330           | 2%            |                | 6.518.540            | 0%            |         |
| 2007 | 18.248.128                     | 3%      | 11.630.198           | 3%            |                | 6.617.930            | 2%            |         |
| 2008 | 19.102.814                     | 5%      | 12.131.436           | 4%            |                | 6.971.378            | 5%            |         |
| 2009 | 20.427.711                     | 7%      | 12.906.305           | 6%            |                | 7.521.406            | 8%            |         |
| 2010 | 21.016.126                     | 3%      | 13.335.251           | 3%            | 42%            | 7.680.875            | 2%            | 29%     |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011

trimestres y los alumnos cursando programas de corta duración, matriculados a lo largo de todo el año), ni a los estudiantes que no persiguen titulación alguna (no oficiales), que se sitúan en la actualidad alrededor del 89% de los alumnos oficiales, según Robinson y Christophersen (2004). Por todo ello, los alumnos que han desfilado por los *community colleges* desde su concepción, posiblemente superen los 100 millones (11). Por tanto, estas instituciones de 2 años se encuentran totalmente ligadas al desarrollo laboral, económico y social de Estados Unidos, como veremos en los capítulos 6 y 7, ya que dicho país no hubiera logrado su liderazgo sin la aportación formativa de estas instituciones.

Tabla 6- Evolución de los alumnos norteamericanos de primer curso en instituciones de 4 años y de 2 años de duración. 1955- 2010 (12).

| AÑO  | Nº de Alumnos | Tiempo Completo | Tiempo Parcial | Instituciones de 4 años |         |           | Instituciones de 2 años |         |           |
|------|---------------|-----------------|----------------|-------------------------|---------|-----------|-------------------------|---------|-----------|
|      |               |                 |                | Público                 | Privado | TOTAL     | Público                 | Privado | TOTAL     |
| 1955 | 670.013       | ---             | ---            | 283.084                 | 246.960 | 530.044   | 117.288                 | 22.681  | 139.969   |
| 1960 | 923.069       | ---             | ---            | 395.884                 | 313.209 | 709.093   | 181.860                 | 32.116  | 213.976   |
| 1965 | 1.441.822     | ---             | ---            | 642.233                 | 398.792 | 1.041.025 | 347.788                 | 53.009  | 400.797   |
| 1970 | 2.063.397     | 1.587.072       | 476.325        | 717.449                 | 395.886 | 1.113.335 | 890.703                 | 59.359  | 950.062   |
| 1975 | 2.515.155     | 1.763.296       | 751.859        | 771.725                 | 395.440 | 1.167.165 | 1.283.523               | 64.467  | 1.347.990 |
| 1980 | 2.587.644     | 1.749.928       | 837.716        | 765.395                 | 417.937 | 1.183.332 | 1.313.591               | 90.721  | 1.404.312 |
| 1985 | 2.292.222     | 1.602.038       | 690.184        | 717.199                 | 398.556 | 1.115.755 | 1.060.275               | 116.192 | 1.176.467 |
| 1990 | 2.256.624     | 1.617.118       | 639.506        | 727.264                 | 400.120 | 1.127.384 | 1.041.097               | 88.143  | 1.129.240 |
| 1995 | 2.168.831     | 1.646.812       | 522.019        | 731.836                 | 419.025 | 1.150.861 | 954.595                 | 63.375  | 1.017.970 |
| 2000 | 2.427.551     | 1.918.093       | 509.458        | 842.228                 | 498.532 | 1.340.760 | 952.175                 | 134.616 | 1.086.791 |
| 2001 | 2.497.078     | 1.989.179       | 507.899        | 866.619                 | 508.030 | 1.374.649 | 988.726                 | 133.703 | 1.122.429 |
| 2002 | 2.570.611     | 2.053.065       | 517.546        | 886.297                 | 517.621 | 1.403.918 | 1.037.267               | 129.426 | 1.166.693 |
| 2003 | 2.591.754     | 2.102.394       | 489.360        | 918.602                 | 537.726 | 1.456.328 | 1.004.428               | 130.998 | 1.135.426 |
| 2004 | 2.630.243     | 2.147.546       | 482.697        | 925.249                 | 562.485 | 1.487.734 | 1.009.082               | 133.427 | 1.142.509 |
| 2005 | 2.657.338     | 2.189.884       | 467.454        | 953.903                 | 606.712 | 1.560.615 | 977.224                 | 119.499 | 1.096.723 |
| 2006 | 2.707.213     | 2.219.853       | 487.360        | 990.262                 | 598.412 | 1.588.674 | 1.013.080               | 105.459 | 1.118.539 |
| 2007 | 2.776.168     | 2.293.855       | 482.313        | 1.023.543               | 633.296 | 1.656.839 | 1.016.262               | 103.067 | 1.119.329 |
| 2008 | 3.024.723     | 2.427.740       | 596.983        | 1.053.838               | 673.581 | 1.727.419 | 1.186.576               | 110.728 | 1.297.304 |
| 2009 | 3.210.237     | 2.586.840       | 623.397        | 1.090.769               | 713.284 | 1.804.053 | 1.275.630               | 130.554 | 1.406.184 |
| 2010 | 3.156.949     | 2.532.858       | 624.091        | 1.110.675               | 676.027 | 1.786.702 | 1.236.477               | 133.770 | 1.370.247 |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011

Tabla 7- Evolución de los alumnos de los *community colleges* en relación a los que comienzan primer curso. (13)

| AÑO   | Alumnos en Instituciones 2 años (millones) | Nuevos alumnos | % Nuevos alumnos/ Alumnos totales (1) |
|-------|--|----------------|---------------------------------------|
| 1932  | 0,085                                      |                |                                       |
| 1940  | 0.15                                       |                |                                       |
| 1950  | 0,21                                       |                |                                       |
| 1955  | 0,3  | 0,14           | 46,7%                                 |
| 1965* | 1,2  | 0,4            | 34,2%                                 |
| 1970* | 2,3  | 1,0            | 41.0%                                 |
| 1980* | 4,5  | 1,3            | 31.0%                                 |
| 1990* | 5,2  | 1,1            | 21,6%                                 |
| 2000* | 5,9  | 1,1            | 18,3%                                 |
| 2010* | 7,7  | 1,4            | 17,8%                                 |

\*Datos son del año natural, discrepando con aquellos datos del año académico

(1) Los porcentajes son orientativos. Diferencias debido al redondeo

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011 y 120 Years of American Education: A statistical Portrait y Cohen y Brawer (2003)

## **2- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO**

El alumnado de los *community colleges* se reparte entre diversos programas e intereses. Cohen y Brawer (2003) estiman que un tercio aproximadamente de los alumnos oficiales de estas instituciones se encuentra cursando el primer ciclo de educación universitaria, otro tercio cursa formación profesional superior, un 21%, persigue mejorar su posición laboral y un 12%, estudia en los *community colleges* por interés personal. Asimismo, estas instituciones atienden a millones de individuos en programas no oficiales. Esta gran diversidad de población estudiantil los hace verdaderamente únicos. En la actualidad la mayoría de sus alumnos estudian a tiempo parcial, saliendo y entrando de estas instituciones en función de sus intereses laborales y personales (73% de los alumnos a tiempo completo y 62%, a tiempo parcial, combinan estudios con una ocupación laboral remunerada). Estas idas y venidas dificultan su seguimiento, disminuyendo su efectividad y el número de titulaciones otorgadas (14).

Los *community colleges* albergan a 7,7 millones de alumnos oficiales, una cifra nada despreciable si tenemos en cuenta que representa el 37% de todo el alumnado de educación superior y el 42% de los alumnos de grado o inferior. Estos porcentajes son

más elevados en el sector público, alcanzando el 48% del total del alumnado de educación superior y el 52,5% del alumnado de grado o inferior.

Tabla 8- Número de estudiantes norteamericanos en educación superior en programas de 4 años o de menor duración y en programas de duración superior a 4 años, clasificados por jornada académica y por tipo de institución. 2010 (15)

| Variables             | Número de Estudiantes en Educación Superior |            | Programa de 4 años o inferior |             |            | POSGRADO         |            |
|-----------------------|---|------------|-------------------------------|-------------|------------|------------------|------------|
|                       | Total                                       | %          | Grado o inferior              | %           |            | Posgrado         | %          |
| <b>TOTAL</b>          | <b>21.016.126</b>                           |            | <b>18.078.672</b>             | <b>86%</b>  |            | <b>2.937.454</b> | <b>14%</b> |
| Tiempo Completo       | 13.082.267                                  | 62%        | 11.451.568                    | 63%         |            | 1.630.699        |            |
| Tiempo parcial        | 7.933.859                                   | 38%        | 6.627.104                     | 37%         |            | 1.306.755        |            |
| <b>4 AÑOS</b>         | <b>13.335.251</b>                           | <b>63%</b> | <b>10.397.797</b>             | <b>78%</b>  | <b>58%</b> | <b>2.937.454</b> | <b>22%</b> |
| Tiempo Completo       | 9.717.074                                   | 73%        | 8.086.375                     | 78%         |            | 1.630.699        |            |
| Tiempo parcial        | 3.618.177                                   | 27%        | 2.311.422                     | 22%         |            | 1.306.755        |            |
| <b>2 AÑOS</b>         | <b>7.680.875</b>                            | <b>37%</b> | <b>7.680.875</b>              | <b>100%</b> | <b>42%</b> |                  |            |
| Tiempo Completo       | 3.365.193                                   | 44%        | 3.365.193                     | 44%         |            |                  |            |
| Tiempo parcial        | 4.315.682                                   | 56%        | 4.315.682                     | 56%         |            |                  |            |
| <b>PUBLICO</b>        | <b>15.142.809</b>                           | <b>72%</b> | <b>13.704.290</b>             | <b>91%</b>  | <b>76%</b> | <b>1.438.519</b> | <b>9%</b>  |
| Tiempo Completo       | 8.763.850                                   | 58%        | 7.995.529                     | 58%         |            | 768.321          |            |
| Tiempo parcial        | 6.378.959                                   | 42%        | 5.708.761                     | 42%         |            | 670.198          |            |
| <b>PRIVADO</b>        | <b>5.873.317</b>                            | <b>28%</b> | <b>4.374.382</b>              | <b>74%</b>  | <b>24%</b> | <b>1.498.935</b> | <b>26%</b> |
| Tiempo Completo       | 4.318.417                                   | 74%        | 3.456.039                     | 79%         |            | 862.378          |            |
| Tiempo parcial        | 1.554.900                                   | 26%        | 918.343                       | 21%         |            | 636.557          |            |
| <b>PUBLICO 4 AÑOS</b> | <b>7.924.771</b>                            | <b>59%</b> | <b>6.486.252</b>              | <b>82%</b>  | <b>62%</b> | <b>1.438.519</b> | <b>82%</b> |
| Tiempo Completo       | 5.811.370                                   | 73%        | 5.043.049                     | 78%         |            | 768.321          |            |
| Tiempo parcial        | 2.113.401                                   | 27%        | 1.443.203                     | 22%         |            | 670.198          |            |
| <b>PRIVADO 4 AÑOS</b> | <b>5.410.480</b>                            | <b>41%</b> | <b>3.911.545</b>              | <b>72%</b>  | <b>38%</b> | <b>1.498.935</b> |            |
| Tiempo Completo       | 3.905.704                                   | 72%        | 3.043.326                     | 78%         |            | 862.378          |            |
| Tiempo parcial        | 1.504.776                                   | 28%        | 868.219                       | 22%         |            | 636.557          |            |
| <b>PÚBLICO 2 AÑOS</b> | <b>7.218.038</b>                            | <b>94%</b> | <b>7.218.038</b>              | <b>100%</b> | <b>94%</b> |                  |            |
| Tiempo Completo       | 2.952.480                                   | 41%        | 2.952.480                     | 41%         |            |                  |            |
| Tiempo parcial        | 4.265.558                                   | 59%        | 4.265.558                     | 59%         |            |                  |            |
| <b>PRIVADO 2 AÑOS</b> | <b>462.837</b>                              | <b>6%</b>  | <b>462.837</b>                | <b>100%</b> | <b>6%</b>  |                  |            |
| Tiempo Completo       | 412.713                                     | 89%        | 412.713                       | 89%         |            |                  |            |
| Tiempo parcial        | 50.124                                      | 11%        | 50.124                        | 11%         |            |                  |            |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011

De los 21 millones de estudiantes oficiales de educación superior en 2010, 18,1 millones cursaban estudios de grado o inferior (86%), 15,1 millones del total estudiaban en instituciones públicas (72%) y 5,9 millones, en instituciones privadas (28%). Prácticamente la totalidad de los estudiantes de los *community colleges* se concentra en el sector público (94%) y el 56% del mismo cursa sus estudios a tiempo parcial. No obstante, la mayoría tiene responsabilidades laborales. Por consiguiente, la edad media

del alumno de los *community colleges* es más elevada que en las instituciones universitarias, situándose en 2008 en torno a los 27 años.

Tabla 9- Alumnado de educación superior norteamericano clasificado por edades y por instituciones. 2009 (16)

| EDAD                    | INSTITUCIONES     |                   |                  | % en INSTITUCIONES |              |              |
|-------------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------|--------------|--------------|
|                         | Total             | 4 Años            | 2 Años           | Total              | 4 años       | 2 años       |
| <b>TOTAL</b>            | <b>20.427.711</b> | <b>12.906.305</b> | <b>7.521.406</b> | <b>100%</b>        | <b>100%</b>  | <b>100%</b>  |
| < 18 AÑOS               | 757.239           | 252.415           | 504.824          | 3,7%               | 2,0%         | 6,7%         |
| 18-19 AÑOS              | 4.300.248         | 2.645.704         | 1.654.544        | 21,1               | 20,5         | 22,0         |
| 20-21 AÑOS              | 4.003.222         | 2.759.078         | 1.244.144        | 19,6               | 21,4         | 16,5         |
| 22-24 AÑOS              | 3.315.227         | 2.286.382         | 1.028.845        | 16,2               | 17,7         | 13,7         |
| 25-29 AÑOS              | 2.961.851         | 1.943.572         | 1.018.279        | 14,5               | 15,1         | 13,5         |
| 30-34 AÑOS              | 1.635.355         | 1.021.005         | 614.350          | 8,0                | 7,9          | 8,2          |
| 35-34 AÑOS              | 1.128.666         | 683.089           | 445.577          | 5,5                | 5,3          | 5,9          |
| 40-49 AÑOS              | 1.449.671         | 841.913           | 607.758          | 7,1                | 6,5          | 8,1          |
| 50-65 AÑOS              | 734.572           | 402.822           | 331.750          | 3,6                | 3,1          | 4,4          |
| >64 AÑOS                | 69.844            | 21.108            | 48.736           | 0,3                | 0,2          | 0,6          |
| Sin determinar          | 71.816            | 49.217            | 22.599           | 0,4                | 0,4          | 0,3          |
| <b>JORNADA COMPLETA</b> | <b>12.722.782</b> | <b>9.474.059</b>  | <b>3.248.723</b> | <b>100,0</b>       | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |
| < 18 AÑOS               | 177.445           | 102.344           | 75.101           | 1,4                | 1,1          | 2,3          |
| 18-19 AÑOS              | 3.640.621         | 2.511.562         | 1.129.059        | 28,6               | 26,5         | 34,8         |
| 20-21 AÑOS              | 3.249.604         | 2.553.166         | 696.438          | 25,5               | 26,9         | 21,4         |
| 22-24 AÑOS              | 2.198.573         | 1.780.300         | 418.273          | 17,3               | 18,8         | 12,9         |
| 25-29 AÑOS              | 1.540.444         | 1.177.157         | 363.287          | 12,1               | 12,4         | 11,2         |
| 30-34 AÑOS              | 725.901           | 524.974           | 200.927          | 5,7                | 5,5          | 6,2          |
| 35-34 AÑOS              | 447.946           | 314.580           | 133.366          | 3,5                | 3,3          | 4,1          |
| 40-49 AÑOS              | 501.869           | 345.535           | 156.334          | 3,9                | 3,6          | 4,8          |
| 50-65 AÑOS              | 207.365           | 141.374           | 65.991           | 1,6                | 1,5          | 2,0          |
| >64 AÑOS                | 6.642             | 4.290             | 2.352            | 0,1                |              | 0,1          |
| Sin determinar          | 26.372            | 18.777            | 7.595            | 0,2                | 0,2          | 0,2          |
| <b>MEDIA JORNADA</b>    | <b>7.704.929</b>  | <b>3.432.246</b>  | <b>4.272.683</b> | <b>100,0</b>       | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |
| < 18 AÑOS               | 579.794           | 150.071           | 429.723          | 7,5                | 4,4          | 10,1         |
| 18-19 AÑOS              | 659.627           | 134.142           | 525.485          | 8,6                | 3,9          | 12,3         |
| 20-21 AÑOS              | 753.618           | 205.912           | 547.706          | 9,8                | 6,0          | 12,8         |
| 22-24 AÑOS              | 1.116.654         | 506.082           | 610.572          | 14,5               | 14,7         | 14,3         |
| 25-29 AÑOS              | 1.421.407         | 766.415           | 654.992          | 18,4               | 22,3         | 15,3         |
| 30-34 AÑOS              | 909.454           | 496.031           | 413.423          | 11,8               | 14,5         | 9,7          |
| 35-34 AÑOS              | 680.720           | 368.509           | 312.211          | 8,8                | 10,7         | 7,3          |
| 40-49 AÑOS              | 947.802           | 496.378           | 451.424          | 12,3               | 14,5         | 10,6         |
| 50-65 AÑOS              | 527.207           | 261.448           | 265.759          | 6,8                | 7,6          | 6,2          |
| >64 AÑOS                | 63.202            | 16.818            | 46.384           | 0,8                | 0,5          | 1,1          |
| Sin determinar          | 45.444            | 30.440            | 15.004           | 0,6                | 0,9          | 0,4          |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011

Las tablas 8 y 9 nos indican que las instituciones de 4 años tienen un porcentaje inferior de estudiantes más jóvenes (menos de 18 años) que los *community colleges* (debido en parte, a los programas de *dual enrollment* o similares), no obstante, poseen una tasa superior de jóvenes con la edad tradicional estudiantil, comprendida entre los 18 y los

29 años. Estas cifras varían en función del tipo de alumnado. Los estudiantes a tiempo parcial menores de 22 años eligen las instituciones de 2 años, mientras que a partir de esa edad prefieren las instituciones de 4 años.

Tabla 10- Características del alumnado de los community colleges y de las instituciones de 4 años 2003-04 (17)

| Alumnado               | Community Colleges públicos | Instituciones de 4 años |              |
|------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------|
|                        |                             | Pública                 | Privada      |
| <b>SEXO</b>            |                             |                         |              |
| Hombre                 | 40,9%                       | 45,5%                   | 44,2%        |
| Mujer                  | 59,1%                       | 54,5%                   | 55,9%        |
| <b>RAZA</b>            |                             |                         |              |
| Blanca                 | 59,9%                       | 70,2%                   | 67,3%        |
| Negra                  | 15,3%                       | 10,4%                   | 13,0%        |
| Hispana                | 14,4%                       | 8,9%                    | 12,0%        |
| Asiática               | 5,3%                        | 5,9%                    | 4,2%         |
| Indios americanos      | 1,0%                        | 1,0%                    | 0,4%         |
| Otra                   | 9,1%                        | 3,6%                    | 7,3%         |
| <b>EDAD</b>            |                             |                         |              |
| < 19 años              | 9,3%                        | 10,7%                   | 11,4%        |
| 19–23 años             | 37,7%                       | 60,3%                   | 55,5%        |
| 24–29 años             | 18,2%                       | 15,6%                   | 12,2%        |
| 30–39 años             | 17,5%                       | 7,6%                    | 11,0%        |
| >39 años               | 17,3%                       | 5,8%                    | 9,9%         |
| Edad Media             | 28,5                        | 23,7                    | 25,0         |
| <b>ESTADO</b>          |                             |                         |              |
| Soltero (Incluido*)    | 70,4%                       | 85,1%                   | 81,8%        |
| Casado                 | 27,3%                       | 13,9%                   | 16,6%        |
| Separado               | 2,3%                        | 1,0%                    | 1,6%         |
| Padre soltero (*)      | 17,2%                       | 6,3%                    | 9,0%         |
| <b>ESTUDIOS PADRES</b> |                             |                         |              |
| High school o inferior | 40,8%                       | 26,7%                   | 27,6%        |
| < Bachelor             | 27,1%                       | 22,9%                   | 20,2%        |
| Bachelor o superior    | 32,1%                       | 50,4%                   | 52,2%        |
| <b>INGRESOS</b>        |                             |                         |              |
| Sin ingresos           | <b>38,8%</b>                | <b>65,7%</b>            | <b>62,3%</b> |
| <\$20,000              | 6,0%                        | 7,1%                    | 6,8%         |
| \$20,000–39,999        | 8,4%                        | 11,4%                   | 10,7%        |
| \$40,000–59,999        | 7,7%                        | 11,8%                   | 9,9%         |
| \$60,000–79,999        | 6,5%                        | 11,9%                   | 9,6%         |
| \$80,000–99,999        | 3,8%                        | 8,7%                    | 8,5%         |
| >\$99.999              | 6,3%                        | 14,8%                   | 16,8%        |
| Ingresos laborales     | <b>61,2%</b>                | <b>34,3%</b>            | <b>37,7%</b> |
| <1\$10,000             | 12,6%                       | 9,0%                    | 7,9%         |
| \$10.000–19,999        | 10,6%                       | 6,6%                    | 6,0%         |
| \$20,000–29,999        | 9,5%                        | 5,5%                    | 5,9%         |
| \$30,000–49,999        | 12,3%                       | 6,0%                    | 7,3%         |
| >\$49.000              | 16,3%                       | 7,3%                    | 10,7%        |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008 y J. Levin, S. Kater, y otros: Understanding Community Colleges. 2013

Por consiguiente, la composición del alumnado ha variado en las últimas décadas (tablas 9 y 11), la mayoría de estudiantes de las instituciones de 2 y de 4 años ha ido envejeciendo y tarda más tiempo en terminar sus estudios. Hasta la década de los sesenta, los estudiantes cursaban programas de 2 años (principalmente el primer ciclo

universitario) y tardaban poco más de ese tiempo en finalizarlos, ya que el 43,5% de los estudiantes de los *community colleges* eran alumnos nuevos de primer curso. Con el paso del tiempo, los nuevos alumnos van perdiendo peso, reduciéndose hasta el 17,8% en 2010. Estos datos nos descubren un tipo de alumnado que puede enmarcarse en una o en más de las categorías siguientes: tardan más en completar sus estudios, ya poseen estudios superiores, y/o retornan para finalizar programas inacabados.

Tabla 11- Edad del alumnado de las instituciones de 2 y de 4 años. 1995-96 (18)

|                     | < 19 años | 19 años | 20-23 años | > 23 años |
|---------------------|-----------|---------|------------|-----------|
| Community College   | 38%       | 23%     | 13%        | 26%       |
| Universidad Pública | 60%       | 26%     | 9%         | 5%        |
| Universidad Privada | 62%       | 25%     | 7%         | 6%        |

Fuente: R. Coley,; The American Community College Turns 100: A Look at its Students. Programs, and Prospects. 2000

Los *community colleges* albergan una mayor proporción de mujeres, de minorías, de adultos casados, de estudiantes con progenitores con limitada formación, de individuos con menores ingresos y de estudiantes con ocupaciones laborales, tal como se desprende de la tabla 10. Es un alumnado bastante atípico, complejo y diverso, dificultando los estudios comparativos y obstaculizando la obtención de objetivos estandarizados. La composición de los estudiantes de los *community colleges*, por tanto, difiere del tipo de alumnos de las instituciones de 4 años, al poseer los primeros mayor porcentaje de minorías étnicas (de raza negra y de hispanos principalmente) y de alumnos cuyos padres no poseen estudios superiores.

La formación e intereses de los alumnos de los *community colleges* es también muy diversa, tal como se desprende de la tabla 12. Un 10,5% de todos los estudiantes de estas instituciones (oficiales y no oficiales) se encuentra en programas encaminados a adquirir la formación básica que carece. En el extremo opuesto se sitúan los que ya

Tabla 12- Nivel formativo del alumnado oficial y no oficial de los *community colleges* (19)

|  |       |
|--|-------|
| < Titulación de High School                  | 10,5% |
| High School o equivalente                    | 40,1% |
| 1 año de educación superior o inferior       | 17,9% |
| 2 años de educación superior o inferior      | 17,0% |
| Titulaciones universitarias de más de 2 años | 14,4% |

Fuente: K. Christophersen y H. Robison: *The Economic Contribution of America's Community and Technical: An Analysis of effectiveness and Economic Growth*. 2004

poseen una titulación y buscan formación adicional con fines laborales o personales, alcanzando casi una tercera parte del total (31,4%). Los alumnos que poseen algunos estudios superiores representan el 18% y por razones, seguramente más laborales que personales, cursan materias o programas en estas instituciones. Por último, el grueso de su alumnado (40,1%) está compuesto por individuos con estudios de secundaria que muy probablemente persigan en su mayoría una titulación de educación superior.

Tabla 13- Clasificación de los alumnos de los *community colleges* por programas que cursan y por su situación laboral

| Tipo de programas   | % del Alumnado* | Nº de alumnos por programa* |
|---|-----------------|-----------------------------|
| Jubilados y otros   | 3,1%            | 501,940                     |
| Programas de <i>Associate</i>                             | 3,1%            | 511,295                     |
| Programas de Certificados                                 | 1,8%            | 295,377                     |
| Programas del 1º ciclo Universitario                      | 32,6%           | 5,302,883                   |
| Trabajadores y otros                                      | 48,6%           | 7.896,782                   |
| GED y similar (título alternativo al <i>high school</i> ) | 10,8%           | 1,760,756                   |
| TOTAL   | 100%*           | 16,269,032*                 |

\* Discrepancias debido al redondeo

Fuente: K. Christophersen y H. Robison: *The Economic Contribution of America's Community and Technical: An Analysis of effectiveness and Economic Growth*. 2004

Robison y Christophersen (2004) (20) realizaron un estudio sobre los *community y technical colleges* (en algunos estados los programas universitarios de 2 años se imparten en *community colleges* y el resto de programas en *vocational college* o *technical college*, aunque esta línea divisoria pueda estar muy desvirtuada), estimando una cifra de alumnos oficiales y no oficiales de los *community y technical colleges*



superior a la contabilizada en las estadísticas federales, porque el ministerio de educación sólo incluye los datos del primer semestre del año (como hemos visto, el curso académico norteamericano consta de 2 semestres y un periodo estival o de 4 trimestres. Además, los programas de formación profesional pueden durar semanas, por tanto el número de nuevos estudiantes que se van incorporando durante el año, es constante) y excluye a los alumnos que no persiguen titulación alguna (no oficiales), mientras que Robison y Christophersen incluyeron a todos los estudiantes que cursaron materias a lo largo de los 12 meses del año. De este estudio se desprende que la mayoría de ellos son individuos en activo que buscan formación laboral adicional o estudian por interés personal (48,6%). El segundo grupo más numeroso lo componen aquellos alumnos que comienzan el primer ciclo universitario en los *community colleges* y persiguen una titulación de grado en una universidad (32,6%). La educación básica para adultos en programas no acreditados o no oficiales ocupa el tercer puesto con el 10,8%, mientras que las líneas académicas dirigidas a la obtención de titulaciones de duración inferior a 4 años (*associates* y certificados) con un 4,9%, distan mucho de los tres grupos que encabezan esta clasificación, especialmente del primero que alberga a casi la mitad del alumnado de estas instituciones (48,6%), al incluir a los alumnos no oficiales que normalmente no persiguen titulación alguna. Estas estadísticas no reflejan el hecho de que los programas están interrelacionados y los alumnos se van moviendo entre ellos en función de sus intereses. Por consiguiente, muchos estados están intentando aumentar el número de titulaciones de educación superior otorgadas, atrayendo a aquellos ex-alumnos que han cursado gran parte de los créditos necesarios para obtener una titulación, pero han abandonado sus estudios antes de lograrlo.

### **3- TITULACIONES.**

Desde 1970 a 2010, los titulados de “associate” (titulaciones de 2 años) crecieron más del doble (312%) que las licenciaturas (108%), según se desprende de la tabla 14 y se espera que aumenten entre un 16% y un 18% hasta 2020 (21). No obstante, este espectacular crecimiento queda más deslucido si lo analizamos en función del alumnado equivalente a tiempo completo (*Full time-equivalent*, FTE: Número total de créditos cursados dividido por 30 créditos anuales para los programas semestrales y 45 créditos

Tabla 14- Evolución de los títulos otorgados en educación superior. (22)

| AÑO       | Titulaciones                 |              |                             |              |         |           |           | Aumen.<br>% |
|-----------|------------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|---------|-----------|-----------|-------------|
|           | <i>Associate</i><br>(2 años) | Aumento<br>% | <i>Bachelor</i><br>(4 años) | Aumento<br>% | Master  | Doctorado | Total     |             |
| 1969-70   | 206.023                      |              | 792.316                     |              | 213.589 | 59.486    | 1.271.414 |             |
| 1970-71   | 252.311                      | 22,5%        | 839.730                     | 6,0%         | 235.564 | 64.998    | 1.392.603 | 9,5%        |
| 1975-76   | 391.454                      | 55,1%        | 925.746                     | 10,2%        | 317.477 | 91.007    | 1.725.684 | 23,9%       |
| 1980-81   | 416.377                      | 6,4%         | 935.140                     | 1,0%         | 302.637 | 98.016    | 1.752.170 | 1,5%        |
| 1985-86   | 446.047                      | 7,1%         | 987.823                     | 5,6%         | 295.850 | 100.280   | 1.830.000 | 4,4%        |
| 1990-91   | 481.720                      | 8,0%         | 1.094.538                   | 10,8%        | 342.863 | 105.547   | 2.024.668 | 10,6%       |
| 1995-96   | 555.216                      | 15,3%        | 1.164.792                   | 6,4%         | 412.180 | 115.507   | 2.247.695 | 11,0%       |
| 1999-2000 | 564.933                      | 1,8%         | 1.237.875                   | 6,3%         | 463.185 | 118.736   | 2.384.729 | 6,1%        |
| 2000-01   | 578.865                      | 2,5%         | 1.244.171                   | 0,5%         | 473.502 | 119.585   | 2.416.123 | 1,3%        |
| 2001-02   | 595.133                      | 2,8%         | 1.291.900                   | 3,8%         | 487.313 | 119.663   | 2.494.009 | 3,2%        |
| 2002-03   | 634.016                      | 6,5%         | 1.348.811                   | 4,4%         | 518.699 | 121.579   | 2.623.105 | 5,2%        |
| 2003-04   | 665.301                      | 4,9%         | 1.399.542                   | 3,8%         | 564.272 | 126.087   | 2.755.202 | 5,0%        |
| 2004-05   | 696.660                      | 4,7%         | 1.439.264                   | 2,8%         | 580.151 | 134.387   | 2.850.462 | 3,5%        |
| 2005-06   | 713.066                      | 2,4%         | 1.485.242                   | 3,2%         | 599.731 | 138.056   | 2.936.095 | 3,0%        |
| 2006-07   | 728.114                      | 2,1%         | 1.524.092                   | 2,6%         | 610.597 | 144.690   | 3.007.493 | 2,4%        |
| 2007-08   | 750.164                      | 3,0%         | 1.563.069                   | 2,6%         | 630.666 | 149.378   | 3.093.277 | 2,9%        |
| 2008-09   | 787.325                      | 5,0%         | 1.601.368                   | 2,5%         | 662.079 | 154.425   | 3.205.197 | 3,6%        |
| 2009-10   | 849.452                      | 7,9%         | 1.650.014                   | 3,0%         | 693.025 | 158.558   | 3.351.049 | 4,6%        |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Projections of Education Statistics to 2020. Actual and projected numbers for associate's degrees conferred by postsecondary degree-granting institutions, by sex of recipient: 1995-96 through 2020-21 y Characteristics of Associate's Degree Attainers and Time to Associate's Degree.

anuales para los programas trimestrales, o 900 horas anuales), desvelando que el porcentaje de titulaciones otorgadas por alumno equivalente a tiempo completo se ha estancado en los últimos 40 años, como se desprende en la tabla 15, debido a que los títulos otorgados han ido aumentando, pero al mismo ritmo que el número equivalente de estudiantes a tiempo completo. Por consiguiente, expertos en educación y en economía han apoyado la iniciativa del presidente Obama para aumentar el número de adultos con titulaciones de educación superior.

Según los datos publicados por el departamento estadístico del ministerio de educación norteamericano (NCES) (2008) (tabla 16), *los community colleges* públicos concedieron 498.229 *associate's degrees* (diplomatura o título universitario de 2 años de duración) durante el curso académico 2005-06, representando casi el 70% de todas las diplomaturas concedidas ese año, que ascendieron a 713 mil, siendo éstas a su vez, la

Tabla 15- Evolución del número de estudiantes equivalente norteamericanos de educación superior, por duración de los programas y porcentaje de títulos otorgados por estudiante a tiempo completo equivalente (23).

| Año  | Equivalencia de Estudiantes a tiempo Completo en Educación Superior |         |                     |                      |         |                     |                      |         |                     | Títulos Totales |
|------|---|---------|---------------------|----------------------|---------|---------------------|----------------------|---------|---------------------|-----------------|
|      | TOTAL   |         |                     | Instituciones 4 años |         |                     | Instituciones 2 años |         |                     |                 |
|      | Alumnos   | % Incr. | % Título por Alumno | Alumnos              | % Incr. | % Título por Alumno | Alumnos              | % Incr. | % Título por Alumno |                 |
| 1967 | 5.499.360   |         | 23,1%               | 4.448.302            |         | 24,0%               | 1.051.058            |         | 19,6%               | 1.271.414       |
| 1970 | 6.737.819   | 22,5%   | 20,7%               | 5.145.422            | 15,7%   | 22,2%               | 1.592.397            | 51,5%   | 15,8%               | 1.392.603       |
| 1975 | 8.479.698   | 25,9%   | 20,4%               | 5.900.408            | 14,7%   | 22,6%               | 2.579.290            | 62,0%   | 15,2%               | 1.725.684       |
| 1980 | 8.819.013   | 4,0%    | 19,9%               | 6.161.372            | 4,4%    | 21,7%               | 2.657.641            | 3,0%    | 15,7%               | 1.752.170       |
| 1985 | 8.943.433   | 1,4%    | 20,5%               | 6.294.339            | 2,2%    | 22,0%               | 2.649.094            | -0,3%   | 16,8%               | 1.830.000       |
| 1990 | 9.983.436   | 11,6%   | 20,3%               | 6.968.008            | 10,7%   | 22,1%               | 3.015.428            | 13,8%   | 16,0%               | 2.024.668       |
| 1995 | 10.334.956  | 3,5%    | 21,7%               | 7.172.844            | 2,9%    | 23,6%               | 3.162.112            | 4,9%    | 17,6%               | 2.247.695       |
| 2000 | 11.267.025  | 9,0%    | 21,4%               | 7.795.139            | 8,7%    | 23,6%               | 3.471.886            | 9,8%    | 16,7%               | 2.416.123       |
| 2005 | 13.200.790  | 17,2%   | 22,2%               | 9.261.634            | 18,8%   | 24,0%               | 3.939.156            | 13,5%   | 18,1%               | 2.936.095       |
| 2010 | 15.943.343  | 20,8%   | 21,0%               | 11.126.152           | 20,1%   | 22,5%               | 4.817.191            | 22,3%   | 17,6%               | 3.351.049       |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011

mitad de los grados o *bachelor* otorgados (títulos de 4 años de duración) ese mismo año. Según las mismas fuentes, las instituciones de 4 años también ofrecen diplomaturas, que con 148.190 titulaciones en 2005-06, representaron casi el 21% del total de “associate degrees”. El 9% restante o 66.647 diplomaturas o *associate* fueron otorgados por las instituciones privadas de 2 años, ascendiendo hasta el 79% las titulaciones de 2 años otorgadas por los *community colleges* públicos y privados. No obstante, las cifras publicadas por la asociación de *community colleges* (*American Association of Community Colleges*) revelan que el porcentaje de titulaciones de 2 años otorgadas por los *community colleges* durante el curso académico 2008-09 ascendió al 93,6% del total, discrepando de esta forma con el estudio realizado por el ministerio de educación. Una explicación podría apuntar a los programas impartidos conjuntamente por las universidades y por los *community colleges*, que puedan haber estado contabilizadas de forma dispar. Datos fiables es una de las reivindicaciones de los expertos.

Tabla 16- Número de titulaciones de 2 años (*associates*) otorgadas durante 2005-2006, según estadísticas de NCES (24)

| INSTITUCIONES   | Número de <i>Associates</i> otorgados | Porcentaje de titulaciones por tipo de institución | Porcentaje del total de instituciones |
|---|---------------------------------------|--|---------------------------------------|
| - <i>Community college</i> público                    | 498.229                               | 88%  | 70%                                   |
| - <i>Community college</i> privado sin ánimo de lucro | 9.202                                 | 2%   | 1%                                    |
| - <i>Community college</i> privado con ánimo de lucro | 57.445                                | 10%  | 8%                                    |
| TOTAL <i>Community colleges</i>                       | 564.876                               | 100%   | 79%                                   |
| - Universidades públicas                              | 58.902                                | 40%  | 8%                                    |
| - Universidades privadas sin ánimo de lucro           | 37.240                                | 25%  | 5%                                    |
| - Universidades privadas con ánimo de lucro           | 52.045                                | 35%  | 7%                                    |
| TOTAL Universidades                                   | 148.187                               | 100%   | 21%                                   |
| TOTAL   | 713.063                               |  | 100%                                  |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education statistics: Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008. Statistical Analysis Report.

Existen 48 *community colleges* públicos en 17 estados que ofrecen programas universitarios de 4 años en determinadas especialidades. El estado de Florida permitió a 14 *community colleges* impartir carreras universitarias de grado en 2008. La Universidad *University Center of Lake County*, en el estado de Illinois, se asoció con 19 *community colleges* de la zona para que estos últimos ofrecieran materias de grado y de master. El estado de Michigan ha sido el último estado en unirse a esta iniciativa en las especialidades de enfermería, de tecnología marítima, de artes culinarios, de tecnología de la producción energética y de tecnología del cemento. En 2010 los *community colleges* ofrecieron 8.466 titulaciones de grado o licenciaturas, representando una gota en el océano (0,5%) (25).

Además de las diplomaturas, las instituciones de 2 años otorgan títulos de formación profesional o *certificates* sobre materias concretas, con una duración entre unos meses, hasta menos de 4 años, que ascendieron a 425.000 en el 2009 (26).

Según los datos estadísticos publicados por la agencia NCES, perteneciente al ministerio de educación norteamericano, durante el curso académico 2007-08, el 69% de los estudiantes de educación superior se encontraba en instituciones públicas, un

38% en instituciones de 2 años y un 31% en instituciones de 4 años. Este porcentaje de alumnos en instituciones públicas se eleva hasta el 78% para los “programas de duración inferior a 4 años” (tabla 17) impartándose la mayoría (74%) en instituciones de 2 años y en concreto en los *community colleges* públicos (82%), frente al 3% que se imparten, en universidades públicas. Por el contrario, “los programas de grado o licenciatura” se ofrecen principalmente en instituciones públicas de 4 años (58%) y en instituciones privadas de 4 años. Los programas de diplomatura o *associate* dirigidos al mercado laboral también se imparten principalmente en los *community colleges* públicos, mientras que las instituciones privadas de 2 años otorgan mayor número de certificados de menor duración (53%).

Tabla 17- Distribución de los estudiantes de grado o inferior por programas cursados. Curso 2007-08 (27)

| Tipo de estudios superiores | Número de estudiantes < 5 años | Porcentaje de los alumnos en Instituciones públicas |        |        |          |
|-----------------------------|--------------------------------|---|--------|--------|----------|
|                             |                                | Total   | 4-Años | 2-Años | < 2 Años |
| TOTAL                       | 19.440.000                     | 69%   | 31%    | 38%    |          |
| < 4 AÑOS                    | 9.822.000                      | 78%   | 3%     | 74%    | 1%       |
| Formación Laboral           | 6.383.000                      | 73%   | 3%     | 68%    | 1%       |
| Certificados                | 1.253.000                      | 47%   | 2%     | 68%    | 6%       |
| Associate                   | 5.130.000                      | 79%   | 4%     | 75%    |          |
| Educación Académica         | 2.361.000                      | 89%   | 4%     | 85%    |          |
| Sin clasificar              | 1.079.000                      | 85%   | 2%     | 82%    | 1%       |
| BACHELOR                    | 9.617.000                      | 60%   | 58%    | 2%     |          |
| Formación Laboral           | 5.700.000                      | 59%   | 57%    | 2%     |          |
| Formación Académica         | 3.335.000                      | 63%   | 62%    | 1%     |          |
| Sin clasificar              | 582.000                        | 57%   | 46%    | 11%    |          |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Career/Technical Education (CTE) Statistics

Durante el curso académico 2009-10, más de un millón de titulaciones fueron repartidas por los *community colleges*, representando un incremento del 127% con respecto al curso escolar 1990, según los datos de Mullin (2011) (28). De éstas, 630.000 fueron titulaciones “*associate*” y el resto, certificaciones de formación profesional. Los datos del instituto de estadística del ministerio de educación norteamericano difieren ligeramente de los presentados por Mullin, reduciendo las titulaciones de 2 años a casi 600,000 y aumentando las de menor duración ligeramente por encima de 600,000 (tabla 18). Las titulaciones otorgadas a estudiantes hispanos fueron las que crecieron con mayor rapidez durante estas 2 décadas (un 440% y un 383%, los *associate's degrees*), seguidas de las concedidas al alumnado de raza negra, con un 283% de aumento (204%, los *associate's degrees*), y por último, las otorgadas a los estudiantes de raza blanca,

con un incremento del 90% (un 52%, los *associate's degrees*). En cuanto a las matrículas, el mayor aumento también recayó en el colectivo hispano, con un 226%, seguido del colectivo de raza negra, con un 137% y por último el de raza blanca, con un 17% de aumento en 10 años. Las titulaciones *associate* (titulaciones de 2 años) aumentaron un 86% desde 1990. En este mismo periodo el número de certificados de formación profesional aumentó asimismo un 242% y en especial, aquellas titulaciones de duración inferior a un año (459%). Los hispanos, al igual que ocurriera con las titulaciones de 2 años, fueron el colectivo que disfrutó de mayor crecimiento en el número de certificados recibidos, aumentando el 575% entre 1990 y 2010, seguidos muy de cerca por la población académica de raza negra, con el 416% y a mayor distancia se encuentran los estudiantes de raza blanca, con el 203%. Estas titulaciones se otorgan especialmente en los sectores sanitario, empresarial, mecánico y de mantenimiento, ayudando de esta forma a la inserción laboral y al avance social de personas que se quedaría fuera del mercado laboral sin ellos. Al mismo tiempo, siendo la inversión personal y económica inferior, son titulaciones muy apoyadas por todas las partes implicadas. Por consiguiente, las minorías ven en los *community colleges* el trampolín para participar activamente en el crecimiento económico, especialmente los hispanos. Dougherty (2001) (29) señala, igualmente, que aquellos estudiantes pertenecientes a clases socioculturales más desfavorecidas completan mayor número de cursos en los *community colleges*, que en las universidades.

El número de titulaciones de 2 años otorgadas creció un 50% en 10 años, de 565.000 en 2000, a 849.000 en 2010 (Tabla 14), mientras que las titulaciones de 4 años concedidas durante este mismo periodo aumentaron un 33%, de 1.238.000, a 1.650.000. Las titulaciones de masters otorgadas se incrementaron casi un 50% hasta situarse en 693.000 y los doctorados, un 33%, alcanzando los 158.500 títulos (30).

El 54,4% de las titulaciones de 2 años (*associate*) otorgadas por instituciones de 2 años y de 4 años, que ascendieron a 849.452 en 2009, se concentran en estudios generales y en estudios sanitarios (33,5% y 20,9% respectivamente). Estos últimos han aumentado su peso relativo del 15,3%, en 2000, al 20,9% en 2009. El 45,7% restante se distribuye entre estudios empresariales, con un 15,7% (una especialidad en descenso) y muy por detrás, ingenierías (retrocediendo del 10,5% en 1999, al 6,5%, en 2009), seguridad,

derecho, extinción de incendios e informática (esta última en claro retroceso, concentrando al 3,8% del total) (31).

Las titulaciones de grado también aumentaron hasta situarse en 1,7 millones en 2009. Las especialidades de empresa (representan el 21,7% del total), servicios sociales e historia (10,5%), sanidad (7,9%), educación (6,1%) y psicología (5,9) ocupan más del 50% de ellas, seguidas de las ingenierías (5,4%), biología (5,2%), comunicación (5,2%) y arte dramático y visual (5,6%) (32). Teniendo en cuenta que las carreras de medicina y de derecho comienzan en posgrado, los futuros alumnos que deseen acceder a dichos programas, pueden elegir entre diversas posibilidades para completar sus estudios de grado o licenciatura. Una vez obtenida dicha titulación, deben superar unas difíciles pruebas de acceso a estos costosos y selectos programas de posgrado, se requiere experiencia en campos afines y deben lograr la financiación suficiente para hacer frente a las elevadas tarifas académicas (una de las razones por las cuales los honorarios de estos colectivos son tan abultados).

Las titulaciones de *bachelor* y *associate* son otorgadas en una amplia mayoría por las instituciones públicas de 2 años (75%) y de 4 años (64%), mientras que las titulaciones de master y de doctorado se reparten equitativamente (46% y 50% respectivamente, en universidades públicas) entre las instituciones públicas y las privadas. Por consiguiente, las universidades privadas y especialmente aquellas sin ánimo de lucro, están más orientadas hacia los programas de posgrado (33).

Tabla 18- Clasificación de los títulos de educación superior otorgados durante el curso escolar 2009-10 (34)

| TITULACIONES 2009-10              | Nº de Titulaciones | Porcentajes |
|-----------------------------------|--------------------|-------------|
| Certificaciones < 5 AÑOS          | 935.789            | 100%        |
| Institución 4 años                | 73.101             | 7,8%        |
| Institución 2 años                | 602.573            | 64,4%       |
| Institución <2 años               | 260.115            | 27,8%       |
| Associate's degrees (Diplomatura) | 849.572            | 100%        |
| Institución 4 años                | 249.635            | 29,4%       |
| Institución 2 años                | 599.860            | 70,6%       |
| Bachelor's degrees (Grado)        | 1.650.014          |             |
| Master                            | 693.025            |             |
| Doctorado                         | 158.558            |             |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011

Durante el curso académico 2009-10 se otorgaron 849.452 titulaciones de 2 años (*associate*). De éstas, 322.916 las obtuvieron los varones y 526.536, las mujeres (62% del total), situándose las féminas, una vez más, por delante de los varones. Afinando un poco más, nos encontramos que un 65% de los títulos concedidos en materias generales del primer ciclo universitario fueron otorgados a las mujeres, siendo la presencia de éstas visiblemente superior en los campos sanitarios (6 veces superior) y en las titulaciones de empresa (acaparando el 85% de las mismas). Por el contrario, en informática y en ingeniería siguen predominado los varones, especialidades que han disminuido durante el periodo de tiempo estudiado (35).

Los grados o licenciaturas que se otorgaron durante el curso académico 2009-10 ascendieron a 1,65 millones. De estos, el área empresarial sigue concentrando al mayor número de títulos concedidos con un 21,7%, escalando desde el 13,7% en 1970-71. Las titulaciones otorgadas en servicios sociales ocupan el segundo puesto con el 10,7%, disminuyendo del 18,5% en 1970-71. Las licenciaturas o grados de magisterio o docencia son las que han sufrido un mayor descenso, del 21% en 1970, al 6,6% durante el curso académico objeto de estudio. Por su parte, las titulaciones en sanidad han aumentando del 3% en 1970-71, al 7,1% en 2009-10, así como las titulaciones en psicología, del 4,5%, al 5,9%, durante el mismo periodo. Los títulos otorgados en periodismo siguieron asimismo una tendencia claramente alcista, del 1,2% en 1970-71, al 4,9% en 2009-10, mientras que los otorgados en arte dramático y arte visual registraron aumentos más moderados. (del 3,3% al 5,6%). Por su parte, en biología, especialidad asociada a la medicina, las licenciaturas crecieron más modestamente, del 4,3%, al 5,1% durante estos 40 años. Paralelamente, las licenciaturas en filología inglesa descendieron del 7,6%, al 3,5% durante dicho periodo y por último, las ingenierías mantuvieron su cuota situada en el 5,5%. Consecuentemente, la diversidad de estudios ofrecidos en programas de 4 años es bastante más amplia que la ofrecida en instituciones de 2 años y su demanda oscila en función de la oferta laboral del momento (36).



## 4- PROGRAMAS EDUCATIVOS

Los programas educativos impartidos por los *community colleges* se dividen en:

- Programas del primer ciclo universitario.
- Programas de formación profesional.
- Programas de educación continua y laboral.
- Programas de refuerzo.
- Programas de educación básica (incluidos dentro de la formación continua).

La mayoría de estos programas se solapan. Es habitual encontrar a un estudiante del primer ciclo universitario compartiendo aula con un estudiante de formación profesional o de educación continua.

### 4.1- Estudios de Primer Ciclo Universitario:

Tabla 19- Clasificación del alumnado de los *community colleges* según los programas que cursan. 1974 y 2003 (37)

| Tipo de estudiante                     | %<br>1974 | Nº de<br>Alumnos<br>1974<br>(millones) | %<br>2003 | Nº de<br>Alumnos<br>2003<br>(millones) | % Aumento o<br>disminución de<br>población estudiantil |
|--|-----------|--|-----------|--|--|
| Jubilados                              | -         |  | 3%        | 0,5                                    |  |
| <i>Associate</i> (diplomatura)         | 25%       | 1,3                                    | 3%        | 0,5                                    | -62%   |
| Formación profesional 1 año o<br>menos |           |  | 2%        | 0,3                                    |  |
| 1º ciclo universitario                 | 47%       | 2,4                                    | 38%       | 6,2                                    | 158%   |
| Formación laboral                      | 26%       | 1,3                                    | 35%       | 5,7                                    | 338%   |
| Nivel <i>High School</i> o inferior    |           |  | 11%       | 1,8                                    |  |
| No-Oficial                             | 2%        | 0,1                                    | 14%       | 2,3                                    | 1200%  |
| TOTAL                                  | 100%      | 5,2                                    | 100%      | 16,3                                   | 213%   |

Fuente: K. Christophersen y H. Robison: The Economic Contribution of America's Community and Technical: An Analysis of effectiveness and Economic Growth. 2004

Hemos visto que el nacimiento de los *community colleges* estuvo íntimamente ligado a las universidades, comenzando su andadura como *junior colleges*, instituciones que impartían el primer ciclo universitario. No obstante, cuando se precisaron trabajadores más cualificados para la moderna industria norteamericana, los *community colleges* potenciaron la formación profesional, en detrimento de la formación académica o universitaria, aunque estos programas nunca dejaron de ser parte fundamental de dichas instituciones, compartiendo protagonismo con la formación profesional. Antes de 1960, los programas académicos acaparaban la vida de los *junior colleges*, alcanzando el 87% del total de programas impartidos en 1955. Cuatro años más tarde, ya se habían reducido hasta el 80% y en 1968 descendieron hasta el 71%. Durante las siguientes décadas, los programas universitarios continuaron disminuyendo a gran velocidad, del 50% en los años 70, al 40%, durante la década siguiente, terminando estabilizándose en el 33% actual. Los estados de California y Texas fueron pioneros en introducir la formación profesional en su red de *community colleges*, ya que en 1929 el 20% de los alumnos californianos de los *junior colleges* cursaban programas de formación profesional y en Texas esta cifra alcanzó al 23% del total (38).

Los programas de 2 años de duración puramente académicos engloban aquellas materias más generales y transversales, que se pueden aplicar a cualquier carrera universitaria, ya que el primer ciclo universitario está compuesto en un alto porcentaje por ese tipo de materias, comunes a todas las carreras universitarias. Un tercio de todas las titulaciones de 2 años (*associate*) se otorgan en “*liberal arts*” (estudios puramente académicos y generalistas), habiéndose mantenido este porcentaje invariable con el paso del tiempo. Los alumnos que reciben estas titulaciones continuarán probablemente el 2º ciclo en una universidad (39).

Entre 1978 y 1991 las matrículas en los *community colleges* crecieron un 31% y en las universidades, un 23%. Este ascenso contrastó con el comportamiento del trasvase de alumnos procedentes de los *community colleges* en posesión del primer ciclo de educación superior, a los programas universitarios de segundo ciclo. Si en 1973 casi la mitad del alumnado de los *community colleges* (43%), continuaba el segundo ciclo universitario en instituciones de 4 años, en 1980 este porcentaje disminuyó hasta el 30%, hundiéndose entre el 15% y el 20% en 1990 debido a la reducción de los niveles académicos y el consiguiente aumento de los “*remedial programs*” o cursos de refuerzo,

dirigidos a corregir los inadecuados niveles académicos de los alumnos de *high school*. A esto hay que añadir, como hemos visto en el capítulo 4, la voluntad de canalizar al alumnado de las instituciones de 2 años hacia la formación profesional y laboral redujo la continuidad universitaria (40).

Existe unanimidad al señalar que la mayoría de los alumnos de los programas del primer ciclo universitario de los *community colleges* desea continuar los estudios de segundo ciclo en una institución de 4 años y que una amplia representación del alumnado de dichas instituciones persigue una titulación. Dónde existe mayor discrepancia es en los porcentajes. Autores como Bryant, y Coley (2001) (41) sitúan en el 67% aproximadamente a los alumnos de los *community colleges* que persiguen una titulación de 2 años o la continuación del segundo ciclo de educación superior en una universidad (concretamente y según estos autores, el 44% tiene intención de continuar sus estudios del 2º ciclo), sitúan en el 21% a los que cursan estudios superiores en estas instituciones por motivos profesionales y por último el 12%, elige los *community colleges* por razones personales, acercándose a los datos de Cohen y Brawer (2003) presentados en las secciones anteriores. Las estadísticas oficiales elevaban al 81,4% el porcentaje de estudiantes de los *community colleges* que tenían intención de continuar sus estudios de grado o posgrado en una institución de 4 años durante el curso académico 2003-04, aumentando del 70,7%, en 1989-90 y del 79,2%, en 1995-96. Independientemente de los datos barajados, las aspiraciones de los estudiantes recién llegados a los *community colleges* han ido aumentando a lo largo de los años estudiados. Si un 29,8% de estos tenía la intención de cursar estudios de posgrado en 1990, en 1995 este porcentaje se elevó al 36,5% y en el año 2003, alcanzó el 44% (42), según las estadísticas del ministerio de educación norteamericano.

Cohen y Brawer (2003), Brint (2003) y Dougherty (2001) (43) señalan que los alumnos de los *community colleges* poseen menor probabilidad de obtener la titulación de grado o licenciatura o tardan más en lograrlo, frente a los que comenzaron sus estudios de grado en instituciones de 4 años, debido a las características propias del alumnado de los *community colleges* y a que éstos deben trasladarse a otra institución para cursar el segundo ciclo y este cambio disuade o distrae a muchos de ellos. Las voces críticas de estas instituciones son rápidas en apuntar que el sistema norteamericano de educación superior, compuesto por instituciones de 4 años e instituciones de 2 años, perpetúa las

diferencias entre las distintas clases sociales, manteniendo alejados a muchos de las universidades. El aumento del alumnado en instituciones privadas de 4 años durante la primera década del siglo XXI, acentuaría en mayor medida esa distancia (44). No obstante, la realidad es que los *community colleges* acercan, facilitan y desmitifican la educación superior y la educación continua, transformándose en trampolín para acceder a las instituciones de 4 años. Los *community colleges* acogen a todos los alumnos (en general no existen barreras para acceder a ellas, sólo una prueba para determinar conocimientos y situar al alumno en el programa o nivel adecuado). Por consiguiente, las tasas de éxito no pueden ser similares a las de las universidades, más selectivas, pero también por este motivo, millones de jóvenes norteamericanos que no superan las pruebas de acceso a la universidad o no disfrutan de los recursos suficientes para costearla, y adultos que desean obtener una formación laboral y académica, reciben otra oportunidad para continuar sus estudios superiores.

La tasa de traslados de alumnos de los *community colleges* al segundo ciclo universitario para los estudiantes que comenzaron sus estudios superiores en 1995 fue del 25,2% en 4 años. Afinado más, nos encontramos que para la minoría de raza negra este porcentaje se redujo hasta el 15,3%, para la minoría hispana, hasta el 16,9% y para la población estudiantil de raza blanca ascendió al 27,1% (45). Esta tasa depende de los acuerdos y de la relación existente entre las instituciones de 2 años y las de 4 años, así como del interés de cada *community college* en fomentar los estudios académicos frente a la formación profesional. Otro factor influyente sobre el aumento o disminución del porcentaje de estudiantes de los *community colleges* que continúan sus estudios en universidades es la restricción de entrada a los alumnos que “afean” las estadísticas, o sea, aquellos estudiantes que cursan programas no oficiales, es decir, aquellos que no persiguen titulación alguna. Asimismo el porcentaje de alumnos en programas académicos influye en estas tasas, ya que lógicamente aquellas instituciones de 2 años que posean gran número de alumnos en programas del primer ciclo universitario, o en programas dirigidos hacia una titulación, obtendrán mayor éxito académico. Eddy, Christie y Rao (2006) (46) por su parte, sitúan el porcentaje de alumnos que se traslada con éxito al segundo ciclo de una universidad entre el 20% y el 30%, pudiendo alcanzar el 44,5% para aquellos estudiantes que además de desear continuar sus estudios superiores, elijen el programa adecuado para ello y poseen la preparación suficiente.

Las estadísticas oficiales del ministerio de educación norteamericano, reflejadas en la tabla 20, revelan que el 16,3% de los alumnos de las instituciones de 2 años que comenzaron sus estudios en 2003-04, obtuvo un diploma o certificado seis años más tarde, el 15,5%, una diplomatura (2 años), el 6%, una licenciatura o grado, el 17,25%, continuaba estudiando y el 44,9% (casi la mitad), había abandonado sus estudios sin titulación en 2009. Por consiguiente, únicamente el 37,8% había logrado una titulación en 6 años. Para los *community colleges* públicos, la tasa de titulaciones de 2 años y las licenciaturas o grados obtenidas por sus alumnos fueron ligeramente superiores (17,1% y 7,4%, respectivamente), no así los certificados o diplomas, ni el abandono académico que se situaron en el 10,9% (inferior a la media) y el 45,4%, (superior a la media) respectivamente.

Los resultados de las universidades son mejores como cabía esperar. El 2% de sus estudiantes recibió una certificación o un diploma en 6 años, el 6,1% una diplomatura (2 años), el 56,1% una licenciatura o grado y el 12,2% continuaba estudiando, mientras que el 23,6% había abandonado prematuramente sus estudios en 2009 (con las altas tarifas universitarias el abandono académico resulta un coste excesivamente elevado para todas las partes implicadas, especialmente para los estudiantes y para los acreedores de éstos).

Tabla 20- Tasas de títulos otorgados, de traslados de matrículas y de continuidad del alumnado de educación superior, después de 6 años. Inicio académico 2003-04, (47)

|                     | Instituciones de 2 años<br>2003-2009 |         | Instituciones de 4 años<br>2003-2009 |         |
|---------------------|--------------------------------------|---------|--------------------------------------|---------|
|                     | Total                                | Pública | Total                                | Pública |
| Certificados        | 16,3%                                | 10,9%   | 2,0%                                 | 1,8%    |
| Associate           | 15,5%                                | 17,1%   | 6,1%                                 | 5,0%    |
| Bachelor            | 6,0%                                 | 7,4%    | 56,1%                                | 58,0%   |
| Subtotal            | 37,8%                                | 35,4%   | 64,2%                                | 64,8%   |
| Todavía matriculado | 17,2%                                | 19,1%   | 12,2%                                | 12,9%   |
| Subtotal            | 55,0%                                | 54,5%   | 76,4%                                | 77,7%   |
| Fracaso Académico   | 44,9%                                | 45,4%   | 23,6%                                | 22,2%   |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Characteristics of Associate's Degree Attainers and Time to Associate's Degree. 2012

La evolución de las titulaciones otorgadas por los *community colleges* en un periodo de 5 años, durante 18 años, publicadas por el ministerio de educación norteamericano y recogidas en la tabla 21, han ido disminuyendo con el paso del tiempo. El 6,8% de los

alumnos que comenzó sus estudios en 1990 obtuvo una licenciatura en 1995. Este porcentaje se mantuvo prácticamente constante para el periodo comprendido entre 1996 y 2000 (6,7%), pero disminuyó para los alumnos que comenzaron los estudios de educación superior en 2004, (5,9%). Esta tendencia descendente fue más acentuada para las diplomaturas, que menguaron del 18% en 1994, al 16,5%, en 2000 y al 13,1%, en el año 2008. Los certificados de formación profesional sufrieron incluso una mayor caída, del 12,9%, en 1994, al 9,7%, en el año 2000 y al 7,4%, en el año 2008. Por tanto, la tasa de titulación y traslado durante 5 años ha disminuido del 37,6% en 1994, al 32,9%, en 2000 y al 26,4% en 2008. Por el contrario, el porcentaje de alumnos que continúa el segundo ciclo académico en una universidad, se ha mantenido bastante constante durante estos 18 años, situándose entre el 23,3% en 1994 y en 2000, y el 21,1%, en 2008 y los alumnos de los *community colleges* que permanecen matriculados después de 5 años aumentaron en peso relativo a lo largo del tiempo, ya que en 1994 éstos representaban el 15,1% (52,7% - 37,6%), mientras que en el año 2000 representaron el 20% y el en año 2008, el 23,5%, desprendiéndose que los alumnos de los *community colleges* tardan más tiempo en obtener una titulación, debido a sus características especiales y probablemente también, a que el número de estudiantes que cursan estudios a tiempo parcial siga aumentando.

Tabla 21- Evolución de las tasas de titulados, de la tasa de retención del alumnado y de los traslados de estudiantes de los *community colleges* a las universidades, después de 5 y de 3 años de comenzar los estudios superiores en los *community colleges* (48)

| PROGRESO ACADÉMICO             | 1990-94<br>(5 años) | 1996-2000<br>(5 años) | 2004-06<br>(3 años) | 2004-08<br>(5 años) |
|--------------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| Bachelor                       | 6,80%               | 6,70%                 |                     | 5,90%               |
| Associate                      | 18,00%              | 16,50%                | 9,70%               | 13,1%               |
| Certificados                   | 12,90%              | 9,70%                 | 4,60%               | 7,4%                |
| Traslados Universidades        | 23,30%              | 23,30%                | 11,50%              | 21,1%               |
| Traslado otras Instituciones   |                     |                       | 8,10%               |                     |
| Título & Traslados             | 37,60%              | 32,90%                |                     | 26,4%               |
| Retención, Títulos & Traslados | 52,70%              | 52,90%                |                     | 49,9%               |
| Continúan matriculados         | 15,10%              | 20,00%                |                     | 23,5%               |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Community College Student Outcomes: 1994–2009. 2011

Otros autores discrepan de las estadísticas oficiales (49), como ya hemos señalado anteriormente, al elevar la tasa de traslados de expedientes de los alumnos del primer

ciclo de los *community colleges* a las universidades. Se estima asimismo, que este porcentaje aumentará, ya que la demanda laboral exigirá un mayor número de trabajadores cualificados. Por esta razón, Cohen y Brawer (2003) (50) apuntan que uno de los principales retos a que se enfrentan los *community colleges* es mejorar y potenciar la educación superior, y al mismo tiempo, atender la formación de los individuos que no poseen los niveles académicos adecuados para la educación superior o para incorporarse al mercado laboral.

Desde 1963 el alumnado de las instituciones de 4 años creció un 239%, mientras que la población estudiantil de los *community colleges* aumentó un 800%. Entre 1970 y 2010, las alzas se situaron en 113% para las universidades y 231% para los *community colleges*. Las titulaciones siguieron la misma tendencia: desde 1970 los títulos de *bachelor* (grado o licenciatura) concedidos crecieron un 108% y los de *associate* (diplomaturas), un 312% (gracias a la educación continua).

Tabla 22- Evolución del número de alumnos del primer curso de educación superior y número de títulos que se otorgan al año, clasificados por tipo de institución (51)

| AÑO       | Nº de Alumnos de Primer Curso |                     |       |                     |        | TITULACIONES          |       |                      |       |
|-----------|-------------------------------|---------------------|-------|---------------------|--------|-----------------------|-------|----------------------|-------|
|           | Total                         | Instituc.<br>4 años | %     | Instituc.<br>2 años |        | Associate<br>(2 años) | %     | Bachelor (4<br>años) | %     |
| 1955-56   | 670.013                       | 530.044             |       | 139.969             |        |                       |       |                      |       |
| 1960-61   | 923.069                       | 709.093             | 33,8% | 213.976             | 52,9%  |                       |       |                      |       |
| 1969-70   | 1.441.822                     | 1.041.025           | 46,8% | 400.797             | 87,3%  | 206.023               |       | 792.316              |       |
| 1970-71   | 2.063.397                     | 1.113.335           | 6,9%  | 950.062             | 137,0% | 252.311               | 22,5% | 839.730              | 6,0%  |
| 1975-76   | 2.515.155                     | 1.167.165           | 4,8%  | 1.347.990           | 41,9%  | 391.454               | 55,1% | 925.746              | 10,2% |
| 1980-81   | 2.587.644                     | 1.183.332           | 1,4%  | 1.404.312           | 4,2%   | 416.377               | 6,4%  | 935.140              | 1,0%  |
| 1985-86   | 2.292.222                     | 1.115.755           | -5,7% | 1.176.467           | -16,2% | 446.047               | 7,1%  | 987.823              | 5,6%  |
| 1990-91   | 2.219.208                     | 1.111.647           | -0,4% | 1.107.561           | -5,9%  | 481.720               | 8,0%  | 1.094.538            | 10,8% |
| 1995-96   | 2.256.624                     | 1.127.384           | 1,4%  | 1.129.240           | 2,0%   | 555.216               | 15,3% | 1.164.792            | 6,4%  |
| 1999-2000 | 2.168.831                     | 1.150.861           | 2,1%  | 1.017.970           | -9,9%  | 564.933               | 1,8%  | 1.237.875            | 6,3%  |
| 2000-01   | 2.427.551                     | 1.340.760           | 16,5% | 1.086.791           | 6,8%   | 578.865               | 2,5%  | 1.244.171            | 0,5%  |
| 2001-02   | 2.497.078                     | 1.374.649           | 2,5%  | 1.122.429           | 3,3%   | 595.133               | 2,8%  | 1.291.900            | 3,8%  |
| 2002-03   | 2.570.611                     | 1.403.918           | 2,1%  | 1.166.693           | 3,9%   | 634.016               | 6,5%  | 1.348.811            | 4,4%  |
| 2003-04   | 2.591.754                     | 1.456.328           | 3,7%  | 1.135.426           | -2,7%  | 665.301               | 4,9%  | 1.399.542            | 3,8%  |
| 2004-05   | 2.630.243                     | 1.487.734           | 2,2%  | 1.142.509           | 0,6%   | 696.660               | 4,7%  | 1.439.264            | 2,8%  |
| 2005-06   | 2.657.338                     | 1.560.615           | 4,9%  | 1.096.723           | -4,0%  | 713.066               | 2,4%  | 1.485.242            | 3,2%  |
| 2006-07   | 2.707.213                     | 1.588.674           | 1,8%  | 1.118.539           | 2,0%   | 728.114               | 2,1%  | 1.524.092            | 2,6%  |
| 2007-08   | 2.776.168                     | 1.656.839           | 4,3%  | 1.119.329           | 0,1%   | 750.164               | 3,0%  | 1.563.069            | 2,6%  |
| 2008-09   | 3.024.723                     | 1.727.419           | 4,3%  | 1.297.304           | 15,9%  | 787.325               | 5,0%  | 1.601.368            | 2,5%  |
| 2009-10   | 3.210.237                     | 1.804.053           | 4,4%  | 1.406.184           | 8,4%   | 849.452               | 7,9%  | 1.650.014            | 3,0%  |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011

Realizando un seguimiento durante 6 años a los alumnos que comenzaron sus estudios de educación superior en instituciones de 4 años, sorprende observar que el número de títulos otorgados es superior al número de alumnos que comenzaron sus estudios universitarios cuatro o seis años antes, según se desprende de la tabla 22. Si a esto le añadimos que la tasa de graduación en 6 años de estos alumnos de primer curso, publicada por el ministerio de educación norteamericano, es del 56,1% para los programas de 4 años (tabla 20), la pregunta que nos realizamos es: ¿De dónde proceden todas esas licenciaturas o grados? Esta discrepancia se repite en las instituciones de 2 años al representar los títulos otorgados entre el 65% y el 74% de los alumnos que comenzaron los estudios superiores dos y seis años antes respectivamente, teniendo en cuenta que las estadísticas oficiales (tabla 20) colocan esta tasa en el 15,5% en 6 años (Estas discrepancias quedan reflejadas en el apartado F1 de la tabla 23).

Dougherty (2001) estima que la tasa de graduación de programas de 4 años después de 14 años asciende al 70% (apartado F de la tabla 23) de los jóvenes que comenzaron sus estudios de licenciatura o grado 14 años antes, y al 26% (apartado G de la tabla 23) de los alumnos de los *community colleges*. Otros autores sitúan esta última tasa entre el 20% y el 35% (apartado G), representando entre el 14% y el 25% aproximadamente de todos los grados o licenciaturas otorgadas, una contribución nada despreciable realizada por los *community colleges* a la educación universitaria. No obstante, estos porcentajes son insuficientes para explicar la gran desviación que aparece reflejada en el apartado I de la tabla 23. Consecuentemente, esta diferencia sólo puede ser debida a que la población norteamericana continúa formándose a lo largo de toda su vida como veremos también más adelante, retornando para completar los estudios inacabados, siendo la educación continua elemento fundamental para lograr dicho fin.

Otro factor a tener en cuenta es la gran movilidad geográfica de la población estudiantil norteamericana. Muchos estudiantes de educación superior no terminan sus estudios en la institución donde los comenzaron. En los *community colleges* este porcentaje se estima que alcanza el 40%. Consecuentemente, la institución de origen puede clasificarlos como alumnos que han abandonado sus estudios, cuando en realidad los están completando en otra institución (53).



Tabla 23- Relación entre el número de alumnos y el número de títulos otorgados, clasificados por tipo de institución (52).

| Educación Superior   | 2000-2005               |                         | 2003-2008               |                         | 2004-2009               |                         |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
|  | Instituciones<br>4 años | Instituciones<br>2 años | Instituciones<br>4 años | Instituciones 2<br>años | Instituciones<br>4 años | Instituciones<br>2 años |
| Nº Alumnos en primer curso<br>(A)  | 1.340.760<br>(A1)       | 1.086.791<br>(A2)       | 1.456.328 (A1)          | 1.135.426<br>(A2)       | 1.487.734 (A1)          | 1.142.509<br>(A2)       |
| Titulaciones (B)   | Bachelor                | Associate               | Bachelor                | Associate               | Bachelor                | Associate               |
|  | 1.485.242               | 713.066                 | 1.601.368               | 787.325                 | 1.650.014               | 849.452                 |
| Exceso de títulos =<br>Titulaciones/<br>Alumnos de primer curso (B/A)                            | 110,8%                  | 65,6%                   | 110,0%                  | 69,3%                   | 110,9%                  | 74,3%                   |
| % de Títulos otorgados en<br>communi. colleges en 6 años<br>(C)                                  | 6%                      | 15,5%                   | 6%                      | 15,5%                   | 6%                      | 15,5%                   |
| Títulos de Associate otorgadas<br>en 6 años de tabla 21<br>(C1=C*A2)                             | 65.207                  | 168.453                 | 68.126                  | 175.991                 | 68.551                  | 177.089                 |
| % de Licenciaturas y associate<br>otorgadas en universidades en 6<br>años (D)                    | 56,1%                   | 6,1%                    | 56,1%                   | 6,1%                    | 56,1%                   | 6,1%                    |
| Bachelor /associate otorgados<br>en 6 años por las universidades<br>(D1 = A1*D)                  | 752.166                 | 81.786                  | 817.000                 | 88.836                  | 834.619                 | 90.752                  |
| SUBTOTAL (C1 + D1) = F1  | 817.374                 | 250.239                 | 8085.126                | 264.827                 | 903.169                 | 267.841                 |
| E: Diferencia entre<br>graduaciones después de 6 años<br>y títulos otorgados E (B-F1)            | (-667.868)              | (-462.827)              | (-716.242)              | (-522.498)              | (-746.845)              | (-581.611)              |
| % Licenciaturas y<br>diplomaturas otorgadas en<br>universidades después de 14<br>años (F)        | 70%                     |                         | 70%                     |                         | 70%                     |                         |
| % Estudiantes de los<br>community colleges que<br>obtienen un bachelor<br>después de 14 años (G) | 26%<br>(20%-35%)        |                         | 26%<br>(20%-35%)        |                         | 26%<br>(20%-35%)        |                         |
| F2= (F-D)*A  | 186.366                 |                         | 202.430                 |                         | 206.795                 |                         |
| (G2= G-C) *A   | 217.358                 |                         | 227.085                 |                         | 228.502                 |                         |
| TOTAL (H =F1 + F2+G2)  | 1.221.098               | 250.239                 | 1.314.641               | 264.827                 | 1.338.466               | 267.841                 |
| I = (H-B) DIFERENCIA   | -264.144                | -462.827                | -286.727                | -522.498                | -311.548                | -581.611                |

\* Fuente: Confección propia a partir de U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011. U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Community College Student Outcomes: 1994–2009. 2011. U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Characteristics of Associate’s Degree Attainers and Time to Associate’s Degree. 2012. U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008. Statistical Analysis Report. P. Eddy, R. Christie y M. Rao: Factors affecting transfer of “traditional” community college students (2006). K. Dougherty: The Contradictory College: The conflicting Origins, Impacts, and Futures of the Community Colleges

La información veraz es una de las reivindicaciones realizadas por los expertos. La falta de rigor de los datos presentados por las instituciones de educación superior limita la mejora de estas. Por consiguiente, las administraciones públicas irán ligando la financiación de las mismas a la presentación de datos detallados y fiables.

Parece lógico suponer, en base a la información presentada hasta el momento, que los datos oficiales sobre la productividad de los *community colleges* mostrados en la tabla 21 no reflejan la realidad, al situar el fracaso académico en la mitad del alumnado, una estimación que ha demostrado ser abultada. Las razones por las que los alumnos de los *community colleges* abandonan sus estudios prematuramente pueden ser personales, económicas, familiares o laborales, como por ejemplo, haber completado las materias o cursos deseados, la posibilidad de retomar los estudios más adelante, etc. A esto hay que añadir que los alumnos menos capaces tienden a elegir aquellos programas de primer ciclo universitario enfocados hacia la universidad, los cuales son menos estructurados, más teóricos, más generalistas y requieren de mayor organización y preparación. Consecuentemente, estos estudiantes terminan abandonando prematuramente sus estudios, al carecer de los niveles académicos, de la motivación y de las habilidades necesarias para persistir. Con la finalidad de reducir este problema, la mayoría de *community colleges* evalúa a los futuros alumnos antes de su admisión para evitar el fracaso académico y redirigir a los estudiantes poco preparados hacia programas de refuerzo y de preparación.

No obstante, existen también razones académicas que entorpecen la finalización de los estudios superiores. Los *community colleges* ofrecen gran diversidad de programas y gran accesibilidad, pero estas mismas facilidades dificultan al mismo tiempo la creación de un ambiente académico, donde el trabajo en equipo (tan cuidado en las universidades) alcance a la gran mayoría (el 39% de los alumnos suele estudiar solo y el 34%, se mantiene al margen del profesor y de sus compañeros). A esto debemos añadir que la mayoría de estudiantes de estas instituciones trabaja 40 horas semanales, reduciendo los estudios a un segundo plano. Al mismo tiempo, los *community colleges* poseen un alumnado menos preparado y con mayores obstáculos (ser la primera generación de estudiantes de educación superior, ser minoría, poseer rentas más bajas, ser padre soltero, etc.) y a pesar de que estas instituciones se hayan ido adaptando a las necesidades de su alumnado, ofreciendo por ejemplo servicios de guardería en la mayoría de ellas, resulta complicado compaginar estudios, familia y trabajo. Por esta razón, los expertos recomiendan crear puestos de trabajo para los estudiantes dentro de los propios *community colleges* (práctica habitual en las universidades), con la finalidad de facilitar la integración laboral y académica. Solicitan además instalar alertas en el

sistema para detectar aquellos alumnos que no asistan a clase o que no alcancen los niveles necesarios para continuar, ayudándoles a finalizar sus estudios con éxito (54).

## **4.2 Formación Profesional**

A partir de 1920, el alumnado de educación secundaria empezó a elegir materias con menor contenido académico, dirigidas hacia el mercado laboral (55). No obstante, no fue hasta los años setenta, cuando los programas académicos o de primer ciclo universitario de los *community colleges* comenzaron a quedar relegados a un segundo plano, reemplazándolos por aquellos dirigidos hacia la formación profesional. Cohen y Brawer (2003) (56) resaltan que estas instituciones eran las principales responsables de formar a la población norteamericana para que pudiera lograr un puesto de trabajo mejor, contribuyendo en gran medida a la expansión de la educación superior y a la popularización de la misma. Los *community colleges* abrieron sus puertas a grupos que de otra forma no hubieran podido acceder a la educación superior y consecuentemente, ascender en la escala social. El protagonismo de la formación profesional en los *community colleges* se debió en gran medida a los fondos federales destinados a esta modalidad, respaldados por influyentes grupos de presión. Si en 1971, el 50% de los jóvenes deseaba cursar formación profesional superior, en 1993, este porcentaje ascendió al 75%. No obstante, como veremos a continuación, el concepto de formación profesional norteamericano es mucho más amplio que el entendido en España, abarcando carreras universitarias (57).

Los programas de formación profesional de los *community colleges* crecieron muy rápidamente a partir de finales de los 60. En 1959, sólo el 20% de los alumnos (122.9091 estudiantes) se encontraba cursando estos programas. En tan sólo 9 años, este porcentaje se elevó al 29% (477.333 alumnos) y en las décadas de los 80 y 90 se situó entre el 40 y el 60%, para terminar estabilizándose alrededor del 33% en nuestros días (58).

La desviación del alumnado de los *community colleges* hacia la formación profesional fue orquestada por (59):

- Las administraciones estatales consideraban la formación profesional una vía rápida de aumentar la formación de su población y de atraer negocios a la zona, reportando beneficios económicos para el estado.
- Las autoridades locales también respaldaron estos programas al considerarlos fuentes de ingresos para sus comunidades e imanes de nuevos negocios.
- Las universidades estatales se beneficiaron de esta política, al reducir la competencia y filtrar el alumnado.
- El gobierno federal respaldó esta iniciativa porque creaba riqueza y estimulaba la economía.
- El sector empresarial siempre ha ejercido mucho poder sobre los políticos, ya que estos necesitan sus recursos para poder ser elegidos y los empresarios necesitan trabajadores cualificados.

A partir de 1964 los programas de formación profesional se aceleraron a raíz de un estudio encargado por la asociación americana de *junior colleges* sobre las posibilidades y el futuro de dichas instituciones, y de la ley *Vocational Education Act* de 1963, que ampliaba la financiación federal de la formación profesional. Fue entonces cuando dicha asociación se sumó a la canalización del alumnado hacia la formación profesional, con la finalidad de monopolizar la oferta de estos programas frente al resto de instituciones que ofrecían formación profesional, acaparando de esta forma los recursos y subvenciones disponibles. Al mismo tiempo, para no perder la categoría de “college” (universidad), se preocuparon de enfatizar la dualidad de su oferta, académica o universitaria y de formación profesional superior (60).

Los profesores Carnevale, Smith y Strohl (2010) (61) de la universidad de *Georgetown University* estiman que \$772.000 millones se gasta cada año Estados Unidos en educación superior y en educación continua. El 35% de esta cantidad se invierte en las instituciones educativas tradicionales (universidades y *community colleges*), mientras que la formación continua aportada por las empresa, el ejército, etc., es mayoritaria. No obstante, éstas últimas fuentes de formación están muy ligadas a las universidades y a los *community colleges*, ya que los trabajadores con mayor formación académica reciben mayor formación laboral y continua.

Como hemos visto en la tabla 22, el número de jóvenes que comienza la educación superior ha ido aumentando paulatinamente a lo largo de todo el siglo XX. Por este motivo, el excedente de jóvenes con titulaciones de *high school* durante la década de los años 70 era redirigido hacia los *community colleges* y concretamente, hacia los programas de formación profesional, con la finalidad de evitar el colapso de las universidades y formar paralelamente trabajadores para la potente industria manufacturera norteamericana. Estos programas, que durante la primera mitad del siglo XX, habían sido minoritarios en dichas instituciones, se convirtieron en el centro de su actividad, animando a la población juvenil a desdeñar los estudios universitarios en favor de la formación profesional. Los críticos de estas instituciones son rápidos en señalar que ya desde su creación, fueron concebidas para segregar la educación superior y mantenerla elitista. De cualquier forma, la realidad se va imponiendo a la teoría. Debido a la complejidad de la economía y de la huida de los puestos de trabajo poco cualificados hacia los países emergentes, los programas de formación profesional se han ido alargando y han ido incorporando mayor número de materias académicas, convirtiéndose en titulaciones universitarias de 2 años y de 4 años (o incluso superior). Por consiguiente, la diferencia entre programas universitarios y programas de formación profesional se va diluyendo.

De hecho, con la entrada del siglo XXI, el Ministerio de Educación Norteamericano sustituyó el término “*Vocational*”, por “*Career and Technical*” para denominar los estudios de formación profesional. Esta nueva nomenclatura se utiliza tanto en programas de “formación profesional” propiamente dichos, como en programas universitarios en instituciones de 4 años y de 2 años. De esta forma, se distingue entre los programas académicos, es decir, programas generalistas y más teóricos, que se utilizan de forma transversal (como matemáticas, lengua, literatura, historia, ciencias, etc.), y los programas de “*Career and Technical*”, dirigidos hacia una profesión concreta y hacia el mercado laboral (administración de empresas, enfermería, educación, medicina, ingenierías, arquitectura, etc) (62).

En la actualidad, esta dicotomía continúa presente desde los institutos de *high school*. Los alumnos de esta etapa educativa pueden elegir entre una orientación más laboral (formación profesional) o una orientación más académica, atendiendo a los siguientes criterios (63):

- ❖ Programa académico: Incluye materias obligatorias y comunes a todos los programas de *high school*, quedando lejos aquellos años cuando un estudiante de secundaria podía obtener la titulación sin haber cursado materias académicas fundamentales. Presenciamos en estos momentos cómo estas materias van adquiriendo mayor relevancia en los programas de este tramo educativo, al ser imprescindibles para poder continuar los estudios superiores, responsables de que la economía norteamericana siga siendo competitiva.
  
- ❖ Programa laboral o técnico (formación profesional): Ofrece 3 modalidades:
  - Economía personal y familiar (dirigido al ámbito privado, no laboral)
  - Preparación general para el mercado laboral (por ejemplo aprendizaje de programas informáticos, etc.)
  - 18 programas de formación laboral y profesional:
    - Agricultura,
    - Dirección o management
    - Servicios Administrativos
    - Marketing
    - Tecnología de la comunicación
    - Informática
    - Otras tecnologías
    - Construcción
    - Mecánica y reparación
    - Transporte
    - Fabricación
    - Impresión
    - Elaboración de otros productos de precisión
    - Sanidad
    - Jardín de infancia y educación
    - Servicios de seguridad
    - Hostelería y restauración
    - Recursos humanos
  
- ❖ Otros:
  - Habilidades generales

- Deporte, salud y entretenimiento
- Religión y teología
- Fuerzas armadas

El 88% de los institutos públicos de *high school* ofrece programas de formación laboral, técnica o profesional y un 82,9% de éstos la imparte dentro de sus propias instalaciones, según los datos oficiales de 2002. Consecuentemente, el 92% de los titulados en *high school* cursaron por lo menos una materia clasificada como laboral/profesional, mientras que las asignaturas consideradas académicas ocuparon 19,44 créditos, alcanzando casi el 73% de todas las materias cursadas en 2005, un porcentaje ligeramente superior al 71% de 1990, con 16,66 créditos. Parelalmente, las materias de formación laboral/profesional disminuyeron ligeramente del 18%, con 4,19 créditos, al 15%, con 4,01 créditos durante el mismo periodo y el total de horas lectivas aumentaron un 13% entre 1990 y 2005 (64).

Los institutos de *high school* de menor tamaño poseen un mayor número de estudiantes cursando materias de formación profesional, que los institutos de tamaño superior, aunque los primeros ofrezcan menor número de programas de estas modalidades. La misma contradicción ocurre con los institutos que concentran un mayor número de estudiantes con limitados conocimientos de la lengua inglesa, al ofrecer un extenso abanico de materias de formación laboral o técnica, pese a que su alumnado no se decante por ellas (65).

La educación superior sigue el mismo patrón que la etapa de *high school*. Los programas académicos ofrecen una formación más generalista, que no desemboca en una profesión concreta, sino que se aplican de forma transversal, mientras que las materias técnicas van dirigidas a una profesión concreta, siendo más prácticas que teóricas. Se dice en EEUU que las universidades se están convirtiendo en “instituciones de formación profesional” o se habla de “formación técnica universitaria”, al alargar y ofrecer estudios tradicionalmente dirigidos hacia el mercado laboral, que habían sido impartidos en instituciones de formación profesional en un pasado no muy lejano (como por ejemplo, enfermería).

Las materias de educación superior se clasifican según el esquema siguiente (66):

- ❖ Programa académico: Obligatorio y común para todos las carreras universitarias y para muchos programas de educación superior. Incluyen:
  - Lengua y literatura inglesa
  - Arte
  - Estudios generales
  - Humanidades
  - Matemáticas
  - Ciencias naturales
  - Ciencias sociales
  
- ❖ Educación dirigida al mercado laboral
  - Agricultura y Recursos naturales,
  - Empresa y marketing
  - Comunicación
  - Informática
  - Diseño
  - Ingenierías
  - Sanidad
  - Educación
  - Servicios de seguridad
  - Servicios sociales y legales
  - Recursos humanos
  - Comercio e industria
  
- ❖ Otros:
  - Habilidades básicas
  - Inglés como segunda lengua
  - Estudios interdisciplinarios
  - Estudios sin reconocimiento oficial
  - Otros

Tabla 24- Número de instituciones de educación superior receptoras de fondos federales, que ofrecen formación profesional 2004-2005 (67)



| Tipo de institución | Numero de Instituciones de educación superior |     |           |     |        | Titulaciones    |     |                 |     |               |
|---------------------|---|-----|-----------|-----|--------|-----------------|-----|-----------------|-----|---------------|
|                     | Públicos*                                     |     | Privados* |     | Total* | Publico (miles) |     | Privado (miles) |     | Total (miles) |
| 4 años              | 604   | 11% | 1.441     | 25% |        | 2.045           | 587 |                 | 366 |               |
| 2 años              | 1.121   | 20% | 943       | 16% | 2.064  | 562             |     | 166             |     | 728           |
| < 2 años            | 241   | 4%  | 1.380     | 24% | 1.621  | 39              |     | 203             |     | 242           |
| Total               | 1.966   | 34% | 3.764     | 66% | 5.730  | 1.188           | 62% | 735             | 38% | 1.923         |

(\*) Incluyen filiales e instituciones no acreditadas

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Career and Technical Education in the United States:1990 to 2005 Statistical Analysis Report.

La discrepancia entre los datos presentados por la asociación de *community colleges* sobre el número de instituciones de 2 años y los reflejados en la tabla 24, gentileza del ministerio de educación norteamericano, radica en que las filiales o sedes de dichas instituciones se encuentran recogidas en estos últimos datos, así como las instituciones no acreditadas (que no otorgan titulaciones oficiales) que reciben financiación federal. De la tabla 24, se desprende asimismo que existe un mayor número de instituciones privadas ofreciendo titulaciones de duración inferior a 2 años, aunque éstas otorguen menos certificados al poseer menor número de alumnado.

La mayor concentración de estudiantes de educación superior se encuentra en los programas *Career y Technical* de 4 años, seguidos de los de 2 años de duración, según se desprende de la tabla 25. Estos programas tienen una duración fija y ofrecen mayor oportunidad de empleo masivo. En 1990 el 24% de los estudiantes de educación superior se encontraba en los programas denominados académicos, un 67,5% (10,2 millones) en los denominados “técnicos o formación profesional” (4,3 millones, 3,8 millones y 2,1 millones de la tabla 25), y un 8,6%, en otros. En 2004, disminuyó el peso específico de los estudios dirigidos hacia el mercado laboral en 4 puntos porcentuales, hasta colocarse en el 63,7%, mientras que el porcentaje de los alumnos que cursaban estudios académicos se mantuvo prácticamente invariable y los denominados “otros” crecieron, del 8,6%, en 1990, al 13,1% en 2004.

Tabla 25- Clasificación del alumnado de educación superior según el programa que cursa y según la institución donde lo cursa. 1990, 2000, 2004 (68)

| Programas                |            | 1990<br>(millones) |     | 2000<br>(millones) |     | 2004<br>(millones) |     |
|--------------------------|------------|--------------------|-----|--------------------|-----|--------------------|-----|
| Alumnos totales          |            | 15,1               |     | 15,8               |     | 16,8               |     |
| Bachelor<br>(4 años)     | Total      | 7,2                | 48% | 7,3                | 46% | 8,8                | 52% |
|                          | FP/Técnica | 4,3                | 60% | 4,3                | 59% | 5,3                | 60% |
|                          | Académico  | 2,2                | 30% | 2,5                | 34% | 2,6                | 30% |
|                          | Otros      | 0,7                | 10% | 0,5                | 7%  | 0,9                | 10% |
| Associate<br>(2 años)    | Total      | 5,5                | 36% | 6,2                | 39% | 6,8                | 41% |
|                          | FP/Técnica | 3,8                | 69% | 4                  | 64% | 4,4                | 65% |
|                          | Académico  | 1,2                | 22% | 1,6                | 26% | 1,3                | 19% |
|                          | Otros      | 0,5                | 9%  | 0,6                | 10% | 1,1                | 16% |
| Certificados<br>< 2 años | Total      | 2,4                | 16% | 2,3                | 15% | 1,2                | 7%  |
|                          | FP/Técnica | 2,1                | 88% | 1,9                | 83% | 1                  | 83% |
|                          | Académico  | 0,2                | 8%  | 0,2                | 9%  | 0,07               |     |
|                          | Otro       | 0,1                | 4%  | 0,18               | 8%  | 0,2                | 17% |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Career and Technical Education in the United States:1990 to 2005 Statistical Analysis Report.

Como hemos visto, los programas de formación profesional atienden a una tercera parte de los estudiantes oficiales de los *community colleges*. Sus alumnos suelen ser más disciplinados y en aquellos programas que se imponen restricciones de entrada, el éxito en la obtención de una titulación, en continuar el segundo ciclo en una institución de 4 años o en lograr un puesto de trabajo después de titularse es elevado, por ser programas más específicas y más estructurados. Por el contrario, los alumnos de los *community colleges* en programas académicos suelen ser menos persistentes, salen y entran de ellos con facilidad porque no saben muy bien lo que quieren estudiar (por eso eligen generalidades), o porque no han podido acceder a la institución de 4 años que deseaban, a causa de las bajas calificaciones, o porque ya poseen una titulación y cursan materias sueltas por motivos personales o laborales (69).

El papel de los *community colleges* en la formación profesional superior es innegable, preparan a más de la mitad de los enfermeros (y a la mayoría del resto del personal sanitario), al 80% de los agentes de seguridad (bomberos, policías y técnicos de ambulancias) y a un alto porcentaje de los técnicos informáticos. Al mismo tiempo, se encargan de la formación de trabajadores de diversas empresas de la zona y reciclan a los desempleados (70).

### **4.3- Educación continua y laboral:**

El slogan de los *community colleges* del estado de Texas, adoptado por la *Commission on Higher Education* de 1947 (Comisión en Educación Superior) (71), resume la filosofía de los *junior colleges* durante muchas generaciones: “Enseñaremos a quien sea, donde sea, todo lo que sea, cuando sea, mientras haya suficientes personas interesadas en un programa para justificar su oferta”. De esta forma, de los 500.536 estudiantes matriculados en los *juniors colleges* en 1949, 185.000 eran adultos o cursaban educación especial (37%), una cifra nada despreciable. El porcentaje de adultos cursando estudios en estas instituciones creció rápidamente a partir de los años 40. Por consiguiente, la educación continua y para adultos ha ocupado un puesto relevante en los programas ofrecidos por los *community colleges*.

Una encuesta realizada por la asociación norteamericana de *community colleges*, la AACC (*American Association of Community Colleges*) en 1985 indicaba que el 75% del alumnado de los *community colleges* estaban cursando formación laboral para el sector privado (72). Cohen y Brawer (2003) estiman que entre el 30% y el 60% de los universitarios con grado o licenciatura, han cursado alguna materia en los *community colleges* (73). Por su parte Mullin (2012) indica que el 62% de los estudiantes que abandonan sus estudios en los *community colleges*, los reanudan 5 años después (74). Asimismo, el 29% del alumnado no oficial (que no persigue titulación alguna) de estas instituciones posee alguna titulación superior, situando Coley (2000) la cifra de los alumnos oficiales y no oficiales con grado o posgrado entre el 8% y el 12% (75).

Los alumnos de los *community colleges* son de lo más variopinto. Los que cursan el primer ciclo universitario con la finalidad de incorporarse a la universidad conviven e incluso comparten materias con los estudiantes que realizan módulos de formación profesional o con los que quieren actualizar sus conocimientos sin buscar acreditación alguna. Robison y Christophersen (2004) estimaron que estos últimos alcanzaron la cifra de 7,7 millones durante el curso académico 2002-03, situándose en casi la mitad de todos los alumnos de estas instituciones (16,3 millones) durante ese mismo periodo y el 53% de éstos combina un empleo con sus estudios (76).

El 57% de la población norteamericana mayor de 24 años posee educación superior, alcanzando el 62% para el tramo de edad comprendido entre 25-39 años (tabla 26) y el 59%, el de 49-49 años. Este último porcentaje creció del 28% en 1973, al 56% en 1992 y al 59% en 2007 de la población en activo y se estima que alcanzará al 62% de dicho segmento de la población en 2018 al aumentar las licenciaturas o grados (tabla 27).

Tabla 26- Población norteamericana mayor de 17 años con estudios superiores 2011 (77)

| EDAD               | Población activa con estudios superiores |               |               |               |                               |              |                   |                | % Pobl. con Estud. Super. | Poblac. Activa |
|--------------------|--|---------------|---------------|---------------|-------------------------------|--------------|-------------------|----------------|---------------------------|----------------|
|                    | < 2 años                                 | 2 años        | Bachelor      | Master        | Doctor. en Medicina y derecho | Doctor.      | % 2 años o super. | Total          |                           |                |
| <b>&gt;17 años</b> | <b>45.245</b>                            | <b>20.611</b> | <b>41.943</b> | <b>16.154</b> | <b>2.993</b>                  | <b>3.079</b> | <b>36,7%</b>      | <b>130.025</b> | <b>56%</b>                | <b>231.194</b> |
| 18-19 A años       | 2.373                                    | 62            | 26            |               |                               |              | 1,1%              | 2.461          | 30%                       | 8.125          |
| 20-24 años         | 8.670                                    | 1.503         | 2.631         | 139           | 13                            |              | 19,9%             | 12.955         | 60%                       | 21.525         |
| <b>&gt;24 años</b> | <b>34.203</b>                            | <b>19.047</b> | <b>39.286</b> | <b>16.015</b> | <b>2.980</b>                  | <b>3.062</b> | <b>39,9%</b>      | <b>114.592</b> | <b>57%</b>                | <b>201.543</b> |
| 25-29 años         | 4.277                                    | 2.126         | 5.398         | 1.134         | 213                           | 133          | 42,1%             | 13.281         | 62%                       | 21.382         |
| 30-34 años         | 3.564                                    | 2.079         | 4.549         | 1.715         | 302                           | 287          | 44,2%             | 12.495         | 62%                       | 20.202         |
| 35-39 años         | 3.280                                    | 2.031         | 4.385         | 1.745         | 252                           | 328          | 45,4%             | 12.022         | 62%                       | 19.255         |
| 40-49 años         | 6.985                                    | 4.501         | 8.907         | 3.559         | 669                           | 579          | 42,8%             | 25.199         | 59%                       | 42.576         |
| 50-59 años         | 7.106                                    | 4.247         | 7.974         | 3.475         | 576                           | 649          | 40,8%             | 24.026         | 58%                       | 41.519         |
| 60-64 años         | 3.105                                    | 1.676         | 3.066         | 1.685         | 343                           | 339          | 40,8%             | 10.213         | 59%                       | 17.430         |
| >64 años           | 5.886                                    | 2.387         | 5.008         | 2.703         | 624                           | 748          | 29,3%             | 17.355         | 44%                       | 39.179         |

Fuente: K. Christophersen y H. Robinson: The Economic Contribution of America's Community and Technical: An Analysis of Effectiveness and Economic Growth. 2004

Tabla 27- Evolución del nivel académico de la población norteamericana en activo (78)

| NIVEL DE ESTUDIOS                    | 1973 | 1992 | 2007 | 2018 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|
| -Posgrado                            | 7%   | 10%  | 11%  | 10%  |
| - Bachelor                           | 9%   | 19%  | 21%  | 23%  |
| - Associate                          | 12%  | 8%   | 10%  | 12%  |
| - < Associate                        |      | 19%  | 17%  | 17%  |
| - High School                        | 40%  | 34%  | 30%  | 28%  |
| < High School                        | 32%  | 10%  | 11%  | 10%  |
| Población total en Activo (millones) | 91   | 129  | 154  | 166  |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011

En 1999 casi 88,8 millones de adultos cursaban educación continua, un 53% más que en 1991 (79). En 2005 esta cifra ascendió a 93,9 millones (80), representado un 44,4% de la población mayor de 17 años o 53,9% de la población con edades comprendidas entre 16 y 64 años (81). Las razones principales para continuar formándose son laborales (representando aproximadamente el 27% de la población adulta, durante el curso académico 2004-05) y personales. Alrededor de un 2% de este segmento de la población

que cursa educación continua, se prepara para obtener el GED (titulación equivalente al *high school*) o para aprender la lengua inglesa (82). La población con mayor nivel académico es la que más participa en la educación continua. El 71,5% de los adultos con una titulación de *Bachelor* (4 años) o superior continúan formándose (la mayoría de profesionales necesitan recibir un determinado número de horas formativas al año para poder continuar ejerciendo), seguidos por el 66% de los que poseen estudios superiores inferiores a 4 años y a una distancia considerable se encuentran el 39,8% de la población con el diploma de *high school* y el 26,1% de los trabajadores sin esta titulación (83).

Tabla 28- Porcentaje de la población norteamericana mayor de 24 años con titulaciones de *high school* o superior: 1940-2000 (84)

| Edades       | 1940  | 1950  | 1960  | 1970  | 1980  | 1990  | 2000  |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| > 24 años    | 24,5% | 34,3% | 41,1% | 52,3% | 66,5% | 75,2% | 80,4% |
| 25 - 29 años | 38,1  | 52,8  | 60,7  | 73,8  | 84,5  | 83,5  | 83,6  |
| 30 - 34 años | 33,0  | 47,7  | 55,7  | 68,7  | 83,8  | 84,7  | 84,2  |
| 35 - 39 años | 26,9  | 40,5  | 54,7  | 64,5  | 79,0  | 86,0  | 84,7  |
| 40 - 44 años | 23,7  | 35,6  | 48,5  | 59,1  | 74,0  | 85,2  | 85,4  |
| 45 - 49 años | 20,6  | 30,0  | 40,6  | 57,0  | 69,3  | 80,4  | 86,4  |
| 50 - 54 años | 18,5  | 26,8  | 34,9  | 50,9  | 63,1  | 75,3  | 85,4  |
| 55 - 59 años | 17,1  | 23,3  | 28,5  | 43,0  | 60,0  | 70,4  | 81,1  |
| 60 - 64 años | 16,4  | 20,5  | 24,5  | 37,1  | 53,3  | 64,8  | 76,1  |
| 65 - 69 años | 14,2  | 18,4  | 20,7  | 30,5  | 45,1  | 61,8  | 72,1  |
| 70 - 74 años | 13,1  | 17,8  | 18,6  | 27,3  | 39,8  | 56,0  | 67,3  |
| > 74 años    | 11,5  | 16,6  | 17,7  | 24,0  | 32,7  | 44,8  | 60,7  |

Fuente: United States Census Bureau. Educational Attainment. Census 2000 PHC-T-41: A Half-Century Of Learning: Historical Census Statistics On Educational Attainment in the United States, 1940 to 2000: Detailed Tables

La población norteamericana se ha caracterizado a lo largo del siglo XX no sólo por poseer un altísimo grado de formación académica, sino porque ésta ha continuado creciendo a lo largo de sus vidas, tal como se desprende en las tablas 28 y 29. Si el 38,1% de los jóvenes con edades comprendidas entre los 25 y los 29 años poseía estudios de *high school* en 1940 (tabla 28), diez años después este porcentaje ascendió hasta el 40,5%. Durante la década siguiente se mantuvo prácticamente invariable (40,6%), no obstante, 10 años más tarde alcanzó al 43% de este segmento de la población. Este patrón se reproduce en todos los tramos de edad.

Tabla 29- Porcentaje de la población norteamericana mayor de 24 años con grado o superior: 1940-2000 (85)

| Edades       | 1940 | 1950 | 1960 | 1970  | 1980  | 1990  | 2000  |
|--------------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| > 24 años    | 4,6% | 6,2% | 7,7% | 10,7% | 16,2% | 20,3% | 24,4% |
| 25 - 29 años | 5,9  | 7,7  | 11,1 | 16,3  | 22,1  | 22,1  | 27,2  |
| 30 - 34 años | 6,3  | 7,4  | 10,9 | 14,4  | 24,6  | 23,4  | 27,9  |
| 35 - 39 años | 5,5  | 7,2  | 9,5  | 13,8  | 21,2  | 26,4  | 25,9  |
| 40 - 44 años | 4,7  | 7,4  | 8,1  | 12,4  | 17,5  | 27,7  | 25,9  |
| 45 - 49 años | 4,2  | 6,5  | 7,4  | 10,5  | 16,0  | 23,5  | 28,5  |
| 50 - 54 años | 3,8  | 5,6  | 7,3  | 8,8   | 13,9  | 19,4  | 29,1  |
| 55 - 59 años | 3,4  | 4,9  | 6,2  | 8,1   | 11,8  | 17,2  | 24,6  |
| 60 - 64 años | 3,3  | 4,3  | 5,0  | 7,9   | 10,0  | 14,9  | 20,3  |
| 65 - 69 años | 2,9  | 3,7  | 4,1  | 6,6   | 9,0   | 12,5  | 18,3  |
| 70 - 74 años | 2,6  | 3,6  | 3,6  | 5,5   | 9,0   | 10,6  | 16,2  |
| > 74 años    | 2,3  | 3,3  | 3,2  | 4,6   | 7,2   | 9,5   | 13,3  |

Fuente: United States Census Bureau. Educational Attainment. Census 2000 PHC-T-41: A Half-Century Of Learning: Historical Census Statistics On Educational Attainment in the United States, 1940 to 2000: Detailed Tables

Los incrementos en educación superior son aun más espectaculares (tabla 29). Si en 1940, el 5,9% de la población con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años poseía una titulación de grado o superior, una década más tarde este porcentaje escaló hasta el 7,2% del mismo colectivo. En 1960 volvió a crecer ligeramente hasta situarse en el 7,4% y diez años después ascendió hasta el 8,1%, alcanzando el 9% en 1980, último año de estudio para este segmento de la población. Evidencia clara de que la población norteamericana continúa formándose durante toda su vida.

La tabla 2 nos mostraba que el 68% de los graduados de *high school* de la promoción 2010 comenzaron sus estudios superiores ese mismo año, un ascenso de 2 puntos porcentuales con respecto al 2006 (66%). No obstante, dos años más tarde el 77,6% de la promoción de 2006 se había incorporado a la formación superior tal como se desprende de la tabla 30. Todo ello vuelve a confirmar que gran parte de la población norteamericana retoma sus estudios, es decir, continúa formándose toda su vida.

La educación continua se imparte en un amplio abanico de instituciones, incluyendo los *community colleges* y las universidades. Las instituciones de 2 años han realizado extensas campañas publicitarias para captar alumnos, especialmente en zonas con pocos graduados de *high school* y en concreto, dirigidas a alumnos que tradicionalmente, no accederían a una formación superior. Por consiguiente, los *community colleges* han sido un elemento esencial para colocar la economía y sociedad norteamericana en la cima del mundo durante gran parte del siglo XX.

Los programas de educación continua y para adultas en dichas instituciones tienen gran importancia en algunos estados como Carolina del Norte y Wisconsin, donde representaban el 75% del total de estudiantes en 1997-8, mientras que en California representan el 14% y en Florida, el 11% (86).

Los *community colleges* y otras instituciones acreditadas atendieron a 2,4 millones de adultos necesitados de habilidades académicas mínimas durante el curso académico 2008-09, repartidos en programas de educación básica (42%), en programas para la obtención de titulaciones equivalentes al *high school* (14%) y en cursos de lengua inglesa para extranjeros (44%), estos últimos con edades más elevadas y constituidos principalmente por hispanos. California, Florida y Carolina del Norte son los 3 estados con mayor número de alumnos jóvenes (entre 16 y 18 años) en estos programas. No obstante, son estados como Vermont o Wyoming, los que tienen mayor concentración porcentual de este alumnado (39% y 31%, respectivamente) (87).

Tabla 30. Porcentaje de los jóvenes después de 2 años de haber terminado los estudios de *high school*, que continúan sus estudios superiores, clasificados por razas, por nivel educativo de los padres y por expectativas durante el último curso de *high school*: 1974, 1982, 1994, y 2006 (88)

| JÓVENES   | 1974 | 1982 | 1994 | 2006 |
|---|------|------|------|------|
| Total   | 63.4 | 63.9 | 74.6 | 77.6 |
| Sexo  |      |      |      |      |
| Mujer   | 62.0 | 66.8 | 77.6 | 81.7 |
| Hombre  | 64.9 | 60.8 | 71.6 | 73.4 |
| Razas   |      |      |      |      |
| Asiática  | 85.5 | 85.8 | 84.4 | 87.6 |
| Negra   | 60.7 | 60.9 | 68.2 | 72.4 |
| Hispana   | 59.7 | 54.0 | 70.1 | 67.5 |
| Blanca  | 64.5 | 65.3 | 75.9 | 81.0 |
| 2 o más   | —    | —    | —    | 72.6 |
| Educación padres  |      |      |      |      |
| <i>High school</i> o inferior                           | 51.4 | 52.4 | 57.3 | 62.9 |
| < Grado o <i>bachelor</i>                               | 73.3 | 72.6 | 73.5 | 75.2 |
| <i>Bachelor</i>   | 83.9 | 82.8 | 89.9 | 87.0 |
| Posgrado  | 84.8 | 85.7 | 94.8 | 91.3 |
| Expectativas Alumnos último curso de <i>High School</i> |      |      |      |      |
| <i>High school</i> o inferior                           | 18.6 | 15.1 | 14.3 | 21.6 |
| < Grado o <i>bachelor</i>                               | 60.2 | 57.4 | 54.1 | 55.7 |
| <i>Bachelor</i>   | 91.1 | 88.6 | 86.6 | 87.0 |
| Posgrado  | 94.1 | 91.2 | 90.7 | 92.9 |
| No sabe   | —    | —    | 56.8 | 49.8 |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS:88): Trends Among Young Adults Over Three Decades, 1974-2006.

Tabla 31- Evolución del número de personas que se presentaron a las pruebas *General Educational Development* (GED), alternativa a la titulación de *high school* clasificadas por edades. 1971-2010 (89)

| AÑO  | GED (mil) | % 16-18 Años | % 19-24 Años | % 25-19 Años | % 30-34 Años | % >34 Años |
|------|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| 1971 | 227       | ---          | ---          | ---          | ---          | ---        |
| 1975 | 340       | 33%          | 26%          | 14%          | 9%           | 18%        |
| 1980 | 479       | 37           | 27           | 13           | 8            | 15         |
| 1985 | 413       | 32           | 26           | 15           | 10           | 16         |
| 1990 | 410       | 22           | 39           | 13           | 10           | 15         |
| 1995 | 504       | 27           | 36           | 13           | 9            | 15         |
| 2000 | 487       | 33           | 37           | 11           | 7            | 13         |
| 2005 | 424       | 34           | 37           | 12           | 7            | 11         |
| 2008 | 469       | 34           | 35           | 13           | 7            | 11         |
| 2009 | 448       | 31           | 36           | 13           | 8            | 12         |
| 2010 | 452       | 27           | 37           | 14           | 9            | 14         |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011

Durante el curso académico 2004-05, las estadísticas oficiales publicaron que un 25% de los adultos cursaron formación laboral. Esta cifra representa el 37,1% de la población activa (tabla 32), elevándose hasta el 58% para las personas con mayor nivel académico. Las universidades y *community colleges* atienden al 15,9% de ellos. Asimismo, un 25% de los individuos cursando materias básicas y de preparación para el *General Educational Development* (GED) (Diploma equivalente al *high school*) fue atendido por los *community colleges* y universidades (90). Un 37% de los que cursaron lengua inglesa lo hicieron en los *community colleges* o en las universidades (91). Un 19% de los alumnos de educación continua dirigida al mercado laboral eligieron las universidades y *community colleges* (10,8 millones) (92). Ocho millones de los 44 millones que cursaron materias por interés personal, lo hicieron también en universidades y en *community colleges*, representando el 18% (93). Estos alumnos no suelen perseguir una titulación, por tanto se encuentran excluidos generalmente de las cifras del número de alumnos oficiales. Todos estos porcentajes se solapan, por tanto existen duplicidades en el cálculo.

Por consiguiente, un número muy elevado de alumnos de los *community colleges* y de las universidades se encuentran en programas dirigidos hacia el mercado laboral o hacia la educación continua. Si a esto le añadimos que 40 millones de individuos mayores de 16 años (21%) no poseían titulaciones de *high school* en 2005, (4,6 millones, con escasísimos estudios: 0-4º primaria, 10,7 millones, con 5 a 8 años de estudios básicos y 25,5 millones con 9-12 años de estudios), los programas de los *community colleges* para



la formación básica y para la formación continua de los adultos seguirán siendo relevantes (94).

Según el informe *The Economic Contribution of America's Community and Technical Colleges: An Analysis of Investment Effectiveness and Economic Growth* (95) existían 7,7 millones de alumnos no oficiales en los *community colleges* durante todo el curso académico 2002-03, representando el 47% del total, como hemos visto. No obstante, la cifra exacta del número de adultos cursando educación continua en los *community colleges* no es fácil de determinar, ya que estas instituciones ofrecen numerosos programas, cursos y seminarios, algunos de muy corta duración, donde la rotación del alumnado es muy elevada. La asociación *American Association of Community Colleges* (96) cifraba esta cantidad en 5,4 millones en otoño de 2009, representando el 38,5% del total. A esta cifra se le deben añadir los alumnos que se van incorporando a lo largo de todo el año académico.

Tabla 32- Población total norteamericana y porcentaje de ésta cursando educación continua. (97)

| POBLACIÓN ADULTA         | Población Norteamericana |      | Población en Educación Continua |            |
|--------------------------|--------------------------|------|---------------------------------|------------|
|                          | miles                    | %    | miles                           | %          |
| - Población en activo    | 133.479                  | 93%  | 51.767                          | 39%        |
| - Población desempleada  | 9.941                    | 7%   | 1.366                           | 14%        |
| - Población activa       | 143.420                  | 100% | 53.133                          | 37%        |
| - Población no en activo | 68.187                   |      |                                 |            |
| <b>TOTAL</b>             | <b>211.607</b>           |      |                                 | <b>25%</b> |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: *Career and Technical Education in the United States: 1990-2005*. NCES: 2008-035. Julio 2008. Tabla: 4.1, 4.6. pp. 195-196, 205

Una parte importante de estos programas se dedica a la formación de los funcionarios públicos y de los trabajadores de empresas privadas. Algunas voces críticas denuncian la competencia desleal que estas instituciones ejercen contra las empresas privadas de formación, las cuales no reciben subvenciones, ni ayudas públicas (98). Los *community colleges* ofrecen además programas para emprendedores, formando a sus alumnos para iniciar un negocio (A través del *Small Business Development Center*: Centro para el desarrollo de pequeñas empresas). Los programas de educación continua, comunitaria o para adultos incluyen asimismo la organización de ferias y eventos para conectar a los individuos que buscan trabajo, con las empresas que necesitan trabajadores. Organizan

también actividades para la tercera edad, formación y orientación para el cuidado de los hijos, talleres contra la drogodependencia, etc. (99). Al mismo tiempo, los *community colleges* se encargan de la formación de personas desempleadas y de individuos que reciben asistencia social, atendiendo paralelamente a la población reclusa en centros penitenciarios. En 1990, *Arizona Community College* otorgó más de 100 diplomaturas a los presidiarios del estado. Por su parte, el 30% de los reclusos de la prisión *Meccklenburg Correctional Center* en el estado de Virginia cursó estudios en *Southern Virginia Community College*. No obstante, los fondos para estas actividades son muy sensibles a los recortes estatales en educación y servicios sociales, consecuentemente, la reciente crisis económica ha pasado factura a estas partidas presupuestarias (100).

La colaboración entre el sector empresarial y los *community colleges* logra sus frutos como se desprende a continuación (101):

- Cinco *community colleges* del estado de Alabama desarrollaron programas de formación profesional y de diplomatura en tecnología mecánica y automovilística para formar los trabajadores de las plantas de Mercedes, Toyota, Honda, y Hyundai de la zona.
- *Clair County Community College* en Marysville, estado de Michigan, ofreció a la empresa automovilística Chrysler una titulación de 2 años para sus trabajadores a cambio de que se instalara en la zona.
- *Western Nebraska Community College* acordó crear un programa de formación laboral para atraer a la gran superficie Cabela a su zona.

La financiación de todos estos cursos proviene tanto de fondos privados (de las matrículas y de las empresas), como de impuestos especiales, de subvenciones y de otros fondos públicos. El estado de California, por ejemplo, posee una agencia (*The Employment Training Panel, ETP*) encargada de promover la creación de empleo entre la población desocupada, financiando la formación de éstos en los *community college*, asimismo subvenciona al 50% los programas formativos de trabajadores en activo en estas instituciones, aportando las empresas el resto de la financiación. Pese a las limitaciones económicas, estos programas seguirán creciendo, debido a que algunos de ellos son lucrativos (al ser financiados al 100% con fondos privados) y otros son necesarios. No obstante, aquellos programas de escaso interés se seguirán impartiendo

siempre y cuando sean una inversión rentable y no utilicen recursos de otros programas (102).

#### **4.4- Remedial Programs o Development Studies**

(Programas de refuerzo o preparatorios)

Los programas de refuerzo o preparatorios imparten aquellos conocimientos necesarios para cursar educación superior que deberían haberse adquirido durante las etapas educativas K-12. En 1920 estos programas eran marginales si los comparamos con los elevados índices actuales, debido a que la preparación del alumnado de las etapas K-12 ha empeorado considerablemente. Con el descenso de los niveles académicos de la educación secundaria a partir de los años 60, el número de alumnos con titulaciones de *high school* creció, mientras que su preparación mermó (103).

La formación de la población estudiantil aumentó entre 1900 y 1950, acelerándose durante las dos siguientes décadas. Esta expansión académica se tradujo en un auge económico sin precedentes, cuya inercia duró varias décadas. No obstante, a partir de los años 70, los niveles académicos que habían sido los más elevados del mundo moderno, se contrajeron hasta mediados de los años 80 cuando se estancaron, causando a su vez un letargo económico. En las décadas de los 90 la administración Clinton abordó este problema, a través de la ley educativa *Goals 2000, Educate American Act* y en concreto en uno de sus ocho objetivos (*6th Goal*), el cual pretendía lograr que la totalidad de la población norteamericana tuviera las cualificaciones y niveles adecuados para poder trabajar y ser un buen “ciudadano”, tal como hemos visto en el capítulo II. No obstante, los niveles académicos del alumnado estadounidense han ido perdiendo terreno en el *ranking* internacional, debido a su estancamiento o incluso retroceso, tal como se desprende de la evolución de los resultados académicos de los estudiantes del último curso de *high school* en las pruebas de acceso a la universidad (ACT y SAT), reflejados en las tablas 33 y 34, frente a los grandes avances de los estudiantes de otros países.

Tabla 33- Evolución de los resultados de las pruebas de acceso a la universidad *Scholastic Aptitude Test (SAT)*. 1966-2011 (104)

| AÑO     | <i>Scholastic Aptitude Test (SAT)</i> |        |       |             |        |       |           |        |       |
|---------|---------------------------------------|--------|-------|-------------|--------|-------|-----------|--------|-------|
|         | Lectura                               |        |       | Matemáticas |        |       | Redacción |        |       |
|         | Total                                 | Hombre | Mujer | Total       | Hombre | Mujer | Total     | Hombre | Mujer |
| 1966-67 | 543                                   | 540    | 545   | 516         | 535    | 495   |           |        |       |
| 1970-71 | 532                                   | 531    | 534   | 513         | 529    | 494   |           |        |       |
| 1975-76 | 509                                   | 511    | 508   | 497         | 520    | 475   |           |        |       |
| 1980-81 | 502                                   | 508    | 496   | 492         | 516    | 473   |           |        |       |
| 1984-85 | 509                                   | 514    | 503   | 500         | 522    | 480   |           |        |       |
| 1990-91 | 499                                   | 503    | 495   | 500         | 520    | 482   |           |        |       |
| 1995-96 | 505                                   | 507    | 503   | 508         | 527    | 492   |           |        |       |
| 2000-01 | 506                                   | 509    | 502   | 514         | 533    | 498   |           |        |       |
| 2004-05 | 508                                   | 513    | 505   | 520         | 538    | 504   |           |        |       |
| 2005-06 | 503                                   | 505    | 502   | 518         | 536    | 502   | 497       | 491    | 502   |
| 2010-11 | 497                                   | 500    | 495   | 514         | 531    | 500   | 489       | 482    | 496   |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011

Tabla 34- Evolución de los resultados de las pruebas de acceso a la universidad *American College Testing (ACT)* 1970-2011 (105)

| AÑO  | Puntuación |
|------|------------|
| 1970 | 18,6       |
| 1975 | 18,5       |
| 1980 | 18,5       |
| 1985 | 18,6       |
| 1990 | 20,6       |
| 1995 | 20,8       |
| 2000 | 21         |
| 2005 | 20,9       |
| 2006 | 21,1       |
| 2010 | 21         |
| 2011 | 21,1       |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011 y Digest of Education Statistics 2000

Cohen y Brawer (2003) señalan que las principales causas del estancamiento de los niveles educativos son (106):

- La aparición de la televisión, que ocupó el tiempo dedicado al estudio.
- La disminución de la autoridad y de la exigencia.
- Diversas corrientes que infravaloraban la lectura y la escritura.
- Multitud de materias no académicas que sobrecargaban los programas escolares y desvían la atención y los recursos hacia ellos.
- Aumento del número de alumnos que no dominaban la lengua inglesa.
- La disminución de los niveles académicos y de las expectativas.
- La concesión de “una segunda oportunidad”.
- La absorción de los alumnos mediocres por el mercado laboral.

No sólo los alumnos elegían menor número de materias fundamentales durante la etapa de *high school*, sino que el nivel de exigencia también disminuyó. El hecho de que la mayoría de la población fuera redirigida hacia la formación profesional, alejándola de los programas universitarios, también contribuyó a la disminución de los niveles académicos del alumno. Como hemos visto en los apartados anteriores, a partir de finales de los años 60 y principios de los años 70 se encauzó a la creciente masa de bachilleres hacia los *community colleges* y en concreto, hacia los programas dirigidos al mercado laboral, es decir, hacia la formación profesional, resultando en una relajación de los programas académicos y un descenso de estos niveles en favor de materias más prácticas dirigidas al aprendizaje de un oficio.

Esta disminución de la preparación del alumnado de *high school* se refleja, según Cohen y Brawer (2003) (107), en la reducción del tiempo dedicado a la lectura durante la etapa escolar de secundaria entre 1922 y 1977. En ese último año, por ejemplo, a los estudiantes de secundaria se les exigía la lectura de 560 páginas por trimestre/semestre, tres veces inferior a las imposiciones académicas en materia de lectura soportadas por sus homólogos de 1922, resultando consecuentemente, que desde los años 80 más de la mitad del alumnado del primer curso de los *community colleges* del estado de Nueva Jersey, por ejemplo, no poseía el nivel académico necesario para cursar estudios superiores y necesitaron clases de refuerzo para continuar. Asimismo, en los estados de California y de Washington casi la mitad del alumnado de primer curso de los

*community colleges* debía cursar materias de refuerzo antes de poder comenzar los estudios superiores propiamente dichos. En Oklahoma el alumnado del primer curso de los *community colleges* que debía recibir clases de refuerzo o preparatorias (*remedial*), alcanzó el 44% de todos los alumnos del primer curso y a nivel nacional este porcentaje se elevó al 40%. Dichos programas incluyen materias académicas y habilidades sociales y personales, técnicas de estudio, etc. Pese a que los niveles académicos se hayan estabilizado desde los años 80, en términos relativos éstos han disminuido, ya que la formación de la mayoría de países ha aumentado. Por esta razón, las clases de refuerzo o “*remedial*” siguen creciendo. Algunos estados envían a todos los alumnos de educación superior que no posean los niveles académicos adecuados a los *community colleges* para recibir las clases de refuerzo que necesitan (como los estados de Florida, Missouri, Carolina del Sur y Arizona.). Otros estados, como Illinois y California, limitan el número de dichos alumnos en las universidades estatales. En 1993 el 35% de los nuevos alumnos de la Universidad de California (*University of California* en Davis) necesitaron clases de refuerzo para poder continuar sus estudios y las recibieron en el *community college* de la zona (en *Sacramento City College*).

Debido a las limitaciones económicas de los *community colleges*, los estados van imponiendo restricciones a la libre entrada y salida de sus estudiantes con la finalidad de ayudarles a obtener una titulación. Por consiguiente, los *community colleges* desarrollan iniciativas para lograr aumentar las titulaciones y disminuir el fracaso académico. Consecuentemente, los cursos de refuerzo o *remedial*, dirigidos a lograr la preparación suficiente para obtener una titulación de educación superior, seguirán siendo relevantes. No obstante, una mejor coordinación y adecuación de todos los tramos educativos, y en especial, entre los *community colleges* y los institutos de *high school* serán necesarios para poder reducir o eliminar los cursos “*remedial*”, logrando que los alumnos de los institutos de secundaria elijan y dominen las materias necesarias para continuar los estudios superiores y que éstas tengan los niveles adecuados. Es innegable reconocer que los programas de refuerzo (*development studies* o *remedial*), ayudan a los jóvenes con insuficiente preparación académica y a los adultos necesitados de mayor formación a acceder a la educación superior.

Tabla 35- Porcentaje del alumnado del primer curso de los programas de grado o inferior (*undergraduate*) que tuvo que cursar materias preparatorias o de refuerzo en 2003-04 y 2007-08 (108)\*

| AÑO     | Community Colleges Públicos | Community Colleges Privados sin ánimo de lucro | Universidad Pública con programas de doctorado | Universidad Privada sin ánimo de lucro con programas de doctorado |
|---------|-----------------------------|--|--|---|
| 1995    | 40%                         | 26%  | 21%  | 12%   |
| 2000    | 42%                         | 24%  | 20%  | 12%   |
| 2003-04 | 41%                         | 31%  | 26%  | 18%   |
| 2007-08 | 42%                         | 33%  | 24%  | 22%   |

\* Los datos de las universidades sólo incluyen aquellas que ofrecen programas de doctorado.

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011 e Institute of Education Sciences: Remedial Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions in Fall 2000 Statistical Analysis Report .

La tabla 35 refleja las carencias académicas de la población juvenil norteamericana y en concreto, de los programas de *high school*, traduciéndose en altos porcentajes de estudiantes del primer curso de los *community colleges* públicos cursando materias de refuerzo o compensatorias, alumnos que posiblemente no hayan alcanzado la calificación mínima en las pruebas SAT o ACT para acceder a la universidad. La política de “puertas abiertas” de estas instituciones facilita el acceso a la formación continua y superior, pero atiende a un alumnado peor preparado. Las universidades privadas sin ánimo de lucro son las que poseen un alumnado con un mejor nivel académico. No obstante, más de una quinta parte de estos también necesitaron clases de refuerzo para continuar sus estudios superiores, lo que supone desembolsos considerables, teniendo en cuenta las altísimas tarifas académicas de dichas instituciones. En 2007-08 fueron 1,7 millones de estudiantes de primer curso (esta cifra incluye repetidores y estudiantes a tiempo parcial) que tuvieron que estudiar alguna materia de refuerzo (109). Estas carencias se traducen a menudo en fracaso académico y en un elevadísimo coste económico y social.

Las universidades públicas que ofrecían cursos “*remedial*” han disminuido con el paso del tiempo, del 82,9% en 1989-90, al 75,5% en 2010-11, mientras que estos programas en los *community colleges*, han crecido ligeramente del 98,2%, al 99,4% durante el mismo periodo, al hacerse cargo de ese alumnado (110).

Los niveles académicos disminuyeron a partir de la década de los 70 porque los alumnos cursaban menor número de materias fundamentales y las que prevalecían iban perdiendo nivel, como hemos visto. A partir de finales de la década de los ochenta se empezaron a tomar medidas muy tímidamente. En 1998 el 60,4% de los alumnos de *high school* cursaba química frente al 32% en 1982, el 75,1% cursaba geometría frente al 47%, dieciséis años antes y el 25%, biología, frente al 11% en 1982, de esta forma se aumentó el peso de las asignaturas transversales y se redujeron los cursos dirigidos al mercado laboral. La tendencia va dirigida a unificar los estudios educativos y los estudios técnicos (o de formación profesional) para homogeneizar y aumentar los niveles académicos, que en los años 70 se encontraban claramente diferenciados desde *high school* (111).

## **5- PROFESORADO**

Existían 400.000 profesores en instituciones de 2 años (19 alumnos por profesor) y más de 1 millón en instituciones de 4 años en 2009 (13 alumnos por profesor). El profesorado en los *community colleges* ha ido creciendo de la mano de su alumnado. La mayor alza la experimentaron en los años 70, cuando se potenciaron los estudios de formación profesional y laboral, atrayendo a un gran número de jóvenes hacia la educación superior (tabla 36). Hasta los años 60 la

Tabla 36- Evolución del número de profesores en instituciones de 4 y de 2 años y en los *community colleges* públicos. 1970-2009 (112)

| Año  | Nº DE PROFESORES EN INSTITUCIONES DE 4 AÑOS Y EN INSTITUCIONES DE 2 AÑOS |     |         |      | Nº DE PROFESORES EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE 2 AÑOS |               |                        |
|------|--|-----|---------|------|--|---------------|------------------------|
|      | 4 AÑOS   | %   | 2 AÑOS  | %    | JORNADA COMPLETA                                     | MEDIA JORNADA | RELACIÓN MEDIA JORNADA |
| 1970 | 382.000  |     | 92.000  |      |  |               |                        |
| 1980 | 494.000  | 29% | 192.000 | 109% |  |               |                        |
| 1991 | 591.269  | 20% | 234.983 | 22%  |  |               |                        |
| 2000 | 764.172  | 29% | 349.011 | 49%  |  |               |                        |
| 2003 | 814.289  | 7%  | 359.304 | 3%   | 114.643  | 244.661       | 68,1%                  |
| 2009 | 1.038.483  | 28% | 400.661 | 12%  | 112.824  | 260.954       | 69.8%                  |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011



mayoría de profesores procedían de los institutos de *high school*, a partir de los años 70 estos fueron siendo sustituidos por profesionales con master o con la experiencia equivalente. Al mismo tiempo el profesorado a media jornada fue adquiriendo mayor peso, alcanzando la mayoría, como se ve reflejado en la tabla 36 (113).

El 69,8% del profesorado de los *community colleges* públicos trabaja a media jornada, cifra algo menor en las instituciones privadas de 2 años (56,4%), lo que les permite una gran flexibilidad laboral, adaptando su plantilla de docentes al volumen de alumnos que poseen. En momentos de expansión contratan un mayor número de docentes a tiempo parcial y cuando la demanda se contrae, despiden al número sobrante. No obstante, la temporalidad y la limitada dedicación de los docentes en los *community colleges* repercute negativamente en los niveles de su alumnado. Por el contrario, los facultativos de las universidades que trabajan jornada completa representan el 67,70%. Consecuentemente, la relación entre profesorado trabajando a media jornada y a jornada completa se encuentra invertido entre las universidades y los *community colleges* públicos. No obstante, el elevado porcentaje de docentes a media jornada en las universidades privadas no pasa desapercibido, ya que representa a más de la mitad de sus profesores (52,1%).

Al alto índice de profesorado a media jornada de los *community colleges*, se le debe añadir que los docentes son el colectivo de trabajadores mayoritario en las instituciones de 2 años (un 58,6%, en los *community colleges* públicos y un 52,1%, en los privados), como se desprende de la tabla 37, mientras que en las universidades públicas este colectivo se reduce hasta el 29,9% de la plantilla total (y además un 15,3% son estudiantes de doctorado que ayudan en la docencia dentro de su formación) y un 40,5%, en las universidades privadas (en estas últimas sólo el 5% son estudiantes de doctorado).

El mundo académico público y el privado difieren en el elevado número de directivos que poseen, situándose esta cifra entre el 9,1% para las universidades privadas y el 13,2%, en las instituciones privadas de 2 años, frente al 4,4% en los *community colleges* públicos y al 4,7% en las universidades públicas.

El 67% de los docentes de las instituciones públicas de 4 años posee un título de doctorado o similar y en las universidades privadas este dato se sitúa en el 59%, mientras que en los *community colleges* se reduce el porcentaje de doctores hasta

Tabla 37- Clasificación del profesorado y del resto de personal de educación superior en función del tipo de institución y de la jornada laboral. 2009 (114)

| 2009                        | Plantilla        |              |                |             | Planilla a Jornada Completa |             |                | Plantilla Media Jornada |                |
|-----------------------------|------------------|--------------|----------------|-------------|-----------------------------|-------------|----------------|-------------------------|----------------|
|                             | TOTAL            | % Total      | Mujer          | TOTAL       | % Total                     | Mujer       | TOTAL          | Total                   | Mujer          |
| <b>Inst. 4 Años Pública</b> | <b>1.803.724</b> | <b>100,0</b> | <b>955.243</b> | <b>53,0</b> | <b>1.224.543</b>            | <b>67,9</b> | <b>651.993</b> | <b>579.181</b>          | <b>303.250</b> |
| Profesional                 | 1.336.958        | 74,1         | 671.221        | 50,2        | 830.103                     | 62,1        | 413.922        | 506.855                 | 257.299        |
| (Docentes)                  | 539.901          | 29,9         | 237.328        | 44,0        | 365.619                     | 67,7        | 148.172        | 174.282                 | 85.126         |
| No Profesional              | 466.766          | 25,9         | 284.022        | 60,8        | 394.440                     | 84,5        | 238.071        | 72.326                  | 45.951         |
| <b>Inst. 4 Años Privada</b> | <b>1.229.784</b> | <b>100,0</b> | <b>660.409</b> | <b>53,7</b> | <b>821.549</b>              | <b>66,8</b> | <b>449.028</b> | <b>408.235</b>          | <b>211.381</b> |
| Profesional                 | 934.298          | 76,0         | 473.540        | 50,7        | 572.658                     | 61,3        | 280.107        | 361.640                 | 180.989        |
| (Docentes)                  | 498.582          | 40,5         | 225.468        | 45,2        | 238.801                     | 47,9        | 97.376         | 259.781                 | 128.092        |
| No Profesional              | 295.486          | 24,0         | 186.869        | 63,2        | 248.891                     | 84,2        | 156.477        | 46.595                  | 30.392         |
| <b>Inst. 2 Años Pública</b> | <b>638.352</b>   | <b>100,0</b> | <b>366.489</b> | <b>57,4</b> | <b>301.974</b>              | <b>47,3</b> | <b>180.351</b> | <b>336.378</b>          | <b>186.138</b> |
| Profesional                 | 467.760          | 73,3         | 257.639        | 55,1        | 189.728                     | 40,6        | 108.273        | 278.032                 | 149.366        |
| (Docentes)                  | 373.778          | 58,6         | 200.221        | 54%         | 112.824                     | 30,2        | 61.143         | 260.954                 | 139.078        |
| No Profesional              | 170.592          | 26,7         | 108.850        | 63,8        | 112.246                     | 65,8        | 72.078         | 58.346                  | 36.772         |
| <b>Inst. 2 Años Privada</b> | <b>51.559</b>    | <b>100,0</b> | <b>31.642</b>  | <b>61,4</b> | <b>33.636</b>               | <b>65,2</b> | <b>21.231</b>  | <b>17.923</b>           | <b>10.411</b>  |
| Profesional                 | 43.133           | 83,7         | 25.834         | 59,9        | 27.028                      | 62,7        | 16.567         | 16.105                  | 9.267          |
| (Docentes)                  | 26.883           | 52,1         | 15.092         | 56,1        | 11.733                      | 43,6        | 6.465          | 15.150                  | 8.627          |
| No Profesional              | 8.426            | 16,3         | 5.808          | 68,9        | 6.608                       | 78,4        | 4.664          | 1.818                   | 1.144          |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011

el 15%. La mayoría del profesorado de estas instituciones posee un título de master (55%, frente al 26% en universidades públicas y al 34%, en privadas), seguido de una licenciatura o grado (18%, frente al 5% en las instituciones de 4 años, tanto públicas como privadas) y por último, el 12% posee titulaciones inferiores a 4 años (este porcentaje es del 1% en las otras dos instituciones) (115). Al trabajar la mayoría de los docentes de *los community colleges* a media jornada, combinan la docencia con otras ocupaciones remuneradas. Los sueldos por hora trabajada de los profesores a tiempo parcial y del resto de la plantilla académica son igualmente inferiores que los sueldos de los profesores de las universidades, pero superiores a los de los profesores de la etapa de *high school*. Esta flexibilidad y ahorro permiten a los *community colleges* adaptarse rápidamente a las distintas circunstancias y a las oscilaciones en la demanda, pero repercuten negativamente en los resultados académicos de los alumnos (116).

Los docentes de los *community colleges* poseen una carga académica superior a la de sus homólogos universitarios, quienes compaginan la enseñanza con la investigación.

Por otra parte, el número de mujeres es superior que en las instituciones de 4 años, pero inferior que en la etapa de *high school* (117)

Tabla 38- Evolución de los sueldos de los docentes a jornada completa, por 9 meses académicos. 1970-2011 (118)

| Año           | Sueldos en Instituciones Pública |                    |                    |   | Sueldos en Instituciones Privada |                    |                    |   |
|---------------|----------------------------------|--------------------|--------------------|---|----------------------------------|--------------------|--------------------|---|
|               | Total                            | Institución 4 años | Institución 2 años | % Sueldos Inst. 2 años en relac. Inst. 4 años | Total                            | Institución 4 años | Institución 2 años | % Sueldos Inst. 2 años en relac. Inst. 4 años |
| <b>Total</b>  |                                  |                    |                    |   |                                  |                    |                    |   |
| 1070-71       | \$12.953                         | \$13.121           | \$12.644           | 96,4%   | \$11.619                         | \$11.824           | \$8.664            | 73,3%   |
| 1975-76       | 16.942                           | 17.400             | 15.820             | 90,9%   | 15.921                           | 16.116             | 10.901             | 67,6%   |
| 1980-81       | 23.745                           | 24.373             | 22.177             | 91,0%   | 22.093                           | 22.325             | 15.065             | 67,5%   |
| 1985-86       | 32.750                           | 34.033             | 29.590             | 86,9%   | 31.402                           | 31.732             | 19.436             | 61,3%   |
| 1990-91       | 42.317                           | 44.510             | 37.055             | 83,3%   | 41.788                           | 42.224             | 24.088             | 57,0%   |
| 1995-96       | 48.837                           | 51.172             | 43.295             | 84,6%   | 50.466                           | 50.819             | 31.915             | 62,8%   |
| 1999-00       | 55.011                           | 57.950             | 48.240             | 83,2%   | 58.013                           | 58.323             | 35.925             | 61,6%   |
| 2005-06       | 64.158                           | 67.951             | 55.405             | 81,5%   | 71.016                           | 71.263             | 38.549             | 54,1%   |
| 2006-07       | 66.566                           | 70.460             | 57.466             | 81,6%   | 73.419                           | 73.636             | 41.138             | 55,9%   |
| 2007-08       | 68.981                           | 72.857             | 59.646             | 81,9%   | 76.133                           | 76.341             | 43.402             | 56,9%   |
| 2008-09       | 71.237                           | 75.245             | 61.433             | 81,6%   | 79.147                           | 79.410             | 43.542             | 54,8%   |
| 2009-10       | 72.183                           | 76.153             | 62.265             | 81,8%   | 80.385                           | 80.603             | 44.748             | 55,5%   |
| 2010-11       | 72.704                           | 76.861             | 62.301             | 81,1%   | 81.892                           | 82.094             | 45.146             | 55,0%   |
| <b>Hombre</b> |                                  |                    |                    |   |                                  |                    |                    |   |
| 2009-10       | 77.951                           | 82.428             | 63.698             | 77,3%   | 87.386                           | 87.549             | 44.500             | 50,8%   |
| 2010-11       | 78.603                           | 83.288             | 63.683             | 76,5%   | 88.996                           | 89.155             | 44.542             | 50,0%   |
| <b>Mujer</b>  |                                  |                    |                    |   |                                  |                    |                    |   |
| 2009-10       | 65.144                           | 67.283             | 61.047             | 90,7%   | 70.516                           | 70.756             | 44.892             | 63,4%   |
| 2010-11       | 65.615                           | 67.937             | 61.138             | 90,0%   | 72.088                           | 72.302             | 45.518             | 63,0%   |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011

Los sueldos del profesorado de las instituciones públicas de 2 años son inferiores a los que perciben sus homólogos de las universidades públicas y esta diferencia se acentúa con el paso del tiempo, debido a que el peso relativo de los docentes a media jornada ha ido en aumento. En el sector privado, las divergencias salariales entre estas dos instituciones son considerablemente superiores. Por otra parte, las féminas reciben un 81% del sueldo de los profesores varones en las instituciones de 4 años, diferencia casi inexistente en las instituciones de 2 años, tal como se desprende de la tabla 38.

Gracias a su gran flexibilidad, los *community colleges* están mejor posicionados para dar respuesta a los retos del momento. Un buen ejemplo de ello lo encontramos durante la primera mitad del siglo XX, cuando se necesitaron maestros para hacer frente al aumento de los alumnos de primaria y del primer ciclo de secundaria, los *community*

*colleges* diseñaron programas para formar profesores. No obstante, cuando la carrera de magisterio se elevó a licenciatura o grado, los *community colleges* dejaron de ofrecer esos programas. En la actualidad los *community colleges* han vuelto a ofrecer el primer ciclo de magisterio o incluso la carrera completa en estados con carencias de estos profesionales (119).

## **6- ORGANIZACIÓN**

Los *community colleges* públicos, al igual que las universidades públicas están sujetos a la legislación estatal, coordinada con la local. Los estados los controlan a través de organismos independientes, siendo su organización por tanto compleja, dependiendo de las políticas estatales y locales.

Las instituciones públicas de 2 años están regentadas generalmente por un Consejo de Administración (*Board of Trustees*) (120), compuesto entre 5 y 9 miembros elegidos en las urnas locales o designados por el organismo estatal competente, reuniéndose una o dos veces al mes. Tal es el caso del Consejo de Administración de los *community colleges* del distrito de Los Ángeles en el estado de California, formado por 7 miembros elegidos públicamente, la mitad cada 2 años (tres y cuatro miembros respectivamente) y del Consejo de Administración de los *community colleges* del distrito de Dallas en el estado de Tejas, cuyos siete miembros son elegidos asimismo públicamente y no perciben remuneración por sus servicios (121).

Estos consejos de administración establecen las políticas educativas a seguir, se encargan del mantenimiento de las instalaciones, definen los objetivos de la institución, representan públicamente y legalmente sus intereses, establecen los sueldos del personal, contratan al rector y éste a su vez, contrata a los vicerrectores. Las organizaciones de los *community colleges* no son homogéneas, consecuentemente, se pueden encontrar tantas variables como *community colleges* existen en el país. En algunos estados como Montana, la dirección de los *community colleges* recae en las universidades, en otros se encuentra totalmente centralizada bajo un solo organismo (o

*community college*), compuesto por distintas filiales o sedes, como en el estado de Delaware. En los distritos de Chicago o de Los Ángeles, las sedes de los *community colleges* alcanzan un gran tamaño, necesitando de una organización propia e independiente, con un consejo de administración común (*multiunit district*).

Algunos autores (122) se atreven a clasificar este amplio organigrama de los *community colleges* en:

- Modelo burocrático: muy estructurado y en forma piramidal, con las responsabilidades y tareas muy bien definidas. Las órdenes o los mandatos se mueven de arriba a abajo, teniendo los primeros grandes responsabilidades y grandes compensaciones económicas. Los docentes y los estudiantes se encuentran en la base de la pirámide.
- Modelo político: representa un modelo caracterizado por el conflicto entre los distintos colectivos (estudiantes, docentes, administradores y consejo de administración), con intereses propios.
- Modelo colegial: Los docentes y los alumnos no se encuentran alejados de la gerencia y de la administración de las instituciones, sino que se sitúan a un mismo nivel. Por tanto, no tienen una organización piramidal, sino lineal, donde los primeros son parte fundamental de la administración de las instituciones.

La realidad se decanta por los dos primeros, dejando el segundo en un modelo teórico, con muy escasa representación práctica.

Los rectores elegidos por el consejo de administración, tienen una media de 60 años, y perciben un sueldo medio de \$177,642 anuales, no existiendo grandes diferencias entre varones y mujeres. Aquellos de raza negra e hispanos perciben una mayor remuneración, \$210,000 y \$207,553 anuales, respectivamente. Al ser éstos cargos públicos, están sometidos a las vicisitudes propias de los mismos. Un ejemplo de ello es la compensación económica del anterior rector de *Pima Community College* en el estado de Arizona, Roy Flores, cesado en junio de 2012 por baja médica, quien siguió

cobrando su sueldo íntegro de \$288,000 al año hasta junio de 2013, pese a haber sido acusado de delitos contra la integridad personal y sufrir baja por enfermedad (123).

En la mayoría de los estados, el sistema público de instituciones de 2 años está integrado en el sistema universitario (como en el estado de Ohio, donde los *community colleges* se coordinan con las sedes de las universidades públicas para alcanzar a toda la población). No obstante, este modelo no es unánime entre todos los estados. Los estados de Carolina del Norte, Colorado, Connecticut, Georgia, Kentucky, Luisiana, Maine, Nueva Hampshire, Virginia y Virginia Occidental poseen un sistema estatal de educación superior exclusivo para las universidades, separado del sistema que coordina y controla los *community colleges*, aunque dentro de esta clara división existan amplias modalidades de gestión (124).

Algunos estados como Wisconsin, Carolina del Sur o Georgia separan los programas académicos impartidos en *community colleges*, de los programas de formación profesional y de educación continua, los cuales se imparten en instituciones independientes denominadas *Technical o Vocational Colleges*.

## **7- FINANCIACIÓN**

La educación superior se financia a través de fondos procedentes de las administraciones públicas (federales, estatales y locales), de las matrículas de los alumnos, de donaciones y de servicios que suministran las instituciones de educación superior.

En el caso de los *community colleges* públicos la mayor contribución la realizan los estados, con un 33,3%, seguida de los fondos federales, de la financiación local y de las matrículas.

Tabla 39- Fuentes de financiación de los *community colleges* públicos entre 2003-04 y 2009-10 (125)

| AÑO     | TOTAL<br>(millones) | FEDERAL<br>(millones) | ESTATAL<br>(millones) | LOCAL<br>(millones) | ALUMNO<br>(millones) | OTROS<br>(millones) |
|---------|---------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| 2003-4  | 100%                | 15,5%                 | 37,9%                 | 20,3%               | 16,1%                | 10,2%               |
|         | \$39.912            | 6.181                 | 15.131                | 8.121               | 6.411                | 4.068               |
| 2004-5  | 100%                | 15,1%                 | 38,4%                 | 19,6%               | 16,7%                | 10,1%               |
|         | \$41.044            | 6.214                 | 15.779                | 8.054               | 6.857                | 4.140               |
| 2005-6  | 100%                | 14,1%                 | 39,5%                 | 19,6%               | 16,6%                | 10,1%               |
|         | \$43.652            | 6.154                 | 17.257                | 8.564               | 7.264                | 4.413               |
| 2006-7  | 100%                | 13,1%                 | 40,5%                 | 19,3%               | 16,2%                | 10,8%               |
|         | \$46.674            | 6.110                 | 18.925                | 9.019               | 7.568                | 5.052               |
| 2007-8  | 100%                | 14,0%                 | 40,1%                 | 19,2%               | 16,1%                | 10,6%               |
|         | \$49.543            | 6.922                 | 19.871                | 9.532               | 7.987                | 5.231               |
| 2008-9  | 100%                | 16,3%                 | 38,4%                 | 19,6%               | 16,4%                | 9,3%                |
|         | \$50.952            | 8.325                 | 19.541                | 10.005              | 8.362                | 4.719               |
| 2009-10 | 100%                | 23,0%                 | 33,3%                 | 18,4%               | 16,3%                | 9,0%                |
|         | \$55.223            | 12.692                | 18.410                | 10.177              | 8.987                | 4.957               |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2000, 2008 y 2011

V

Tradicionalmente los alumnos norteamericanos han contribuido a su educación superior, basándose en el principio de que “aquellos que se beneficien de la educación superior, a través de sueldos más elevados, deben costearla” (126).

Tabla 40- Fuentes de financiación de las instituciones públicas de 4 años. 2005-2010 (127)

| AÑO     | TOTAL<br>(miles) | ALUMNO<br>(miles) | FEDERAL<br>(miles) | ESTATAL<br>(miles) | LOCAL<br>(miles) | OTRAS<br>(miles) |
|---------|------------------|-------------------|--------------------|--------------------|------------------|------------------|
| 2005-06 | 100%             | 17%               | 14%                | 25%                | 4%               | 40%              |
|         | \$202.511.496    | 34.506.560        | 28.849.771         | 51.589.247         | 7.393.771        | 80.172.146       |
| 2007-08 | 100%             | 18%               | 14%                | 27%                | 4%               | 38%              |
|         | \$223.566.529    | 40.083.063        | 30.472.954         | 60.185.229         | 8.663.991        | 84.161.292       |
| 2008-09 | 100%             | 20%               | 15%                | 27%                | 4%               | 34%              |
|         | \$216.432.317    | 43.478.018        | 32.538.456         | 58.120.034         | 9.647.960        | 72.647.849       |
| 2009-10 | 100%             | 19%               | 16%                | 23%                | 4%               | 39%              |
|         | \$248.104.870    | 46.943.248        | 38.597.613         | 56.111.068         | 9.628.383        | 96.824.558       |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

En las instituciones públicas de 4 años, los alumnos realizan un mayor esfuerzo económico, tanto en términos absolutos, como relativos y las aportaciones estatales ocupan el segundo lugar en la financiación de dichas instituciones, por detrás de los ingresos no académicas derivados de los servicios prestados, de las donaciones, etc., los cuales representan el 9% en los *community colleges* y el 39% en las instituciones públicas de 4 años. No obstante, las aportaciones estatales y federales en términos

absolutos y en relación al número equivalente de alumnos a tiempo completo son mucho más generosas para las instituciones de 4 años, que para los *community colleges*. Los ingresos por alumno en las universidades públicas son además 3 veces superiores a los recibidos por los *community colleges* públicos, como vemos en la tabla 41.

Los ingresos por alumno a tiempo completo equivalente en las instituciones de 4 años han ido aumentando, al mismo tiempo que las aportaciones estatales han ido disminuyendo debido a la crisis económica. Este descenso se ha compensado con mayores contribuciones federales, con aumentos en los ingresos procedentes de otras fuentes y con el aumento de las tasas académicas. Los contribuyentes subvencionan con \$16.791 por alumno a tiempo completo las universidades públicas norteamericanas, representado el 43,7% del total, traduciéndose en \$67.164 para completar una licenciatura o grado en 4 años.

Tabla 41- Ingresos por alumno a tiempo completo equivalente de las instituciones públicas de 4 años y de 2 años de educación superior 2005-2010 (128)

| AÑO           | Ingresos por Alumno tiempo completo equivalente | Nº Alumn Jornada Compl. (miles) | Ingreso/ Alumno Federal | Ingreso/ Alumno Estatal | Ingreso/ Alumno Local | Ingreso/ Alumno Alumno | Ingreso/ Alumno Otros |
|---------------|---|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| 2005-06       | \$26.215  | 9.390                           | \$3.728                 | \$7.724                 | \$1.699               | \$4.448                | \$8.616               |
| 2007-08       | 28.041  | 9.740                           | 3.839                   | 8.798                   | 1.868                 | 4.935                  | 8.599                 |
| 2008-09       | 26.574  | 10.062                          | 4.061                   | 8.214                   | 1.953                 | 5.152                  | 7.193                 |
| 2009-10       | 28.216  | 10.750                          | 4.771                   | 7.305                   | 1.842                 | 5.203                  | 9.096                 |
| <b>4 AÑOS</b> |   |                                 |                         |                         |                       |                        |                       |
| 2005-06       | \$35.353  | 5.728                           | \$5.037                 | 9.649                   | 1.291                 | 6.024                  | 13.354                |
| 2007-08       | 37.297  | 5.994                           | 5.084                   | 10.982                  | 1.445                 | 6.687                  | 13.100                |
| 2008-09       | 35.252  | 6.140                           | 5.299                   | 10.278                  | 1.571                 | 7.081                  | 11.020                |
| 2009-10       | 38.452  | 6.452                           | 5.982                   | 9.317                   | 1.492                 | 7.276                  | 14.386                |
| <b>2AÑOS</b>  |   |                                 |                         |                         |                       |                        |                       |
| 2005-06       | 11.921  | 3.662                           | 1.681                   | 4.713                   | 2.339                 | 1.984                  | 1.205                 |
| 2007-08       | 13.227  | 3.745                           | 1.848                   | 5.306                   | 2.545                 | 2.133                  | 1.397                 |
| 2008-09       | 12.991  | 3.922                           | 2.123                   | 4.982                   | 2.551                 | 2.132                  | 1.203                 |
| 2009-10       | 12.850  | 4.298                           | 2.953                   | 4.283                   | 2.368                 | 2.091                  | 1.153                 |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Los contribuyentes también financian la educación superior en las instituciones privadas de forma directa o a través de deducciones fiscales, porque se considera que los alumnos devolverán con creces estas ayudas a través del pago de mayores impuestos, al



percibir sueldos más elevados y al mismo tiempo, la educación superior pública no es gratuita. Igualmente, las aportaciones del contribuyente a la educación privada son inferiores que las recibidas por las instituciones públicas. Por tanto, teóricamente el contribuyente recibe mayores beneficios con una menor inversión. Las universidades de Harvard y Yale, por ejemplo reciben subvenciones por valor de \$13.000 por estudiante, cifra superior a la recibida por los *community colleges* públicas. Estas cantidades incluyen las ayudas directas a las instituciones y las reducciones tributarias, pero excluyen los préstamos públicos directos a los alumnos a bajo interés. Por su parte, las instituciones públicas más prestigiosas, como *University of North Carolina* en Chapel Hill y la *University of California*, en Los Ángeles, situadas entre las universidades mejores del mundo, reciben generosas aportaciones de los contribuyentes (\$23.000 por alumno ) (129).

Los ingresos por alumno a tiempo completo también han aumentado en los *community colleges*, gracias a las aportaciones federales y en concreto, al compromiso del presidente Obama con ellas. Este incremento ha podido paliar en gran medida el importante descenso de la financiación estatal y el estancamiento del resto de las fuentes financieras. Al contribuyente le resultan más económicos los alumnos en estas instituciones, al invertir \$9.604 al año por cada estudiante, siendo estas aportaciones la principal fuente de financiación de las mismas (74,7% del total).

Tabla 42- Fuentes de Financiación de la educación superior pública (130)

| AÑO          | TOTAL<br>(miles) | FEDERAL<br>(miles) | ESTATAL<br>(miles) | LOCAL<br>(miles) | ALUMNOS<br>(miles) | OTROS<br>(miles) |
|--------------|------------------|--------------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|
| <b>TOTAL</b> |                  |                    |                    |                  |                    |                  |
| 2005-06      | \$246.164.836    | \$35.004.008       | \$67.105.223       | \$15.958.263     | \$41.770.600       | \$86.326.742     |
| 2007-08      | 273.109.306      | \$37.395.005       | \$78.116.162       | \$18.196.102     | 48.070.012         | \$91.332.025     |
| 2008-09      | 267.385.180      | \$40.863.660       | \$75.609.822       | \$19.653.224     | 51.840.367         | \$79.418.106     |
|              | 100,0%           | 16,9%              | 23,9%              | 6,5%             | 18,4%              | 34,2%            |
| 2009-10      | 303.329.538      | \$51.289.997       | \$72.483.814       | \$19.805.742     | 55.930.482         | \$103.819.503    |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Las fuentes de financiación de las instituciones de educación superior privadas durante el curso académico 2009-10 ascendieron a \$168.700 millones, procedentes de las matrículas (33,4%), de los servicios académicos (22,9%), de ayudas federales (13,6%), de ayudas estatales (1%), de ayudas locales (0,3%), de servicios hospitalarios (9,8%), de donaciones (10,7%) y de otras fuentes (8,3%). Las instituciones privadas de educación superior que reciben mayores donaciones son Harvard (\$27.500 millones), Yale

(\$16.500 millones), Princeton (\$14.800 millones) y Stanford (\$13.800 millones). En este *ranking* se cuela una universidad pública, *University of Texas System*, que recibe generosas donaciones anuales por valor de \$12.900 millones (131).

Durante los años 70 y 80, el alumnado de los *community colleges* recibía el 16% de las ayudas federales, pese a que atendían al 25% del alumnado total a tiempo completo (oscilando entre el 25% en Arizona, Florida, Misisipi y Oregón, al 5% en Maine, Nueva Hampshire y Luisiana). Las aportaciones que han realizado las administraciones públicas a los *community colleges* siempre han sido inferiores en términos absolutos a las recibidas por las instituciones de 4 años. No obstante, la ligereza con que se otorgaban ayudas públicas en tiempo de bonanza a los estudiantes, ha desencadenado que muchos de los préstamos no se hayan podido devolver (132).

Los gastos de las instituciones públicas han crecido un 37,2% en tan solo 6 años, un aumento muy elevado que supone una media anual del 6,2%, tanto para las instituciones de 4 años (37,3%), como para los *community colleges* (36,7%), sensiblemente superiores al incremento del coste de la vida. Las partidas de personal en las instituciones de 2 años son porcentualmente más elevadas que en las universidades, debido a que las primeras tienen una estructura y unos servicios bastante menos sofisticados. Los gastos totales por estudiante en los *community colleges* ascendieron a \$11.902 en 2009-10, tres veces inferiores a los de las instituciones de 4 años (\$35.679 por estudiante). Por su parte, los ingresos por estudiante en los *community colleges* son ligeramente superiores a los gastos (\$12,849 frente a \$11.902), al igual que en las instituciones de 4 años (\$38.452 frente \$35.679).

Para hacer frente a la escalada de las tarifas académicas de la educación superior, los alumnos dependen en gran medida de las ayudas externas, como se desprende de la tabla 44, donde casi el 80% de los alumnos a tiempo completo estudian gracias a becas y préstamos federales (63%) u otras fuentes (62,9%). Los alumnos de los *community colleges* son los que perciben menor cantidad de ayudas, mientras que prácticamente la totalidad de los estudiantes de las instituciones privadas con ánimo de lucro recibe algún tipo de ayuda financiera debido a sus elevadas tarifas.

Tabla 43- Gastos totales de instituciones públicas de educación superior 2003-2009 (133)

| AÑO           | TOTAL<br>(miles) | GASTOS<br>PERSONAL<br>(miles) | OTROS<br>(miles) | % Gastos<br>Personal | Gastos por<br>Alumno a<br>Tiempo<br>Completo<br>Equivalente |
|---------------|------------------|-------------------------------|------------------|----------------------|---|
| <b>TOTAL</b>  |                  |                               |                  |                      |   |
| 2003-04       | \$205.068.500    | \$56.767.947                  | \$148.300.553    | 27,7%                | \$22.192  |
| 2005-06       | 226.549.889      | 62.988.407                    | \$163.561.482    | 27,8%                | \$24.126  |
| 2009-10       | 281.368.314      | 76.292.102                    | \$205.076.212    | 27,1%                | \$26.173  |
| <b>4 AÑOS</b> |                  |                               |                  |                      |   |
| 2003-04       | \$167.654.408    | \$42.287.792                  | \$125.366.616    | 25,2%                | \$30.166  |
| 2005-06       | \$186.074.213    | \$47.286.043                  | \$138.788.171    | 25,4%                | \$32.483  |
| 2009-10       | \$230.216.045    | \$58.268.076                  | \$171.947.969    | 25,3%                | \$35.679  |
| <b>2 AÑOS</b> |                  |                               |                  |                      |   |
| 2003-04       | \$37.414.092     | \$14.480.155                  | \$22.933.937     | 38,7%                | \$10.158  |
| 2005-06       | \$40.475.676     | \$15.702.364                  | \$24.773.312     | 38,8%                | \$11.053  |
| 2009-10       | \$51.152.269     | \$18.024.027                  | \$33.128.243     | 35,2%                | \$11.902  |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Los alumnos a tiempo parcial solicitan asimismo ayudas para poder cursar estudios superiores, especialmente aquellos que lo hacen en instituciones privadas con ánimo de lucro, que dependen de los fondos federales para lograrlo. En las instituciones públicas el porcentaje de alumnos a tiempo parcial que recibe ayuda financiera es notablemente inferior que en el caso de los estudiantes a tiempo completo (49%, frente al 65%), incluyendo a los alumnos de los *community colleges*. Estas diferencias son debidas principalmente a las limitaciones que las autoridades imponen al alumnado a tiempo parcial.

Las diferencias entre el precio de la matrícula de los estudiantes no residentes en el estado y de los estudiantes residentes son consistentemente superiores en todos los territorios. En las instituciones públicas de 4 años éstas diferencias casi se triplican, de una media anual de \$7.136 para los alumnos residentes en el estado donde cursan sus estudios, a \$19.622, para los no residentes. Las matrículas de los *community colleges* también están sujetas a estas variaciones, de \$2.439, para un alumno que resida en el estado donde cursa sus estudios superiores, a \$6.183, para aquellos estudiantes que

cursan sus estudios fuera del estado donde residen. Las tarifas medias de las instituciones privadas incluso superan estas elevadas cifras.

Como hemos visto, el precio anual medio de las matrículas en las instituciones de 4 años (\$7.136) es visiblemente superior al precio anual medio de los estudios superiores en los *community colleges* (\$2.439), existiendo gran disparidad entre los estados. El estado de California posee la red más amplia de *community colleges* y cobra una media anual de tan sólo \$723 por curso, mientras que la carga económica media que soporta un estudiante en las universidades públicas californianas, se sitúa ligeramente por encima de la media nacional, siendo 10 veces superior al precio medio de la matrícula de los *community colleges* de ese estado. Los estados de Nuevo Méjico (\$1.462), de Texas (\$1.585), de Arizona (\$1.671) y de Carolina del Norte (\$1.832) son los siguientes con menores tasas académicas, aunque doblen las tarifas del estado de California. En el extremo opuesto encontramos a los *community colleges* de los estados de Nueva Hampshire, con una matrícula media por alumno de \$6.687, de Vermont, con \$5.020 y de Minnesota, con \$4.965.

Tabla 44- Porcentaje de alumnos a tiempo completo en programas de grado/licenciatura o inferior, que reciben ayuda financiera para cursar estudios superiores, clasificados por tipo de institución (134)

| Tipo de Institución y año     | % Alumnos a tiempo completo con ayuda financiera |              |              |
|-------------------------------|--|--------------|--------------|
|                               | Total  | Federal (1)  | Otras (1)    |
| <b>1992-93 TOTAL</b>          | <b>58,7%</b>                                     | <b>45,6%</b> | <b>37,9%</b> |
| Pública 4 y 2 años            | 52,6   | 40,0         | 33,0         |
| Institución Pública de 2 años | 47,2   | 36,0         | 27,0         |
| Privado sin ánimo de lucro    | 70,2   | 53,4         | 58,0         |
| Privado con ánimo de lucro    | 77,3   | 72,4         | 16,4         |
| <b>1999-2000 TOTAL</b>        | <b>72,5%</b>                                     | <b>57,7%</b> | <b>51,8%</b> |
| Pública 4 y 2 años            | 67,5   | 52,6         | 46,0         |
| Institución Pública de 2 años | 58,2   | 43,8         | 40,0         |
| Privado sin ánimo de lucro    | 84,0   | 67,6         | 71,6         |
| Privado con ánimo de lucro    | 89,2   | 86,0         | 35,3         |
| <b>2003-04 TOTAL</b>          | <b>75,5%</b>                                     | <b>60,7%</b> | <b>54,7%</b> |
| Pública 4 y 2 años            | 70,3   | 55,0         | 48,8         |
| Institución Pública de 2 años | 59,5   | 45,1         | 37,6         |
| Privado sin ánimo de lucro    | 88,4   | 72,4         | 78,3         |
| Privado con ánimo de lucro    | 92,4   | 87,2         | 44,1         |
| <b>2007-08 TOTAL</b>          | <b>79,5%</b>                                     | <b>63,0%</b> | <b>62,9%</b> |
| Pública 4 y 2 años            | 74,0   | 56,6         | 57,0         |
| Institución Pública de 2 años | 65,4   | 49,2         | 46,6         |
| Privado sin ánimo de lucro    | 89,1   | 70,0         | 81,8         |
| Privado con ánimo de lucro    | 96,9   | 93,6         | 60,1         |

(1) Existen duplicidades.

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Tabla 45- Porcentaje de alumnos a tiempo parcial en programas de grado/licenciatura o inferior que reciben ayudas financieras (135)

| Tipo de Institución y año     | % Alumnos a tiempo parcial con ayuda financiera |             |             |
|-------------------------------|---|-------------|-------------|
|                               | Total   | Federal (1) | Otras (1)   |
| <b>1992-93 TOTAL</b>          | <b>37,6</b>                                     | <b>25,0</b> | <b>16,5</b> |
| Pública 4 y 2 años            | 31,7  | 19,8        | 14,5        |
| Institución Pública de 2 años | 28,6  | 16,5        | 12,7        |
| Privado sin ánimo de lucro    | 56,4  | 35,1        | 33,7        |
| Privado con ánimo de lucro    | 71,0  | 64,4        | 11,8        |
| <b>1999-2000 TOTAL</b>        | <b>44,6</b>                                     | <b>29,8</b> | <b>27,4</b> |
| Pública 4 y 2 años            | 39,7  | 24,8        | 25,3        |
| Institución Pública de 2 años | 34,9  | 19,8        | 23,5        |
| Privado sin ánimo de lucro    | 64,8  | 44,5        | 47,2        |
| Privado con ánimo de lucro    | 83,1  | 78,5        | 22,3        |
| <b>2003-04 TOTAL</b>          | <b>54,1</b>                                     | <b>38,3</b> | <b>31,6</b> |
| Pública 4 y 2 años            | 46,9  | 31,2        | 28,3        |
| Institución Pública de 2 años | 42,2  | 26,2        | 26,1        |
| Privado sin ánimo de lucro    | 76,8  | 53,2        | 55,8        |
| Privado con ánimo de lucro    | 89,7  | 83,1        | 32,1        |
| <b>2007-08 TOTAL</b>          | <b>56,6</b>                                     | <b>38,6</b> | <b>38,3</b> |
| Pública 4 y 2 años            | 49,5  | 30,2        | 33,9        |
| Institución Pública de 2 años | 44,5  | 25,2        | 30,9        |
| Privado sin ánimo de lucro    | 77,0  | 54,3        | 60,0        |
| Privado con ánimo de lucro    | 96,2  | 93,2        | 54,1        |

(1) Existen duplicidades

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Como se desprende de la tabla 48, la inversión por alumno varía dependiendo de varios factores. Existen estados como Arkansas, Alaska, Hawái, Washington, Nuevo Méjico, Utah, Texas, Carolina del Norte, Oklahoma, etc., que subvencionan fuertemente los estudios superiores en instituciones públicas. El estado de California favorece los estudios en los *community colleges*, subvencionándolos agresivamente. Por el contrario, en los estados de Connecticut, Delaware, Michigan, Nueva Jersey, Ohio, Pensilvania, Vermont, Rhode Island y Carolina del Sur, la financiación de los estudios superiores recae principalmente en el alumno. Estos últimos estados poseen en su mayoría una amplia red de instituciones privadas y un sistema de *community colleges* reducido. Estados con una extensa red de instituciones de 2 años, como los estados de California o Washington, suelen fijar unos precios por alumno sensiblemente inferiores, mientras que los estados del Noreste, con una amplia tradición de universidades privadas, el precio por alumno es más elevado, y la financiación estatal es muy inferior. Las tarifas de los estudios superiores en el estado de Florida son similares para ambas instituciones públicas, por tanto, la presencia de los *community colleges* en este estado es poco relevante.

Tabla 46- Precio anual medio de la educación superior pública por estado, aportado por el alumno 2010-11 (136)

| ESTADOS            | INSTITUCIÓN PÚBLICA 4 AÑOS 2010-11 |                         |                       |                       |                        | COMMUNITY COLLEGE        |                |
|--------------------|------------------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------|----------------|
|                    | Total Residente                    | Matrícula Residente (A) | Alojamiento Residente | Manutención Residente | Matrícula no Residente | Residente (B) y % de B/A | No Residente   |
| <b>USA</b>         | <b>\$15.918</b>                    | <b>\$7.136</b>          | <b>\$4.824</b>        | <b>\$3.958</b>        | <b>\$19.622</b>        | <b>\$2.439 (34%)</b>     | <b>\$6.183</b> |
| Alabama            | 14.416                             | 6.808                   | 3.934                 | 3.674                 | 17.427                 | 3.422                    | 6.738          |
| Alaska             | 14.053                             | 5.578                   | 4.912                 | 3.563                 | 16.179                 | 3.894                    | 4.168          |
| Arizona            | 17.083                             | 7.685                   | 5.559                 | 3.840                 | 20.210                 | 1.671                    | 7.425          |
| Arkansas           | 12.580                             | 6.117                   | 3.569                 | 2.893                 | 13.582                 | 2.311                    | 4.020          |
| California         | 18.933                             | 7.357                   | 6.000                 | 5.576                 | 26.509                 | 723                      | 5.521          |
| Colorado           | 16.208                             | 6.670                   | 5.012                 | 4.526                 | 24.255                 | 2.727                    | 8.569          |
| Connecticut        | 19.400                             | 8.854                   | 5.665                 | 4.881                 | 24.981                 | 3.401                    | 10.175         |
| Delaware           | 19.541                             | 9.646                   | 5.907                 | 3.988                 | 23.047                 | 2.942                    | 6.840          |
| Dist Columbia      |                                    | 7.000                   |                       |                       | 14.000                 |                          |                |
| Florida            | 12.774                             | 3.720                   | 5.420                 | 3.634                 | 16.327                 | 2.497                    | 9.560          |
| Georgia            | 14.019                             | 5.435                   | 5.055                 | 3.530                 | 18.883                 | 2.480                    | 7.660          |
| Hawái              | 15.133                             | 6.635                   | 4.286                 | 4.211                 | 19.368                 | 2.172                    | 6.808          |
| Idaho              | 11.773                             | 5.325                   | 3.103                 | 3.345                 | 15.653                 | 2.557                    | 6.976          |
| Illinois           | 20.054                             | 10.562                  | 5.218                 | 4.274                 | 25.148                 | 2.947                    | 8.595          |
| Indiana            | 16.912                             | 7.614                   | 4.513                 | 4.785                 | 23.365                 | 3.256                    | 6.761          |
| Iowa               | 14.855                             | 7.157                   | 3.839                 | 3.860                 | 21.265                 | 3.769                    | 4.833          |
| Kansas             | 13.229                             | 6.471                   | 3.284                 | 3.474                 | 16.334                 | 2.463                    | 3.803          |
| Kentucky           | 15.002                             | 7.561                   | 3.895                 | 3.546                 | 16.853                 | 3.148                    | 10.711         |
| Luisiana           | 11.856                             | 4.702                   | 3.964                 | 3.190                 | 14.047                 | 2.132                    | 5.131          |
| Maine              | 17.767                             | 8.876                   | 4.379                 | 4.511                 | 22.058                 | 3.334                    | 5.833          |
| Maryland           | 16.963                             | 7.579                   | 5.335                 | 4.049                 | 19.591                 | 3.237                    | 7.777          |
| Massachusetts      | 19.164                             | 9.444                   | 5.821                 | 3.899                 | 21.778                 | 3.759                    | 8.430          |
| Michigan           | 18.333                             | 9.839                   | 4.323                 | 4.170                 | 28.558                 | 2.486                    | 5.167          |
| Minnesota          | 16.385                             | 9.285                   | 3.846                 | 3.254                 | 13.945                 | 4.965                    | 5.589          |
| Mississippi        | 12.051                             | 5.301                   | 3.934                 | 2.817                 | 13.500                 | 2.141                    | 3.908          |
| Missouri           | 15.110                             | 7.120                   | 4.603                 | 3.387                 | 16.103                 | 2.440                    | 4.381          |
| Montana            | 12.891                             | 5.753                   | 3.277                 | 3.861                 | 18.458                 | 3.173                    | 8.519          |
| Nebraska           | 14.081                             | 6.602                   | 3.708                 | 3.771                 | 15.525                 | 2.391                    | 3.306          |
| Nevada             | 14.172                             | 4.005                   | 5.666                 | 4.502                 | 16.767                 | 2.243                    | 8.590          |
| Nueva Hampshire    | 21.481                             | 11.807                  | 5.676                 | 3.998                 | 23.113                 | 6.687                    | 14.620         |
| Nueva Jersey       | 22.592                             | 11.197                  | 7.331                 | 4.063                 | 22.304                 | 3.553                    | 6.108          |
| Nuevo Méjico       | 12.520                             | 5.021                   | 4.132                 | 3.367                 | 14.996                 | 1.462                    | 4.045          |
| Nueva York         | 16.606                             | 5.764                   | 6.732                 | 4.110                 | 13.772                 | 3.848                    | 6.890          |
| Carolina Norte     | 12.874                             | 5.270                   | 4.261                 | 3.343                 | 17.950                 | 1.832                    | 7.843          |
| Dakota Norte       | 12.503                             | 6.162                   | 2.717                 | 3.624                 | 15.202                 | 3.929                    | 7.302          |
| Ohio               | 17.964                             | 8.501                   | 5.308                 | 4.154                 | 20.139                 | 3.227                    | 7.605          |
| Oklahoma           | 11.938                             | 5.244                   | 3.499                 | 3.194                 | 14.816                 | 2.578                    | 6.436          |
| Oregón             | 16.402                             | 7.413                   | 4.288                 | 4.701                 | 22.729                 | 3.314                    | 6.721          |
| Pennsylvania       | 19.916                             | 11.085                  | 5.162                 | 3.669                 | 21.298                 | 3.577                    | 10.282         |
| Rhode Island       | 19.815                             | 9.250                   | 6.417                 | 4.149                 | 25.594                 | 3.652                    | 9.792          |
| Carolina Sur       | 17.641                             | 10.147                  | 4.778                 | 2.715                 | 23.774                 | 3.643                    | 7.543          |
| Dakota Sur         | 12.603                             | 6.414                   | 2.744                 | 3.445                 | 8.464                  | 4.700                    | 4.622          |
| Tennessee          | 13.759                             | 6.407                   | 3.948                 | 3.403                 | 19.694                 | 3.128                    | 12.262         |
| Texas              | 14.585                             | 6.742                   | 4.189                 | 3.654                 | 18.280                 | 1.585                    | 4.275          |
| Utah               | 10.768                             | 4.793                   | 2.723                 | 3.252                 | 14.587                 | 2.860                    | 8.029          |
| Vermont            | 21.530                             | 12.459                  | 5.729                 | 3.341                 | 29.932                 | 5.020                    | 9.940          |
| Virginia           | 18.110                             | 8.658                   | 4.458                 | 4.994                 | 24.254                 | 3.384                    | 8.130          |
| Washington         | 16.253                             | 6.678                   | 5.001                 | 4.574                 | 21.636                 | 3.266                    | 5.997          |
| Virginia Occident. | 12.799                             | 4.944                   | 4.149                 | 3.705                 | 15.113                 | 2.871                    | 7.640          |
| Wisconsin          | 13.819                             | 7.391                   | 3.817                 | 2.611                 | 18.610                 | 3.695                    | 6.015          |
| Wyoming            | 11.467                             | 3.333                   | 3.612                 | 4.522                 | 9.981                  | 2.164                    | 5.436          |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

Tabla 47- Precio de las matrículas en las instituciones públicas y privadas de 2 años y de 4 años. Años: 1977, 1980, 1990, 2000 y 2011 (137)

| AÑO  | PÚBLICO 2 Años |               | PRIVADO<br>2 Años | PÚBLICO 4 Años |               | PRIVADO<br>4 años |
|------|----------------|---------------|-------------------|----------------|---------------|-------------------|
|      | Residentes     | No Residentes |                   | Residentes     | No Residentes |                   |
| 1977 | \$283          |               |                   | \$617          |               |                   |
| 1980 | \$355          |               | \$2.062           | \$738          |               | \$3.225           |
| 1990 | \$756          |               | \$5.196           | \$1.780        |               | \$8.396           |
| 2000 | \$1.388        |               | \$8.235           | \$3.349        |               | \$14.588          |
| 2010 | \$2.439        | \$6.183       | 14,467            | \$7.136        | \$19.622      | \$22.772          |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Digests of Education Statistics 2011

A diferencia de las instituciones de 4 años que reciben generosas donaciones de los antiguos alumnos o de filántropos, los *community colleges* intentan aumentar su recaudación solicitando aportaciones a las empresas locales, aunque con poco éxito. Por consiguiente, recurren al alquiler de sus instalaciones, de locales anexos, de terrenos y a la formación de funcionarios públicos de las administraciones locales y estatales y a la formación de trabajadores del sector privado.

Las recesiones llenan las aulas y esta no ha sido una excepción. Los *community colleges* han visto como su alumnado iba aumentando, sobrepasando su capacidad en demasiados casos, mientras que los recursos disponibles iban disminuyendo. En momentos económicamente difíciles como los presentes, los fondos públicos destinados a la educación superior también son escrutados, exigiendo resultados. Los *community colleges* serán sometidos a un mayor control sobre el destino y rendimiento de los fondos públicos invertidos en ellos. No obstante, estos controles deberán tener en cuenta la diversidad de programas, de alumnos y de intereses, así como los beneficios que dichos programas aportan a unos colectivos que la economía y la democracia norteamericana no puede abandonar.

Los recortes presupuestarios han afectado a estas instituciones como se desprende de los ejemplos a continuación:

- ❖ Cuarenta y tres estados sufrieron durante la reciente recesión económica grandes recortes presupuestarios. Por consiguiente, muchos se vieron forzados a aumentar el precio de sus matrículas entre un 5% y un 32%, especialmente cuando el Congreso

norteamericano limitó las ayudas a dichas instituciones a \$2 millones, de los \$12 millones solicitados por el presidente Obama. Tal es el caso de *Ivy Tech Community College en Indiana*, que dejó de percibir \$10 millones del estado, cuya población estudiantil está formada en un 70% por trabajadores desempleados. Para poder hacer frente a la demanda educativa, aumentó el precio de las matrículas de \$2.300 por estudiante a tiempo completo al año, a \$3.000, además de incrementar el número de profesores a media jornada y los cursos online (138).

- ❖ *Santa Mónica College*, en California tuvo que eliminar más de 1.0000 materias de sus programas por recortes presupuestarios estatales, lo que perjudicó a muchos estudiantes. Para resolver este problema, este “college” ofreció la posibilidad de que los alumnos financiaran estos programas directamente, pagando \$180/crédito, en vez de la tarifa oficial situada en \$46/crédito (139). El resto de *community colleges* se mantienen expectantes al desarrollo de esta medida y a la legalidad de la misma. No obstante, si comparamos esta nueva tarifa con las de otras zonas, como el área metropolitana de Chicago, todavía resulta totalmente asumible.
  
- ❖ Un estudio realizado en el estado de Carolina del Norte sobre el efecto de la crisis económica en los *community colleges* ha revelado que éstos han sufrido importantes recortes, afectando a servicios necesarios de atención al alumnado (consultoría, tutorías y apoyo) y a los horarios académicos, entorpeciendo la posibilidad de compaginar una jornada laboral con los estudios. Durante la reciente recesión económica, el alumnado en los *community colleges* de Carolina del Norte aumentó un 30% hasta alcanzar los 900.000 alumnos. No obstante, este aumento ha ido acompañado de una reducción del profesorado más cualificado, esto es de los docentes a jornada completa, reemplazándolos por aquellos que trabajan a media jornada (141).



Tabla 48- Ingresos totales, ingresos por alumno a tiempo completo y tarifas de las universidades públicas norteamericanas y de los community colleges, por estado. 2009 (140)

|                 | Ingresos Totales<br>(miles) | Nº de Alumnos<br>jornada completa | Ingresos<br>por Alumno | Tarifa Universidad<br>Pública | Tarifa <i>Community<br/>Colleges</i> |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------------------|------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| <b>USA</b>      | \$301.564.264               | 10.750.132,00                     | \$28.052,15            | \$7.136                       | \$2.439                              |
| Alabama         | 6.934.719                   | 202.247,00                        | 34.288,36              | 6.808                         | 3.422                                |
| Alaska          | 818.312                     | 19.982,00                         | 40.952,44              | 5.578                         | 3.894                                |
| Arizona         | 5.117.042                   | 230.892,00                        | 22.162,06              | 7.685                         | 1.671                                |
| Arkansas        | 3.457.956                   | 113.683,00                        | 30.417,53              | 6.117                         | 2.311                                |
| California      | 39.822.628                  | 1.468.908,00                      | 27.110,36              | 7.357                         | 723                                  |
| Colorado        | 5.038.154                   | 184.747,00                        | 27.270,56              | 6.670                         | 2.727                                |
| Connecticut     | 3.073.384                   | 90.111,00                         | 34.106,64              | 8.854                         | 3.401                                |
| Delaware        | 1.102.276                   | 32.913,00                         | 33.490,58              | 9.646                         | 2.942                                |
| Distr. Colombia | 134.971                     | 3.633,00                          | 37.151,49              | 7.000                         |                                      |
| Florida         | 10.345.096                  | 537.786,00                        | 19.236,45              | 3.720                         | 2.497                                |
| Georgia         | 6.952.343                   | 327.092,00                        | 21.255,01              | 5.435                         | 2.480                                |
| Hawái           | 1.541.672                   | 40.623,00                         | 37.950,71              | 6.635                         | 2.172                                |
| Idaho           | 1.177.453                   | 48.961,00                         | 24.048,79              | 5.325                         | 2.557                                |
| Illinois        | 10.777.586                  | 406.139,00                        | 26.536,69              | 10.562                        | 2.947                                |
| Indiana         | 6.412.313                   | 252.677,00                        | 25.377,51              | 7.614                         | 3.256                                |
| Iowa            | 4.532.185                   | 130.997,00                        | 34.597,63              | 7.157                         | 3.769                                |
| Kansas          | 3.068.349                   | 134.414,00                        | 22.827,60              | 6.471                         | 2.463                                |
| Kentucky        | 5.109.467                   | 164.650,00                        | 31.032,29              | 7.561                         | 3.148                                |
| Luisiana        | 4.177.297                   | 170.167,00                        | 24.548,22              | 4.702                         | 2.132                                |
| Maine           | 878.118                     | 36.854,00                         | 23.826,95              | 8.876                         | 3.334                                |
| Maryland        | 5.922.713                   | 205.422,00                        | 28.831,93              | 7.579                         | 3.237                                |
| Massachusetts   | 4.280.525                   | 158.529,00                        | 27.001,52              | 9.444                         | 3.759                                |
| Michigan        | 13.617.003                  | 406.983,00                        | 33.458,41              | 9.839                         | 2.486                                |
| Minnesota       | 5.135.056                   | 201.393,00                        | 25.497,69              | 9.285                         | 4.965                                |
| Misisipi        | 3.879.327                   | 132.305,00                        | 29.321,09              | 5.301                         | 2.141                                |
| Missouri        | 4.723.802                   | 185.863,00                        | 25.415,51              | 7.120                         | 2.440                                |
| Montana         | 996.292                     | 38.462,00                         | 25.903,28              | 5.753                         | 3.173                                |
| Nebraska        | 2.294.745                   | 78.845,00                         | 29.104,50              | 6.602                         | 2.391                                |
| Nevada          | 1.567.739                   | 73.690,00                         | 21.274,78              | 4.005                         | 2.243                                |
| Nueva Hampshire | 920.784                     | 34.695,00                         | 26.539,39              | 11.807                        | 6.687                                |
| Nueva Jersey    | 7.040.625                   | 262.359,00                        | 26.835,84              | 11.197                        | 3.553                                |
| Nuevo Méjico    | 3.347.033                   | 96.149,00                         | 34.810,90              | 5.021                         | 1.462                                |
| Nueva York      | 14.281.306                  | 561.327,00                        | 25.442,04              | 5.764                         | 3.848                                |
| Carolina Norte  | 9.782.673                   | 344.521,00                        | 28.395,00              | 5.270                         | 1.832                                |
| Dakota Norte    | 1.051.135                   | 38.480,00                         | 27.316,40              | 6.162                         | 3.929                                |
| Ohio            | 12.101.646                  | 405.750,00                        | 29.825,38              | 8.501                         | 3.227                                |
| Oklahoma        | 3.933.207                   | 141.634,00                        | 27.770,21              | 5.244                         | 2.578                                |
| Oregón          | 5.518.943                   | 146.709,00                        | 37.618,30              | 7.413                         | 3.314                                |
| Pensilvania     | 11.983.919                  | 345.558,00                        | 34.679,91              | 11.085                        | 3.577                                |
| Rhode Island    | 700.705                     | 32.291,00                         | 21.699,69              | 9.250                         | 3.652                                |
| Carolina Sur    | 3.955.305                   | 156.160,00                        | 25.328,54              | 10.147                        | 3.643                                |
| Dakota Sur      | 802.946                     | 33.230,00                         | 24.163,28              | 6.414                         | 4.700                                |
| Tennessee       | 4.219.730                   | 183.094,00                        | 23.046,79              | 6.407                         | 3.128                                |
| Texas           | 29.111.456                  | 864.569,00                        | 33.671,64              | 6.742                         | 1.585                                |
| Utah            | 4.378.097                   | 119.137,00                        | 36.748,42              | 4.793                         | 2.860                                |
| Vermont         | 786.823                     | 21.351,00                         | 36.851,81              | 12.459                        | 5.020                                |
| Virginia        | 8.470.275                   | 291.309,00                        | 29.076,60              | 8.658                         | 3.384                                |
| Washington      | 7.719.841                   | 249.185,00                        | 30.980,36              | 6.678                         | 3.266                                |
| Virginia Occid. | 1.690.820                   | 77.591,00                         | 21.791,44              | 4.944                         | 2.871                                |
| Wisconsin       | 6.159.391                   | 225.312,00                        | 27.337,16              | 7.391                         | 3.695                                |
| Wyoming         | 719.082                     | 25.016,00                         | 28.744,87              | 3.333                         | 2.164                                |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digests of Education Statistics 2011

- ❖ Cientos de miles de estudiantes de los community colleges no pudieron continuar sus estudios superiores durante el curso 2009-10 por falta de financiación derivada de la recesión económica y en concreto 140.000 ciudadanos californianos se quedaron fuera de la educación superior. (142)

## **8- PRESENCIA DE LOS COMMUNITY COLLEGES EN LOS ESTADOS**

Como hemos visto, California es el estado con mayor concentración de *community colleges* del país, contando con 111 instituciones que atienden a 1,4 millones de estudiantes oficiales, lo que significa que el 23% de los estudiantes en instituciones de 2 años se encuentra en este estado, según se desprende de la tabla 49. Es también el estado con mayor porcentaje de ciudadanos estudiando en dichas instituciones, ya que con una población mayor de 17 años que ascendía a 26,9 millones de habitantes en 2005, el 5,25%, cursaba estudios superiores en los *community colleges* californianos, existiendo 4 instituciones por cada millón de habitantes mayores de 17 años (tabla 49). El estado de Wyoming, con el 5% de su población mayor de 17 años matriculada en cursos oficiales de los *community colleges*, ocupa el segundo lugar en términos relativos. Los estados de Arizona y Nuevo Méjico se disputan el tercer puesto, con un 4,4%, mientras que los estados de Rhode Island y Vermont sólo cuentan con una institución de educación superior de 2 años, que atendían al 1,4% y al 1,1% de la población mayor de 17 años respectivamente en 2005. El estado de Nevada, con sólo dos *community colleges* y el 0,9% de su población mayor de 17 años estudiando en ellos, es el estado que ocupa el último puesto en este ranking. La media norteamericana se situaba en el 2,7% de la población mayor de 17 años en 2005.

La mayoría del alumnado de instituciones públicas de primero y segundo ciclo de educación superior (con duración inferior a 5 años) se encuentra cursando sus estudios en los *community colleges* (un 52,7%), variando este porcentaje considerablemente entre estados (tabla 50). El estado de California encabeza una vez más la lista de estados

con mayor número de estudiantes de grado o inferior en instituciones de 2 años (75%), seguido de los estados de Illinois (71%), Wyoming (70%), Arizona (68%), Iowa (65,6%), Nuevo Méjico (63%), Texas (59%) y Washington (52%). Por el contrario, los estados de Alaska (3%), Dakota del Sur (17%), Nevada (12%), Dakota del Norte (16%) Montana (25%), Idaho (26%), Vermont (27%), Virginia Occidental (27%) y Utah (28%) (además de la capital federal, Washington DC, que no alberga ningún *community college*) poseen escasa presencia estudiantil en estas instituciones. En el estado de Florida, cuarto estado más poblado, la mayoría de sus estudiantes de esta etapa educativa se encuentran cursando sus estudios en instituciones de 4 años (82,5%), debido a la escasa diferencia de las tarifas académicas entre ambas instituciones, como ya hemos visto. El estado de Pensilvania, pese a ser también uno de los 6 estados más poblados, sólo atiende al 39,2% de su alumnado de instituciones públicas en los *community colleges*, mientras que el 42% del alumnado en programas de educación superior de duración inferior a 5 años se encuentra en instituciones privadas. El estado de Indiana (35% en *community colleges*) y el de Luisiana (40%, en *community colleges*), con una población inferior a la media, escolarizan a la mayoría de su población estudiantil en instituciones públicas de 4 años.

Analizando la educación superior norteamericana en su conjunto (formación profesional, primero y segundo ciclo universitario, y posgrado) se desprende que el 8% aproximadamente de la población norteamericana mayor de 17 años se encuentra cursando estudios superiores, un 6% en instituciones públicas (3% en *community colleges*, un 2% en programas públicos de grado o licenciatura y un 1% en programas públicos posgrado) y un 2% en instituciones privadas (1% en programas de 4 años y el 1% restante en programas de posgrado) (tabla 51). Por consiguiente, el 35% del alumnado de esta etapa educativa cursa sus estudios superiores en *community colleges*, el 40%, en instituciones públicas de 4 años y el 25%, en instituciones privadas, variando estos porcentajes considerablemente entre estados. La capital federal o distrito de Washington DC, con un 22% de su población mayor de 17 años cursando estudios superiores, lidera en alumnado en estas etapas educativas (debido a la concentración de la vida política federal norteamericana en la capital de la nación), el cual se encuentra mayoritariamente en instituciones privadas, lo que limita la accesibilidad de las clases sociales menos agraciadas. Le sigue a cierta distancia el estado de Arizona, con un 12%, distribuido principalmente en las instituciones públicas y en concreto en los *community*

*colleges*, (quienes atienden a una tercera parte del total) y el estado de Utah, con un 11%, concentrada la mayoría de su población académica (un 56%) en instituciones públicas de 4 años, mientras que los *community colleges* atienden al 18% del total. En el extremo opuesto, encontramos a los estados de Carolina del Sur, Tennessee, Nueva Jersey, Nevada, Luisiana, Maine, Georgia, Florida y Alaska, con un 6% de su población mayor de 17 años cursando estudios superiores.

La distribución del alumnado de grado y posgrado entre los estados también es muy dispar (tabla 51). El estado de California aporta mayor cantidad de estudiantes a los *community colleges*, pero no se traduce en un elevado número de alumnos en los programas de 4 años (cifra que se sitúa cercana a la media nacional) y de posgrado (inferior a la media nacional). Por tanto, la coordinación entre estas 2 instituciones no parece funcionar muy bien. El 5% de la población californiana mayor de 17 años cursa estudios superiores en *community colleges*, representando el 58% del alumnado total de dicha etapa educativa, dejando a las instituciones privadas el 16% de los mismos, y resultando en que el 9% de su población mayor de 17 años cursa estudios superiores (tabla 51). El estado de Arizona posee el 37% del alumnado de esta etapa educativa en los *community colleges* (4% de la población adulta) y el 41% en instituciones privadas, siendo después del distrito de Washington DC el estado con mayor población adulta en instituciones de educación superior (22,5%). El estado de Utah, ocupa el tercer puesto en población adulta escolarizada (11%) y ésta se encuentre en su mayoría en instituciones pública de 4 años.

El estado de Iowa cuenta con el 10% de su población mayor de 17 años cursando estudios superiores y el 36% de éstos estudian en los *community colleges*, mientras que el 34,6%, en instituciones privadas. La población adulta del estado de Dakota del Norte cursando estudios superiores supera a la media y al igual que en el estado de Utah, la mayoría de ellos se encuentra estudiando en las universidades públicas (6% de la población adulta o 68% del alumnado, frente al 19% en los *community colleges*). El minúsculo estado de Rhode Island posee el 10% de su población adulta cursando estudios superiores, pero la mitad de éstos se encuentran en instituciones privadas. El estado de Kansas cuenta con el 9% de su población mayor de 17 años en educación superior y la mayoría de éstos cursa sus estudios en los numerosos *community colleges* y en las instituciones públicas de 4 años. Massachusetts, estado con mayor nivel

Tabla 49- Número de instituciones norteamericanas de educación superior de 2 años, número de alumnos y población mayor de 17 años, por estados. 2005 (143)

| ESTADOS         | Community College |        | Alumnado (B)     | Tamaño CC (A/B) | Población > 17 años (C) | Por millón (A/C) |
|-----------------|-------------------|--------|------------------|-----------------|-------------------------|------------------|
|                 | Número (A)        | %      |                  |                 |                         |                  |
| USA             | 1053              | 100.0% | <b>6.184.229</b> | 5.873           | <b>225.662.922</b>      | 4,6663           |
| Alabama         | 25                | 2.4    | 78.401           | 3.136           | 3.484.729               | 7,1742           |
| Alaska          | 2                 | 0.2    | 1.101            | 551             | 488.619                 | 4,0932           |
| Arizona         | 20                | 1.9    | 200.845          | 10.042          | 4.538.120               | 4,4071           |
| Arkansas        | 22                | 2.1    | 47.771           | 2.171           | 2.119.686               | 10,3789          |
| California      | 111               | 10.5   | 1.398.758        | 12.601          | 26.924.935              | 4,1226           |
| Colorado        | 15                | 1.4    | 79.803           | 5.320           | 3.584.076               | 4,1852           |
| Connecticut     | 12                | 1.1    | 46.227           | 3.852           | 2.686.523               | 4,4667           |
| Delaware        | 3                 | 0.3    | 13.978           | 4.659           | 650.110                 | 4,6146           |
| Distr Colombia  | 0                 | 0.0    | 0                |                 | 466.649                 | 0,0000           |
| Florida         | 24                | 2.3    | 277.446          | 11.560          | 14.068.333              | 1,7060           |
| Georgia         | 53                | 5.0    | 144.594          | 2.728           | 6.908.921               | 7,6712           |
| Hawái           | 6                 | 0.6    | 22.330           | 3.722           | 987.417                 | 6,0765           |
| Idaho           | 3                 | 0.3    | 12.014           | 4.005           | 1.072.185               | 2,7980           |
| Illinois        | 48                | 4.6    | 352.824          | 7.351           | 9.616.726               | 4,9913           |
| Indiana         | 14                | 1.3    | 59.969           | 4.284           | 4.735.891               | 2,9561           |
| Iowa            | 16                | 1.5    | 82.118           | 5.132           | 2.271.891               | 7,0426           |
| Kansas          | 26                | 2.5    | 74.262           | 2.856           | 2.068.238               | 12,5711          |
| Kentucky        | 23                | 2.2    | 84.669           | 3.681           | 3.206.543               | 7,1728           |
| Luisiana        | 41                | 3.9    | 33.514           | 817             | 3.197.767               | 12,8214          |
| Maine           | 7                 | 0.7    | 12.435           | 1.776           | 1.040.580               | 6,7270           |
| Maryland        | 16                | 1.5    | 119.246          | 7.453           | 4.255.196               | 3,7601           |
| Massachusetts   | 16                | 1.5    | 84.209           | 5.263           | 4.988.309               | 3,2075           |
| Michigan        | 30                | 2.8    | 215.585          | 7.186           | 7.617.287               | 3,9384           |
| Minnesota       | 30                | 2.8    | 110.324          | 3.677           | 3.909.837               | 7,6730           |
| Misisipi        | 17                | 1.6    | 66.298           | 3.900           | 2.151.135               | 7,9028           |
| Missouri        | 20                | 1.9    | 86.742           | 4.337           | 4.426.121               | 4,5186           |
| Montana         | 12                | 1.1    | 9.134            | 761             | 726.784                 | 16,5111          |
| Nebraska        | 8                 | 0.8    | 40.220           | 5.028           | 1.323.298               | 6,0455           |
| Nevada          | 2                 | 0.2    | 16.371           | 8.186           | 1.861.009               | 1,0747           |
| Nueva Hampsh.   | 4                 | 0.4    | 13.750           | 3.438           | 1.017.270               | 3,9321           |
| Nueva Jersey    | 19                | 1.8    | 151.885          | 7.994           | 6.635.222               | 2,8635           |
| Nuevo Méjico    | 20                | 1.9    | 64.137           | 3.207           | 1.445.669               | 13,8344          |
| Nuevo York      | 35                | 3.3    | 271.308          | 7.752           | 14.791.841              | 2,3662           |
| Carolina Norte  | 59                | 5.6    | 200.507          | 3.398           | 6.701.118               | 8,8045           |
| Dakota Norte    | 7                 | 0.7    | 9.205            | 1.315           | 490.933                 | 14,2586          |
| Ohio            | 32                | 3.0    | 173.962          | 5.436           | 8.707.971               | 3,6748           |
| Oklahoma        | 13                | 1.2    | 65.617           | 5.047           | 2.685.178               | 4,8414           |
| Oregón          | 17                | 1.6    | 80.513           | 4.736           | 2.844.499               | 5,9764           |
| Pensilvania     | 21                | 2.0    | 124.077          | 5.908           | 9.635.748               | 2,1794           |
| Rhode Island    | 1                 | 0.1    | 16.042           | 16.042          | 830.159                 | 1,2046           |
| Carolina Sur    | 20                | 1.9    | 78.883           | 3.944           | 3.281.596               | 6,0946           |
| Dakota Sur      | 5                 | 0.5    | 5.485            | 1.097           | 587.238                 | 8,5144           |
| Tennessee       | 13                | 1.2    | 74.829           | 5.756           | 4.596.210               | 2,8284           |
| Texas           | 64                | 6.1    | 543.491          | 8.492           | 17.013.818              | 3,7616           |
| Utah            | 6                 | 0.6    | 35.796           | 5.966           | 1.758.865               | 3,4113           |
| Vermont         | 1                 | 0.1    | 5.515            | 5.515           | 490.519                 | 2,0387           |
| Virginia        | 24                | 2.3    | 154.967          | 6.457           | 5.836.037               | 4,1124           |
| Washington      | 35                | 3.3    | 190.423          | 5.441           | 4.869.531               | 7,1876           |
| Virginia Occid. | 10                | 0.9    | 17.807           | 1.781           | 1.429.399               | 6,9959           |
| Wisconsin       | 18                | 1.7    | 115.357          | 6.409           | 4.243.976               | 4,2413           |
| Wyoming         | 7                 | 0.7    | 19.485           | 2.784           | 393.210                 | 17,8022          |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008

Tabla 50- Número de alumnos en programas de educación superior de duración inferior a 5 años en instituciones públicas de 2 y de 4 años, por estados. 2010 (144)

| ESTADOS         | Nº Alumnos Total (Púb. y Priv.) C | % Alumn. Educ. Sup. | Nº Alumnos públ. Progr. < 5 años A+B | Nº Alumn. Inst. públ. 4 Años A | Nº Alumn. Inst. públ. 2 Años B | % Inst. 2 años | % alumnos en Públ. (A+B)/C | % Inst. 2 años Públ. B/(A+B) | % Inst. 4 años Públ. A/(A+B) |
|-----------------|-----------------------------------|---------------------|--------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <b>USA</b>      | 18.078.672                        | 100%                | 13.704.290                           | 6.486.252                      | 7.218.038                      | 100%           | 75,80%                     | 52,70%                       | 47,30%                       |
| Alabama         | 281.849                           | 1,56%               | 230.815                              | 133.001                        | 97.814                         | 1,40%          | 81,90%                     | 42,40%                       | 57,60%                       |
| Alaska          | 30.779                            | 0,17%               | 29.642                               | 28.806                         | 836                            | 0,00%          | 96,30%                     | 2,80%                        | 97,20%                       |
| Arizona         | 673.600                           | 3,73%               | 339.596                              | 109.376                        | 230.220                        | 3,20%          | 50,40%                     | 67,80%                       | 32,20%                       |
| Arkansas        | 157.162                           | 0,87%               | 140.239                              | 78.454                         | 61.785                         | 0,90%          | 89,20%                     | 44,10%                       | 55,90%                       |
| California      | 2.443.985                         | 13,52%              | 2.111.261                            | 529.152                        | 1.582.109                      | 21,90%         | 86,40%                     | 74,90%                       | 25,10%                       |
| Colorado        | 313.434                           | 1,73%               | 236.154                              | 130.641                        | 105.513                        | 1,50%          | 75,30%                     | 44,70%                       | 55,30%                       |
| Connecticut     | 163.291                           | 0,90%               | 112.534                              | 54.281                         | 58.253                         | 0,80%          | 68,90%                     | 51,80%                       | 48,20%                       |
| Delaware        | 46.321                            | 0,26%               | 36.353                               | 20.879                         | 15.474                         | 0,20%          | 78,50%                     | 42,60%                       | 57,40%                       |
| Distr. Colombia | 50.330                            | 0,28%               | 5.311                                | 5.311                          | 0                              | 0,00%          | 10,60%                     | 0,00%                        | 100,00%                      |
| Florida         | 994.236                           | 5,50%               | 724.507                              | 597.728                        | 126.779                        | 1,80%          | 72,90%                     | 17,50%                       | 82,50%                       |
| Georgia         | 499.166                           | 2,76%               | 395.405                              | 220.862                        | 174.543                        | 2,40%          | 79,20%                     | 44,10%                       | 55,90%                       |
| Hawái           | 68.244                            | 0,38%               | 53.048                               | 23.212                         | 29.836                         | 0,40%          | 77,70%                     | 56,20%                       | 43,80%                       |
| Idaho           | 76.998                            | 0,43%               | 56.773                               | 41.949                         | 14.824                         | 0,20%          | 73,70%                     | 26,10%                       | 73,90%                       |
| Illinois        | 748.965                           | 4,14%               | 533.287                              | 152.787                        | 380.500                        | 5,30%          | 71,20%                     | 71,30%                       | 28,70%                       |
| Indiana         | 403.963                           | 2,23%               | 298.992                              | 193.078                        | 105.914                        | 1,50%          | 74,00%                     | 35,40%                       | 64,60%                       |
| Iowa            | 339.011                           | 1,88%               | 162.051                              | 55.671                         | 106.380                        | 1,50%          | 47,80%                     | 65,60%                       | 34,40%                       |
| Kansas          | 188.336                           | 1,04%               | 164.001                              | 78.703                         | 85.298                         | 1,20%          | 87,10%                     | 52,00%                       | 48,00%                       |
| Kentucky        | 256.912                           | 1,42%               | 205.826                              | 99.427                         | 106.399                        | 1,50%          | 80,10%                     | 51,70%                       | 48,30%                       |
| Luisiana        | 230.332                           | 1,27%               | 200.214                              | 120.513                        | 79.701                         | 1,10%          | 86,90%                     | 39,80%                       | 60,20%                       |
| Maine           | 64.178                            | 0,35%               | 46.990                               | 29.152                         | 17.838                         | 0,20%          | 73,20%                     | 38,00%                       | 62,00%                       |
| Maryland        | 305.358                           | 1,69%               | 264.563                              | 117.187                        | 147.376                        | 2,00%          | 86,60%                     | 55,70%                       | 44,30%                       |
| Massachusetts   | 377.790                           | 2,09%               | 197.423                              | 92.472                         | 104.951                        | 1,50%          | 52,30%                     | 53,20%                       | 46,80%                       |
| Michigan        | 606.367                           | 3,35%               | 494.350                              | 233.640                        | 260.710                        | 3,60%          | 81,50%                     | 52,70%                       | 47,30%                       |
| Minnesota       | 346.751                           | 1,92%               | 250.120                              | 111.879                        | 138.241                        | 1,90%          | 72,10%                     | 55,30%                       | 44,70%                       |
| Misisipi        | 157.464                           | 0,87%               | 143.056                              | 60.239                         | 82.817                         | 1,10%          | 90,80%                     | 57,90%                       | 42,10%                       |
| Missouri        | 366.934                           | 2,03%               | 229.682                              | 118.154                        | 111.528                        | 1,50%          | 62,60%                     | 48,60%                       | 51,40%                       |
| Montana         | 48.476                            | 0,27%               | 43.560                               | 32.799                         | 10.761                         | 0,10%          | 89,90%                     | 24,70%                       | 75,30%                       |
| Nebraska        | 121.420                           | 0,67%               | 94.298                               | 44.686                         | 49.612                         | 0,70%          | 77,70%                     | 52,60%                       | 47,40%                       |
| Nevada          | 116.743                           | 0,65%               | 103.939                              | 91.352                         | 12.587                         | 0,20%          | 89,00%                     | 12,10%                       | 87,90%                       |
| Nueva Hampshire | 62.447                            | 0,35%               | 39.505                               | 24.596                         | 14.909                         | 0,20%          | 63,30%                     | 37,70%                       | 62,30%                       |
| Nueva Jersey    | 380.059                           | 2,10%               | 320.626                              | 140.220                        | 180.406                        | 2,50%          | 84,40%                     | 56,30%                       | 43,70%                       |
| Nuevo Méjico    | 148.076                           | 0,82%               | 137.399                              | 50.441                         | 86.958                         | 1,20%          | 92,80%                     | 63,30%                       | 36,70%                       |
| Nuevo York      | 1.059.776                         | 5,86%               | 649.479                              | 320.771                        | 328.708                        | 4,60%          | 61,30%                     | 50,60%                       | 49,40%                       |
| Carolina Norte  | 516.504                           | 2,86%               | 429.152                              | 175.281                        | 253.871                        | 3,50%          | 83,10%                     | 59,20%                       | 40,80%                       |
| Dakota Norte    | 50.003                            | 0,28%               | 42.957                               | 35.946                         | 7.011                          | 0,10%          | 85,90%                     | 16,30%                       | 83,70%                       |
| Ohio            | 650.378                           | 3,60%               | 486.315                              | 279.099                        | 207.216                        | 2,90%          | 74,80%                     | 42,60%                       | 57,40%                       |
| Oklahoma        | 204.230                           | 1,13%               | 176.155                              | 103.805                        | 72.350                         | 1,00%          | 86,30%                     | 41,10%                       | 58,90%                       |
| Oregón          | 220.448                           | 1,22%               | 189.533                              | 80.649                         | 108.884                        | 1,50%          | 86,00%                     | 57,40%                       | 42,60%                       |
| Pensilvania     | 663.337                           | 3,67%               | 385.472                              | 234.353                        | 151.119                        | 2,10%          | 58,10%                     | 39,20%                       | 60,80%                       |
| Rhode Island    | 73.974                            | 0,41%               | 38.646                               | 20.871                         | 17.775                         | 0,20%          | 52,20%                     | 46,00%                       | 54,00%                       |
| Carolina Sur    | 231.604                           | 1,28%               | 185.572                              | 83.692                         | 101.880                        | 1,40%          | 80,10%                     | 54,90%                       | 45,10%                       |
| Dakota Sur      | 50.689                            | 0,28%               | 38.117                               | 31.679                         | 6.438                          | 0,10%          | 75,20%                     | 16,90%                       | 83,10%                       |
| Tennessee       | 302.474                           | 1,67%               | 215.739                              | 117.794                        | 97.945                         | 1,40%          | 71,30%                     | 45,40%                       | 54,60%                       |
| Texas           | 1.361.522                         | 7,53%               | 1.199.100                            | 488.236                        | 710.864                        | 9,80%          | 88,10%                     | 59,30%                       | 40,70%                       |
| Utah            | 228.175                           | 1,26%               | 165.671                              | 119.767                        | 45.904                         | 0,60%          | 72,60%                     | 27,70%                       | 72,30%                       |
| Vermont         | 38.608                            | 0,21%               | 25.054                               | 18.316                         | 6.738                          | 0,10%          | 64,90%                     | 26,90%                       | 73,10%                       |
| Virginia        | 484.908                           | 2,68%               | 358.156                              | 161.152                        | 197.004                        | 2,70%          | 73,90%                     | 55,00%                       | 45,00%                       |
| Washington      | 351.856                           | 1,95%               | 308.745                              | 147.444                        | 161.301                        | 2,20%          | 87,70%                     | 52,20%                       | 47,80%                       |
| Virginia Occid. | 128.335                           | 0,71%               | 83.432                               | 60.699                         | 22.733                         | 0,30%          | 65,00%                     | 27,20%                       | 72,80%                       |
| Wisconsin       | 341.503                           | 1,89%               | 276.110                              | 160.066                        | 116.044                        | 1,60%          | 80,90%                     | 42,00%                       | 58,00%                       |
| Wyoming         | 35.466                            | 0,20%               | 33.460                               | 10.079                         | 23.381                         | 0,30%          | 94,30%                     | 69,90%                       | 30,10%                       |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011

educativo de su población, atiende a la mayoría de sus estudiantes en instituciones privadas (58%), mientras que los adultos formándose superan a la media (8,9%). Entre los alumnos de educación superior del estado de Illinois, que representan el 9% de su población mayor de 17 años, el 42% es atendido por los *community colleges*, un 24%, por instituciones públicas de 4 años y un 33%, por instituciones privadas. Por su parte, el estado de Texas que es el segundo estado más poblado, posee una población estudiantil de educación superior inferior a la media nacional, repartida principalmente entre los *community colleges* (44%) y las universidades públicas (43%). El estado de Florida, que ocupa el cuarto lugar en población, se encuentra a la cola en tasa de escolarización en esta etapa educativa, distribuyéndose su alumnado de educación superior entre los *community colleges* (32%), las universidades públicas (42%) y en menor medida, en las instituciones privadas (26%). El estado de Nueva York, tercer estado más poblado, se sitúa en la media nacional, con una importante presencia del sector privado (46%), seguida de las universidades públicas (31%) y por último, de los *community colleges* (23%), cuya presencia es escasa. El estado de Nuevo Méjico, se encuentra ligeramente por encima de la media nacional en la escolarización de su población mayor de 17 años, donde los *community colleges* tienen gran presencia, tanto en número, como en población estudiantil (49%) y las universidades públicas atienden al resto de estudiantes (43%), mientras que el sector privado es minoritario (8%). Wyoming, estado con poco peso demográfico dentro del conjunto de la nación norteamericana y cuya población estudiantil se sitúa ligeramente por encima de la media nacional, posee un alto índice de alumnado en los *community colleges* (55%). El estado de Washington se encuentra a un punto porcentual por debajo de la media nacional en cuanto a población mayor de 17 años escolarizada, cursando la mayoría de ellos (55%) sus estudios superiores en los *community colleges*, mientras que el 8% lo hacen en instituciones privadas. El estado de Carolina del Norte, también se sitúa por debajo de la media nacional en población escolarizada en dicha etapa educativa (7%), no obstante, el 41% de estos cursan sus estudios superiores en los abundantes *community colleges* y un 40% en universidades públicas. El estado de Luisiana, pese a poseer una amplia red de *community colleges*, sólo el 17% de su población cursa estudios en dichas instituciones, siendo las universidades públicas quienes atienden a la mayoría del alumnado de educación superior (74%). Por último, el estado de Arkansas también posee un amplio sistema de *community colleges* que atiende al 33% de su población

Tabla 51- Porcentaje de la población mayor de 17 años que cursa estudios superiores, por estados, por instituciones y por nivel de estudios. 2005 (145)

| Estados     | Educación Superior |         | Población > de 17 años | % Población en Instituciones Públicas |                |                  |                |                | % Población en Instituciones Privadas |                |                  |                |
|-------------|--------------------|---------|------------------------|---------------------------------------|----------------|------------------|----------------|----------------|---------------------------------------|----------------|------------------|----------------|
|             | Nº Alumnos         | % Pobl. |                        | % Pobl. 2 años                        | % Pobl. 4 años | % Pobl. > 4 Años | % Alum. 2 años | % Alum. 4 años | % Pobl. 2 Años                        | % Pobl. 4 Años | % Pobl. > 4 Años | % Alum. Priva. |
| USA         | 17.487.475         | 7,7%    | 225.662.922            | 2,7%                                  | 2,4%           | 0,6%             | 35,4%          | 39,1%          | 0,1%                                  | 1,3%           | 0,5%             | 25,5%          |
| Alabama     | 256.389            | 7,4%    | 3.484.729              | 2,2%                                  | 3,3%           | 1,0%             | 30,6%          | 58,4%          | 0,0%                                  | 0,7%           | 0,1%             | 11,0%          |
| Alaska      | 30.231             | 6,2%    | 488.619                | 0,2%                                  | 5,3%           | 0,4%             | 3,6%           | 91,8%          | 0,0%                                  | 0,2%           | 0,0%             | 4,5%           |
| Arizona     | 545.597            | 12,0%   | 4.538.120              | 4,4%                                  | 2,1%           | 0,6%             | 36,8%          | 22,0%          | 0,3%                                  | 3,3%           | 1,4%             | 41,2%          |
| Arkansas    | 143.272            | 6,8%    | 2.119.686              | 2,3%                                  | 3,2%           | 0,6%             | 33,3%          | 56,1%          | 0,0%                                  | 0,6%           | 0,1%             | 10,6%          |
| California  | 2.399.833          | 8,9%    | 26.924.935             | 5,2%                                  | 1,8%           | 0,4%             | 58,3%          | 25,4%          | 0,1%                                  | 0,8%           | 0,5%             | 16,3%          |
| Colorado    | 302.672            | 8,4%    | 3.584.076              | 2,2%                                  | 3,4%           | 1,0%             | 26,4%          | 51,1%          | 0,3%                                  | 1,1%           | 0,5%             | 22,5%          |
| Connect.    | 174.675            | 6,5%    | 2.686.523              | 1,7%                                  | 1,9%           | 0,6%             | 26,5%          | 37,5%          | 0,1%                                  | 1,6%           | 0,7%             | 36,0%          |
| Delaware    | 51.612             | 7,9%    | 650.110                | 2,2%                                  | 3,2%           | 0,6%             | 27,1%          | 47,9%          | 0,0%                                  | 1,3%           | 0,7%             | 25,1%          |
| Distri.Col. | 104.897            | 22,5%   | 466.649                | 0,0%                                  | 1,1%           | 0,1%             | 0,0%           | 5,3%           | 0,0%                                  | 12,4%          | 8,9%             | 94,7%          |
| Florida     | 872.662            | 6,2%    | 14.068.333             | 2,0%                                  | 2,2%           | 0,4%             | 31,8%          | 42,6%          | 0,1%                                  | 1,1%           | 0,4%             | 25,6%          |
| Georgia     | 426.650            | 6,2%    | 6.908.921              | 2,1%                                  | 2,4%           | 0,5%             | 33,9%          | 46,3%          | 0,1%                                  | 0,9%           | 0,3%             | 19,8%          |
| Hawái       | 67.083             | 6,8%    | 987.417                | 2,3%                                  | 2,2%           | 0,7%             | 33,3%          | 41,5%          | 0,1%                                  | 1,3%           | 0,3%             | 25,2%          |
| Idaho       | 77.708             | 7,2%    | 1.072.185              | 1,1%                                  | 3,9%           | 0,6%             | 15,5%          | 62,1%          | 0,0%                                  | 1,5%           | 0,1%             | 22,4%          |
| Illinois    | 832.967            | 8,7%    | 9.616.726              | 3,7%                                  | 1,6%           | 0,5%             | 42,4%          | 24,3%          | 0,1%                                  | 1,9%           | 0,9%             | 33,4%          |
| Indiana     | 361.253            | 7,6%    | 4.735.891              | 1,3%                                  | 3,6%           | 0,7%             | 16,6%          | 57,4%          | 0,2%                                  | 1,5%           | 0,3%             | 26,0%          |
| Iowa        | 227.722            | 10,0%   | 2.271.891              | 3,6%                                  | 2,3%           | 0,6%             | 36,1%          | 29,3%          | 0,1%                                  | 3,0%           | 0,4%             | 34,6%          |
| Kansas      | 191.752            | 9,3%    | 2.068.238              | 3,6%                                  | 3,7%           | 1,0%             | 38,7%          | 50,1%          | 0,1%                                  | 0,8%           | 0,2%             | 11,2%          |
| Kentucky    | 244.969            | 7,6%    | 3.206.543              | 2,6%                                  | 2,9%           | 0,7%             | 34,6%          | 47,7%          | 0,1%                                  | 1,0%           | 0,2%             | 17,7%          |
| Luisiana    | 197.713            | 6,2%    | 3.197.767              | 1,0%                                  | 3,9%           | 0,7%             | 17,0%          | 74,6%          | 0,1%                                  | 0,3%           | 0,1%             | 8,4%           |
| Maine       | 65.551             | 6,3%    | 1.040.580              | 1,2%                                  | 2,9%           | 0,4%             | 19,0%          | 53,5%          | 0,1%                                  | 1,3%           | 0,3%             | 27,5%          |
| Maryland    | 314.151            | 7,4%    | 4.255.196              | 2,8%                                  | 2,4%           | 0,8%             | 38,0%          | 43,6%          | 0,1%                                  | 0,7%           | 0,6%             | 18,5%          |
| Massach.    | 443.316            | 8,9%    | 4.988.309              | 1,7%                                  | 1,6%           | 0,5%             | 19,0%          | 23,5%          | 0,1%                                  | 3,3%           | 1,8%             | 57,5%          |
| Michigan    | 626.751            | 8,2%    | 7.617.287              | 2,8%                                  | 2,9%           | 0,9%             | 34,4%          | 46,3%          | 0,0%                                  | 1,3%           | 0,3%             | 19,3%          |
| Minnesota   | 361.701            | 9,3%    | 3.909.837              | 2,8%                                  | 2,7%           | 0,6%             | 30,5%          | 36,1%          | 0,1%                                  | 1,6%           | 1,4%             | 33,4%          |
| Misisipi    | 150.457            | 7,0%    | 2.151.135              | 3,1%                                  | 2,6%           | 0,7%             | 44,1%          | 46,3%          | 0,1%                                  | 0,5%           | 0,1%             | 9,7%           |
| Missouri    | 374.445            | 8,5%    | 4.426.121              | 2,0%                                  | 2,4%           | 0,5%             | 23,2%          | 35,0%          | 0,2%                                  | 2,3%           | 1,0%             | 41,9%          |
| Montana     | 47.850             | 6,6%    | 726.784                | 1,3%                                  | 4,1%           | 0,6%             | 19,1%          | 70,8%          | 0,1%                                  | 0,6%           | 0,0%             | 10,1%          |
| Nebraska    | 121.236            | 9,2%    | 1.323.298              | 3,0%                                  | 3,1%           | 0,9%             | 33,2%          | 43,7%          | 0,0%                                  | 1,6%           | 0,4%             | 23,1%          |
| Nevada      | 110.705            | 5,9%    | 1.861.009              | 0,9%                                  | 4,0%           | 0,5%             | 14,8%          | 75,6%          | 0,2%                                  | 0,3%           | 0,1%             | 9,6%           |
| N. Hamps.   | 69.893             | 6,9%    | 1.017.270              | 1,4%                                  | 2,2%           | 0,4%             | 19,7%          | 39,0%          | 0,1%                                  | 2,1%           | 0,6%             | 41,3%          |
| N. Jersey   | 379.758            | 5,7%    | 6.635.222              | 2,3%                                  | 1,8%           | 0,5%             | 40,0%          | 40,1%          | 0,0%                                  | 0,8%           | 0,4%             | 19,9%          |
| N. Méjico   | 131.337            | 9,1%    | 1.445.669              | 4,4%                                  | 2,9%           | 1,0%             | 48,8%          | 43,3%          | 0,0%                                  | 0,5%           | 0,1%             | 7,9%           |
| N. York     | 1.152.081          | 7,8%    | 14.791.841             | 1,8%                                  | 1,9%           | 0,5%             | 23,5%          | 30,8%          | 0,2%                                  | 2,2%           | 1,1%             | 45,6%          |
| Carolina N  | 484.392            | 7,2%    | 6.701.118              | 3,0%                                  | 2,3%           | 0,6%             | 41,4%          | 40,5%          | 0,0%                                  | 1,0%           | 0,3%             | 18,1%          |
| Dakota N    | 49.389             | 10,1%   | 490.933                | 1,9%                                  | 5,9%           | 1,0%             | 18,6%          | 68,0%          | 0,4%                                  | 0,9%           | 0,1%             | 13,3%          |
| Ohio        | 616.350            | 7,1%    | 8.707.971              | 2,0%                                  | 2,6%           | 0,6%             | 28,2%          | 45,3%          | 0,2%                                  | 1,3%           | 0,4%             | 26,5%          |
| Oklahoma    | 208.053            | 7,7%    | 2.685.178              | 2,4%                                  | 3,5%           | 0,7%             | 31,5%          | 54,6%          | 0,1%                                  | 0,8%           | 0,2%             | 13,9%          |
| Oregón      | 200.033            | 7,0%    | 2.844.499              | 2,8%                                  | 2,3%           | 0,6%             | 40,2%          | 41,6%          | 0,1%                                  | 0,9%           | 0,3%             | 18,1%          |
| Pensilvan.  | 692.340            | 7,2%    | 9.635.748              | 1,3%                                  | 2,2%           | 0,5%             | 17,9%          | 37,0%          | 0,4%                                  | 2,1%           | 0,8%             | 45,1%          |
| Rhode Isl.  | 81.382             | 9,8%    | 830.159                | 1,9%                                  | 2,3%           | 0,6%             | 19,7%          | 29,4%          | 0,1%                                  | 4,2%           | 0,7%             | 50,8%          |
| Carolina S  | 210.444            | 6,4%    | 3.281.596              | 2,4%                                  | 2,3%           | 0,6%             | 37,5%          | 45,5%          | 0,1%                                  | 0,9%           | 0,1%             | 17,0%          |
| Dakota S    | 48.768             | 8,3%    | 587.238                | 0,9%                                  | 4,7%           | 0,8%             | 11,2%          | 65,7%          | 0,1%                                  | 1,7%           | 0,2%             | 23,0%          |
| Tennessee   | 283.070            | 6,2%    | 4.596.210              | 1,6%                                  | 2,2%           | 0,5%             | 26,4%          | 44,4%          | 0,2%                                  | 1,2%           | 0,3%             | 29,2%          |
| Texas       | 1.240.707          | 7,3%    | 17.013.818             | 3,2%                                  | 2,5%           | 0,7%             | 43,8%          | 43,3%          | 0,1%                                  | 0,6%           | 0,2%             | 12,8%          |
| Utah        | 200.691            | 11,4%   | 1.758.865              | 2,0%                                  | 5,8%           | 0,6%             | 17,8%          | 56,4%          | 0,2%                                  | 2,3%           | 0,4%             | 25,8%          |
| Vermont     | 39.915             | 8,1%    | 490.519                | 1,1%                                  | 3,3%           | 0,5%             | 13,8%          | 46,5%          | 0,1%                                  | 2,4%           | 0,6%             | 39,6%          |
| Virginia    | 439.166            | 7,5%    | 5.836.037              | 2,7%                                  | 2,5%           | 0,9%             | 35,3%          | 44,2%          | 0,1%                                  | 1,1%           | 0,3%             | 20,5%          |
| Washingt.   | 348.482            | 7,2%    | 4.869.531              | 3,9%                                  | 1,8%           | 0,4%             | 54,6%          | 30,5%          | 0,0%                                  | 0,8%           | 0,3%             | 14,8%          |
| Virgín. Oc. | 99.547             | 7,0%    | 1.429.399              | 1,2%                                  | 3,9%           | 0,8%             | 17,9%          | 67,6%          | 0,2%                                  | 0,8%           | 0,1%             | 14,5%          |
| Wisconsin   | 335.258            | 7,9%    | 4.243.976              | 2,7%                                  | 3,1%           | 0,6%             | 34,4%          | 45,8%          | 0,0%                                  | 1,2%           | 0,4%             | 19,8%          |
| Wyoming     | 35.334             | 9,0%    | 393.210                | 5,0%                                  | 2,4%           | 0,9%             | 55,1%          | 37,1%          | 0,7%                                  | 0,0%           | 0,0%             | 7,7%           |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2007 y Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008



estudiantil, mientras que la mayoría de su alumnado de educación superior se encuentra escolarizado en las universidades públicas (56%), pero la tasa de población mayor de 17 años cursando educación superior es inferior a la media nacional.

Con todo ello, vemos que existe una gran disparidad entre estados referente a la distribución del alumnado de educación superior y de su población estudiantil. Los estados del Noreste se apoyan en el sector privado, mientras que la mayoría de estados tiene un sector público de educación superior muy fuerte.

Tomando España como referencia, comprobamos que el porcentaje de la población de nuestro país mayor de 17 años cursando estudios superiores es la mitad que en Estados Unidos, situándose en el 4%, según se desprende de la tabla 52. Consecuentemente, la educación superior en EEUU ocupa un puesto relevante.

Tabla 52- Porcentaje de la población española mayor de 17 años cursando estudios superiores 2011 (146)

|        | Población Española > 17 años | Número de Estudiantes de grado y posgrado | Porcentaje de la Población mayor de 17 años cursando estudios superiores |
|--------|------------------------------|---|--|
| España | 38.853.982                   | 1.576.656                                 | 4%   |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Revisión del Padrón municipal 2011. Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia: Población (españoles/extranjeros) por edad (año a año) y sexo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España: Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2011-12

Los estados con mayor población estudiantil en los *community colleges*, como ya hemos visto, son California, Wyoming, Arizona y Nuevo Méjico. De estos, Nuevo Méjico es uno de los estados con menor nivel académico de su población adulta (tabla 53) (28,9% de su población con edades comprendidas entre los 25 y 34 años, posee diplomaturas o títulos superiores), y el resto se encuentran por debajo de la media nacional, que en 2009 fue del 41,1% (California, con un 38%, Wyoming con un 33,3% y Arizona con un 32,4%), media que todos los expertos urgen elevar. El siguiente grupo de estados con mayor número de alumnado en los *community colleges* está compuesto por el estado de Washington, con el 3,9% de su población adulta cursando estudios en dichas instituciones y el 40,5% de su población con edades comprendidas entre los 25 y 34 años posee titulaciones de educación superior; el estado de Illinois, con el 3,7% de su población adulta en los *community colleges* y el 45,28% de dicho segmento de la población con educación superior; el estado de Iowa, con el 3,6%, en dichas

instituciones y un 45,7% del segmento de la población antes mencionado con educación superior; el estado de Kansas, con el 3,6% de su población adulta en *community colleges* y un 41,1% del dicho segmento de la población con educación superior; el estado de Texas con 3,2% y un 31,6%, respectivamente; el estado de Mississippi, con un 3,1% y un 29,9%, respectivamente y el estado de Carolina del Norte, con el 3% de su población adulta cursando estudios en los *community colleges* y el 38,5% de su población con edades comprendidas entre los 25 y 34 años, posee estudios post-secundarios. Doce estados disfrutaban de tasas superiores al 45% de su población joven con titulaciones de educación superior, encontrándose la mayoría de ellos en el Noreste. Estos estados albergaban en 2005 al 20,3% del alumnado de los *community colleges* y al 23% de la población norteamericana mayor de 17 años. Mientras que los estados con bajas tasa de titulados de educación superior (entre 38% y 26,9%), se concentran predominantemente en el Sur y escolarizan al 39,1% del alumnado total de los *community colleges*, mientras que su población mayor de 17 años representa el 44,9% del total. Como hemos visto anteriormente, el estado de California, que alberga al 11,9% de la población norteamericana mayor de 17 años, atiende a casi una cuarta parte (22,6%) del alumnado total de los *community colleges* y su tasa de adultos con titulaciones de educación superior está por debajo de la media nacional, situándose en el 38%.

Consecuentemente, el nivel académico de los norteamericanos también varía mucho entre estados. El 67,5% de los habitantes de Washington DC (capital federal, Distrito de Columbia), con edades comprendidas entre 25 y 34 años, posee estudios superiores, situándose a la cabeza del *ranking* internacional en la tabla 53, superando a Corea del Sur, que ocupa el primer puesto. El estado de Massachusetts, con 53,7% de su población joven con edades entre 25 y 34 años, ocupa el 4º puesto en el *ranking* internacional, por detrás de Japón. Ampliando el abanico de estados, nos encontramos que el 10,9% aproximadamente de la población norteamericana mayor de 17 años, reside en 5 estados que poseen niveles académicos muy elevados situados en el 4º puesto del ranking internacional, por delante de Nueva Zelanda. El 23% de la población mayor de 17 años, habita en 11 estados y en la capital federal, situándose entre los 6 primeros territorios con mayor

Tabla 53- Comparativa de la población con edades comprendidas entre los 24 y 34 años con estudios superiores de 2 años de duración o superior, entre los estados norteamericanos y los países de la OCDE (147)

| ESTADOS         | % 24-34 años con Assoc. o Superior | PAÍSES        | % de la población entre 24-34 años con Assoc. o Superior |
|-----------------|------------------------------------|---------------|--|
| Distr. Columbia | 67,5%                              | Corea         | 57,9%  |
| Massachusetts   | 53,7%                              | Canadá        | 55,9   |
| Norte Dakota    | 50,5%                              | Japón         | 55,1   |
| Minnesota       | 49,4%                              | Nueva Zelanda | 47,6   |
| Nueva York      | 49,2%                              | Noruega       | 45,6   |
| Nueva Jersey    | 46,2%                              | Irlanda       | 45,1   |
| Maryland        | 46,1%                              | Dinamarca     | 43,1   |
| Nueva Hamp.     | 45,9%                              | Bélgica       | 42,3   |
| Connecticut     | 45,8%                              | Israel        | 42,3   |
| Iowa            | 45,7%                              | Australia     | 41,7   |
| Rhode Island    | 45,3%                              | <b>USA</b>    | <b>41,6</b>  |
| Illinois        | 45,2%                              | Suecia        | 40,8   |
| Vermont         | 44,2%                              | Francia       | 40,7   |
| Virginia        | 44,0%                              | Holanda       | 39,8   |
| Nebraska        | 43,4%                              | <b>España</b> | <b>38,8</b>  |
| Pensilvania     | 43,4%                              | Suiza         | 38,5   |
| Colorado        | 42,2%                              | Luxemburgo    | 38,7   |
| Hawái           | 41,8%                              | Gran Bretaña  | 38,4   |
| Montana         | 41,7%                              | Finlandia     | 38,3   |
| Kansas          | 41,1%                              | Estonia       | 35,8   |
| Washington      | 40,5%                              | <b>Media</b>  | <b>35,4</b>  |
| Wisconsin       | 40,5%                              | Chile         | 33,7   |
| Sur Dakota      | 39,6%                              | Grecia        | 28,2   |
| Missouri        | 38,6%                              | Alemania      | 23,9   |
| Carolina Norte  | 38,5%                              | Portugal      | 23,2   |
| California      | 38,0%                              | Italia        | 19,9   |
| Utah            | 37,8%                              | Méjico        | 19,7   |
| Ohio            | 37,6%                              | Austria       | 19,4   |
| Oregón          | 37,6%                              | Rep. Checa    | 17,7   |
| Maine           | 37,5%                              |               |  |
| Delaware        | 36,9%                              |               |  |
| Michigan        | 36,1%                              |               |  |
| Georgia         | 35,7%                              |               |  |
| Carolina Sur    | 35,7%                              |               |  |
| Florida         | 35,5%                              |               |  |
| Indiana         | 35,4%                              |               |  |
| Kentucky        | 33,7%                              |               |  |
| Tennessee       | 33,4%                              |               |  |
| Wyoming         | 33,3%                              |               |  |
| Arizona         | 32,4%                              |               |  |
| Alabama         | 32,1%                              |               |  |
| Texas           | 31,6%                              |               |  |
| Oklahoma        | 31,5%                              |               |  |
| Idaho           | 31,4%                              |               |  |
| Luisiana        | 31,0%                              |               |  |
| Mississippi     | 29,9%                              |               |  |
| Alaska          | 29,6%                              |               |  |
| Virginia Occid. | 29,6%                              |               |  |
| Nevada          | 29,0%                              |               |  |
| Nuevo Méjico    | 28,9%                              |               |  |
| Arkansas        | 28,6%                              |               |  |

Fuente: John Lee, John Michael Jr., Kelcey Edwards, Roxanna Menson y Anita Rawls: The College Completion Agenda. 2011 Progress report.

número de jóvenes adultos con educación superior. Quince estados y la capital federal, albergan al 30,7% de la población adulta norteamericana y se sitúan entre los 7 primeros países con mayor nivel académico de su población y treinta y cinco estados se encuentran por encima de la media internacional, no obstante, sólo 18 superan la media norteamericana. Por consiguiente, la mayoría de estados, treinta y dos, posee una población con niveles académicos deficientes, entre ellos se encuentran los estados de Arkansas, Nuevo México, Nevada, Virginia Occidental, Alaska y Misisipi, todos por debajo del 30% de su población joven con estudios superiores, muy alejado de los objetivos promovidos por la administración Obama y por varias asociaciones, situándose todos ellos en el puesto 24º del *ranking* internacional, por delante de Grecia.

Por tanto, aunque en los estados del Noreste, con altos niveles académicos, el alumnado de los *community colleges* no sea muy relevante, en los estados sureños, con bajas tasas de titulados de educación superior, tampoco, ya que en los estados con tasas inferiores al 32% de titulados de educación superior con edades comprendidas entre los 25-34 años, el alumnado de sus *community colleges* representa el 14% del total nacional, mientras que albergan al 14,8% de la población total norteamericana y aquellos estados con tasas de niveles académicos inferiores al 38% (excluyendo California), atienden al 39,1% del alumnado total de los *community colleges*, tasa inferior al porcentaje de la población total norteamericana que reside en dichos estados, situado en el 44,9%.

Siendo California el estado más poblado, representando casi el 12% del segmento de la población norteamericana objeto de estudio, las titulaciones de educación superior otorgadas durante 2009-10 deberían aproximarse o superar esa cifra, no obstante se situaron por debajo (10,4%, tabla 55). El nivel académico de su población se encuentra ligeramente por encima de la media nacional, debido a su importante peso demográfico que acerca las estadísticas nacionales a sus cifras estatales. Consecuentemente, California debería conseguir aumentar el número de titulaciones concedidas anualmente para poder situar a EEUU en la cabecera del *ranking* internacional a que aspira el presidente Obama, por ser el estado más poblado y por otorgar menos titulaciones por habitante que la media nacional (1,2% títulos por adulto, frente al 1,4% títulos por adulto nacional. Tabla 54), la cual es insuficiente. Pese a que la población estudiantil californiana de esta etapa educativa se encuentre ligeramente por encima de la media nacional (9% de la población mayor de 17 años, frente al 8% nacional, tabla 51),

concentrada en su mayoría en los *community colleges* (5,3%, frente al 2,8% medio nacional), estas instituciones no logran graduar a sus alumnos, como ya hemos comentado. A esto hay que añadir que al ser California el estado más poblado, arrastra a la baja la media nacional. Por consiguiente, debería asimismo aumentar el deficiente número de graduados de *high school*, cuya tasa de prácticamente la totalidad de las etnias, incluida la de raza blanca, es incluso menor que la lánguida tasa nacional (tabla 57). Texas, segundo estado más poblado, tiene también dificultades en lograr los titulados de educación superior que le corresponden, ya que albergando aproximadamente al 7,5% de la población total norteamericana, sólo contribuye con un 6,2% a las titulaciones nacionales otorgadas anualmente en esta etapa educativa (teniendo en cuenta al mismo tiempo, que los mediocres resultados de los estados más poblados arrastran a la baja la media nacional), situándose estas en el 1,2% de su población adulta, frente al 1,4% nacional. Por su parte, el nivel académico de su población es inferior a la media, careciendo principalmente de suficientes titulados de grado o licenciatura y posgrado. La tasa de graduados de *high school* coincide con la media nacional (75,4%, distando mucho del 83,3% de Massachusetts o del 87,4% de Minnesota), aunque ésta no se traduzca en un mayor número de alumnos en educación superior (7% de la población adulta, frente al 8% nacional). Por tanto, Texas debería disminuir el fracaso escolar y aumentar la preparación de sus alumnos para poder incrementar el número de estudiantes de educación superior, es decir, incrementar los adultos con estudios superiores. Los *community colleges* tejanos atienden al 3,3% de la población adulta (superando la media nacional) y se verán obligados a ampliar su oferta de educación superior, si Texas consigue aumentar el número de graduados de *high school*. Florida, cuarto estado más poblado, se sitúa muy cerca de la media nacional en educación superior, albergando al 6,2% de la población total y contribuyendo con el 6% al total de titulaciones de educación superior otorgadas. El nivel académico de su población es inferior a la media, especialmente en lo referente al número de individuos con titulaciones de grado o posgrado (54,7% posee estudios superiores, frente a 56% nacional), pero su principal problema es la elevada tasa de fracaso escolar (31,1%, frente al 24,5% nacional), especialmente entre la población blanca, factor clave para lograr aumentar la formación de su población. Los *community colleges*, atienden al 2% de la población adulta en educación superior, por debajo de la media nacional, consecuentemente, el estado de Florida debería disminuir el fracaso escolar, aumentar el número de estudiantes de educación superior y formar a un mayor número de adultos

Tabla 54- Porcentaje de la población mayor de 24 años con educación superior y porcentaje de títulos de educación superior otorgados por población. Media 2007-2009 (148)

|                | % Población Educación Superior | % Pobl. Educ. Sup. < 4 años | % Pobl. Grado y posgrado. (4 años o superior) | % Poblac. 25-34 años con 2 años o super. | % Títulos por población | % Distribución de la Población |
|----------------|--------------------------------|-----------------------------|---|--|-------------------------|--------------------------------|
| USA            | 56,0%                          | 28,2%                       | 27,8%   | 37,8%                                    | 1,4%                    | 100,0%                         |
| Alabama        | 49,9%                          | 28,0%                       | 21,9%   | 31,8%                                    | 1,4%                    | 1,5%                           |
| Alaska         | 62,7                           | 36,1                        | 26,6  | 30,5                                     | 0,7%                    | 0,2%                           |
| Arizona        | 58,5                           | 33                          | 25,5  | 30,7                                     | 2,8%                    | 2,0%                           |
| Arkansas       | 46,9                           | 27,9                        | 19  | 25,9                                     | 1,1%                    | 0,9%                           |
| California     | 59,0                           | 29,2                        | 29,9  | 35,8                                     | 1,2%                    | 11,9%                          |
| Colorado       | 65,8                           | 30,2                        | 35,7  | 41,5                                     | 1,6%                    | 1,6%                           |
| Connecticut    | 60,1                           | 24,7                        | 35,4  | 46,3                                     | 1,3%                    | 1,2%                           |
| Delaware       | 55,1                           | 28,2                        | 26,9  | 36,4                                     | 1,5%                    | 0,3%                           |
| Dist. Colombia | 66,0                           | 17,6                        | 48,4  | 63,5                                     | 4,6%                    | 0,2%                           |
| Florida        | 54,7                           | 29                          | 25,7  | 35,3                                     | 1,4%                    | 6,2%                           |
| Georgia        | 53,9                           | 26,6                        | 27,3  | 34                                       | 1,1%                    | 3,1%                           |
| Hawái          | 61,1                           | 31,8                        | 29,3  | 40,9                                     | 1,1%                    | 0,4%                           |
| Idaho          | 59,2                           | 35                          | 24,2  | 34,1                                     | 1,3%                    | 0,5%                           |
| Illinois       | 58,2                           | 28                          | 30,2  | 42,7                                     | 1,6%                    | 4,3%                           |
| Indiana        | 50,2                           | 27,7                        | 22,5  | 36                                       | 1,5%                    | 2,1%                           |
| Iowa           | 56,1                           | 31,5                        | 24,5  | 45,9                                     | 2,4%                    | 1,0%                           |
| Kansas         | 60,6                           | 31,1                        | 29,5  | 41,5                                     | 1,6%                    | 0,9%                           |
| Kentucky       | 46,4                           | 26,1                        | 20,3  | 32,2                                     | 1,3%                    | 1,4%                           |
| Luisiana       | 46,3                           | 25,5                        | 20,8  | 28,1                                     | 1,1%                    | 1,4%                           |
| Maine          | 54,3                           | 28,4                        | 26  | 36,2                                     | 1,1%                    | 0,5%                           |
| Maryland       | 61,1                           | 25,7                        | 35,4  | 44,6                                     | 1,3%                    | 1,9%                           |
| Massachusetts  | 62,0                           | 23,7                        | 38,2  | 53,4                                     | 2,0%                    | 2,2%                           |
| Michigan       | 56,1                           | 31,4                        | 24,7  | 35,8                                     | 1,4%                    | 3,4%                           |
| Minnesota      | 63,5                           | 31,9                        | 31,6  | 48,3                                     | 1,9%                    | 1,7%                           |
| Mississippi    | 49,2                           | 29,6                        | 19,6  | 31,7                                     | 1,3%                    | 1,0%                           |
| Missouri       | 53,9                           | 28,7                        | 25,2  | 36,6                                     | 1,7%                    | 2,0%                           |
| Montana        | 59,0                           | 32,1                        | 27  | 36,1                                     | 1,1%                    | 0,3%                           |
| Nebraska       | 59,7                           | 32,7                        | 27  | 44,1                                     | 1,7%                    | 0,6%                           |
| Nevada         | 54,3                           | 32,6                        | 21,8  | 28,2                                     | 0,8%                    | 0,8%                           |
| Nueva Hamp.    | 60,5                           | 28                          | 32,5  | 45,6                                     | 1,5%                    | 0,5%                           |
| Nueva Jersey   | 57,5                           | 23,1                        | 34,4  | 45,9                                     | 1,1%                    | 2,9%                           |
| Nuevo Méjico   | 55,3                           | 30,5                        | 24,8  | 28,5                                     | 1,1%                    | 0,6%                           |
| Nueva York     | 56,2                           | 24                          | 32,2  | 47,7                                     | 1,7%                    | 6,6%                           |
| Carolina Norte | 55,5                           | 29,2                        | 26,3  | 36                                       | 1,3%                    | 3,0%                           |
| Dakota Norte   | 61,6                           | 35,5                        | 26,1  | 49,5                                     | 2,0%                    | 0,2%                           |
| Ohio           | 51,5                           | 27,4                        | 24,1  | 36,4                                     | 1,3%                    | 3,9%                           |
| Oklahoma       | 52,9                           | 30,4                        | 22,5  | 30,3                                     | 1,3%                    | 1,2%                           |
| Oregon         | 63,0                           | 34,3                        | 28,7  | 36,3                                     | 1,2%                    | 1,3%                           |
| Pennsylvania   | 49,5                           | 23,3                        | 26,2  | 42,8                                     | 1,6%                    | 4,3%                           |
| Rhode Island   | 55,3                           | 25,2                        | 30,1  | 43,4                                     | 2,0%                    | 0,4%                           |
| Sur Carolina   | 51,9                           | 27,9                        | 24  | 31,4                                     | 1,1%                    | 1,5%                           |
| Sur Dakota     | 55,9                           | 31,2                        | 24,8  | 43,6                                     | 1,4%                    | 0,3%                           |
| Tennessee      | 49,4                           | 26,8                        | 22,5  | 31,3                                     | 1,1%                    | 2,0%                           |
| Texas          | 53,8                           | 28,2                        | 25,6  | 30,7                                     | 1,2%                    | 7,5%                           |
| Utah           | 65,0                           | 36,3                        | 28,7  | 38,2                                     | 2,2%                    | 0,8%                           |
| Vermont        | 58,4                           | 25,1                        | 33,3  | 43,8                                     | 1,9%                    | 0,2%                           |
| Virginia       | 60,2                           | 26,5                        | 33,7  | 42,4                                     | 1,5%                    | 2,6%                           |
| Washington     | 65,2                           | 34,5                        | 30,7  | 39,4                                     | 1,3%                    | 2,2%                           |
| Virginia O.    | 41,1                           | 24                          | 17,1  | 28,2                                     | 1,5%                    | 0,6%                           |
| Wisconsin      | 55,4                           | 29,8                        | 25,6  | 39,7                                     | 1,3%                    | 1,9%                           |
| Wyoming        | 60,3                           | 36,7                        | 23,6  | 34,6                                     | 1,3%                    | 0,2%                           |

Fuente: Confección propia,

sin los estudios básicos de *high school*, apoyándose en los *community colleges*.

Muchos de los estados sureños no han logrado nunca alcanzar los niveles académicos de sus homólogos del Norte, una inequidad que, con las insuficientes titulaciones otorgadas anualmente y la limitada población estudiantil de educación superior de estos estados, tardará en enmendarse. El estado de Georgia es un buen ejemplo de ello, al albergar al 3,1% de la población adulta norteamericana y otorgar el 2,3% del total de titulaciones de educación superior, siendo el porcentaje de títulos concedidos por población adulta inferior a la media (1,1%, frente al 1,4% nacional) y sólo el 2,1% de la población adulta se encuentra estudiando en programas oficiales de los *community colleges*. Por todo ello, el estado de Georgia debería potenciar los estudios en dichas instituciones. El alto índice de fracaso escolar (32,2%, tanto de su población juvenil de raza blanca, como de las minorías) dificulta igualmente converger y mejorar los datos nacionales. El estado de Luisiana, se encuentra en una situación similar, alberga al 1,4% de la población adulta norteamericana, pero otorga sólo el 1,1% de las titulaciones de educación superior y sus habitantes tienen un nivel académico inferior a la media (46,3% posee educación superior, frente al 56% nacional). Al mismo tiempo, el fracaso escolar es elevadísimo para todas las razas (32,7%). Al igual que el estado de Georgia, su población estudiantil en programas oficiales de los *community colleges* es inferior a la media, atendiendo al 1% de su población adulta, lo que indica que además de disminuir el fracaso escolar, debería el estado de Luisiana potenciar los estudios en los *community colleges*. Los estados de Misisipi y Carolina del Sur albergan poblaciones con bajos niveles académicos (49,2% y 51,9% de sus habitantes con estudios superiores respectivamente, tabla 54), con fracasos escolares elevados (38% y 34%, respectivamente, tabla 58) y bajos porcentajes de titulados (1,3% y 1,1% de la población adulta respectivamente, frente a la media del 1,4%). El estado de Carolina del Sur con 2,5% del alumnado en los *community colleges*, situándose por debajo de la media nacional, debería potenciar los estudios superiores en dichas instituciones. No obstante, tanto Misisipi, con un 3,1% de su población adulta cursando estudios superiores en los *community colleges* (que no se traduce en mayores titulados), como Carolina del Sur, deberían reducir el elevado índice de fracaso escolar, que afecta a todas las etnias. La población del estado de Carolina del Norte posee niveles académicos cercanos a la media nacional, pero su contribución de nuevos titulados es ligeramente inferior (un 1,3% de titulaciones por población adulta, frente al 1,4%,

nacional), mientras que el porcentaje de la población adulta estudiando en los *community colleges*, 3%, supera a la media nacional. Consecuentemente, debería mejorar los resultados y la eficacia de su extensa red de *community colleges*, para aumentar el nivel académico de su población y lograr incrementar el número de titulados. El estado de Kentucky, limitando con el *Midwest*, (con un 2,6 % de su población adulta cursando estudios superiores en los *community colleges*, y siendo el 28% de todas las titulaciones de educación superior otorgadas diplomaturas), posee menor número de titulados de grado y posgrado que la media, pero su aportación anual al total de titulaciones otorgadas está cerca de equipararse al porcentaje del peso de su población, especialmente teniendo en cuenta que el fracaso escolar se ha ido reduciendo, situándose ligeramente por debajo de la media nacional, siendo, no obstante, todavía demasiado elevado. Por su parte, la población del estado de Virginia Occidental (considerado estado sureño), pese a no alcanzar la media académica nacional, especialmente en titulados de grado y posgrado, su contribución anual de estas titulaciones supera a su peso demográfico porcentual y el fracaso escolar es ligeramente inferior a la media nacional, por lo que podrían converger con los objetivos nacionales, especialmente en lo referente a número de titulados de grado o superior. El estado sureño de Virginia, con gran tradición académica, posee una población con una formación que supera a la media nacional, especialmente en titulaciones de 4 años o superior (60,2%) y contribuye con mayor número de titulados a la totalidad nacional, acercándose a la media nacional en porcentaje de población cursando estudios superiores, mientras que el 2,7% de ésta elige los *community colleges*. Su tasa de fracaso escolar es además inferior a la media, pero todavía elevada (21,6%). Consecuentemente, deberá conseguir reducirla y de esta forma aumentar el número de estudiantes de educación superior y a su vez, los tan deseadas titulados de este tramo educativo.

El estado de Indiana, situado en el *Midwest*, contribuye con mayor número de titulados al cómputo nacional, gracias a las titulaciones de 4 años otorgadas. No obstante, posee una tasa de fracaso escolar entre su población juvenil de raza negra y de raza blanca situada cerca de la media nacional y una escasa formación de su población adulta (50,2% del total). Por esta razón, los *community colleges* deberían aumentar su alumnado de educación superior (se encuentra por debajo de la media nacional con el



Tabla 55- Titulaciones concedidas en 2009-10 por estados y porcentaje del total (149)

| Estados       | <i>Associate</i><br>(2 años) | <i>Bachelor</i><br>(4 años) | Master<br>(1/2 años) | Doctorados | Total     | %<br>Títulos | Población ><br>17 años 2005 | %<br>Pobl. |
|---------------|------------------------------|-----------------------------|----------------------|------------|-----------|--------------|-----------------------------|------------|
| USA           | 849.452                      | 1.650.014                   | 693.025              | 158.558    | 3.351.049 | 100%         | 225.662.922                 | 100%       |
| Alabama       | 10.198                       | 25.686                      | 11.291               | 2.079      | 49.254    | 1,5%         | 3.484.729                   | 1,5%       |
| Alaska        | 1.182                        | 1.619                       | 681                  | 45         | 3.527     | 0,1%         | 488.619                     | 0,2%       |
| Arizona       | 50.252                       | 44.339                      | 34.860               | 2.684      | 132.135   | 3,9%         | 4.538.120                   | 2,0%       |
| Arkansas      | 7.172                        | 12.523                      | 4.126                | 804        | 24.625    | 0,7%         | 2.119.686                   | 0,9%       |
| California    | 102.018                      | 164.234                     | 65.050               | 16.382     | 347.684   | 10,4%        | 26.924.935                  | 11,9%      |
| Colorado      | 14.552                       | 28.546                      | 13.054               | 2.205      | 58.357    | 1,7%         | 3.584.076                   | 1,6%       |
| Connecticut   | 5.523                        | 19.483                      | 8.639                | 1.834      | 35.479    | 1,1%         | 2.686.523                   | 1,2%       |
| Delaware      | 1.712                        | 5.505                       | 2.452                | 528        | 10.197    | 0,3%         | 650.110                     | 0,3%       |
| Dist. Colomb. | 447                          | 8.927                       | 9.285                | 3.394      | 22.053    | 0,7%         | 466.649                     | 0,2%       |
| Florida       | 79.644                       | 83.471                      | 29.726               | 9.107      | 201.948   | 6,0%         | 14.068.333                  | 6,2%       |
| Georgia       | 15.583                       | 42.452                      | 16.304               | 3.958      | 78.297    | 2,3%         | 6.908.921                   | 3,1%       |
| Hawái         | 3.238                        | 5.401                       | 2.028                | 381        | 11.048    | 0,3%         | 987.417                     | 0,4%       |
| Idaho         | 3.490                        | 9.466                       | 1.680                | 306        | 14.942    | 0,4%         | 1.072.185                   | 0,5%       |
| Illinois      | 38.263                       | 70.847                      | 41.548               | 7.625      | 158.283   | 4,7%         | 9.616.726                   | 4,3%       |
| Indiana       | 16.727                       | 41.687                      | 13.673               | 3.250      | 75.337    | 2,2%         | 4.735.891                   | 2,1%       |
| Iowa          | 15.834                       | 30.323                      | 7.452                | 2.744      | 56.353    | 1,7%         | 2.271.891                   | 1,0%       |
| Kansas        | 8.424                        | 17.835                      | 6.722                | 1.388      | 34.369    | 1,0%         | 2.068.238                   | 0,9%       |
| Kentucky      | 11.707                       | 20.389                      | 7.976                | 1.591      | 41.663    | 1,2%         | 3.206.543                   | 1,4%       |
| Luisiana      | 5.849                        | 20.893                      | 6.641                | 2.381      | 35.764    | 1,1%         | 3.197.767                   | 1,4%       |
| Maine         | 2.718                        | 7.088                       | 1.829                | 348        | 11.983    | 0,4%         | 1.040.580                   | 0,5%       |
| Maryland      | 12.446                       | 28.012                      | 16.019               | 2.665      | 59.142    | 1,8%         | 4.255.196                   | 1,9%       |
| Massachusetts | 12.396                       | 52.223                      | 32.136               | 7.485      | 104.240   | 3,1%         | 4.988.309                   | 2,2%       |
| Michigan      | 29.318                       | 56.061                      | 21.176               | 5.589      | 112.144   | 3,3%         | 7.617.287                   | 3,4%       |
| Minnesota     | 18.453                       | 31.952                      | 21.015               | 4.173      | 75.593    | 2,3%         | 3.909.837                   | 1,7%       |
| Mississippi   | 9.824                        | 12.953                      | 4.203                | 1.154      | 28.134    | 0,8%         | 2.151.135                   | 1,0%       |
| Missouri      | 15.802                       | 39.670                      | 19.403               | 4.651      | 79.526    | 2,4%         | 4.426.121                   | 2,0%       |
| Montana       | 1.745                        | 5.232                       | 1.140                | 309        | 8.426     | 0,3%         | 726.784                     | 0,3%       |
| Nebraska      | 4.860                        | 12.596                      | 4.364                | 1.392      | 23.212    | 0,7%         | 1.323.298                   | 0,6%       |
| Nevada        | 4.068                        | 7.345                       | 2.652                | 830        | 14.895    | 0,4%         | 1.861.009                   | 0,8%       |
| Nueva Ham.    | 2.933                        | 9.396                       | 3.458                | 459        | 16.246    | 0,5%         | 1.017.270                   | 0,5%       |
| Nueva Jersey  | 19.268                       | 36.025                      | 14.146               | 3.011      | 72.450    | 2,2%         | 6.635.222                   | 2,9%       |
| Nuevo Méjico  | 5.234                        | 7.774                       | 3.057                | 544        | 16.609    | 0,5%         | 1.445.669                   | 0,6%       |
| Nueva York    | 61.618                       | 123.703                     | 68.258               | 14.155     | 267.734   | 8,0%         | 14.791.841                  | 6,6%       |
| Carolina N    | 22.879                       | 46.826                      | 15.395               | 3.955      | 89.055    | 2,7%         | 6.701.118                   | 3,0%       |
| Dakota N      | 2.411                        | 5.727                       | 1.392                | 447        | 9.977     | 0,3%         | 490.933                     | 0,2%       |
| Ohio          | 29.332                       | 61.085                      | 22.187               | 5.828      | 118.432   | 3,5%         | 8.707.971                   | 3,9%       |
| Oklahoma      | 9.723                        | 19.535                      | 5.947                | 1.586      | 36.791    | 1,1%         | 2.685.178                   | 1,2%       |
| Oregón        | 9.129                        | 18.873                      | 6.779                | 1.849      | 36.630    | 1,1%         | 2.844.499                   | 1,3%       |
| Pensilvania   | 27.517                       | 87.162                      | 33.902               | 9.135      | 157.716   | 4,7%         | 9.635.748                   | 4,3%       |
| Rhode Isla    | 3.590                        | 10.647                      | 2.396                | 746        | 17.379    | 0,5%         | 830.159                     | 0,4%       |
| Sur Carolina  | 8.727                        | 21.905                      | 5.676                | 1.496      | 37.804    | 1,1%         | 3.281.596                   | 1,5%       |
| Sur Dakota    | 1.952                        | 4.976                       | 1.309                | 307        | 8.544     | 0,3%         | 587.238                     | 0,3%       |
| Tennessee     | 10.645                       | 29.857                      | 10.627               | 2.655      | 53.784    | 1,6%         | 4.596.210                   | 2,0%       |
| Texas         | 55.048                       | 104.657                     | 39.739               | 9.318      | 208.762   | 6,2%         | 17.013.818                  | 7,5%       |
| Utah          | 11.054                       | 21.931                      | 5.804                | 936        | 39.725    | 1,2%         | 1.758.865                   | 0,8%       |
| Vermont       | 1.266                        | 5.888                       | 2.244                | 381        | 9.779     | 0,3%         | 490.519                     | 0,2%       |
| Virginia      | 21.010                       | 45.324                      | 18.889               | 4.633      | 89.856    | 2,7%         | 5.836.037                   | 2,6%       |
| Washington    | 23.068                       | 30.551                      | 9.766                | 2.366      | 65.751    | 2,0%         | 4.869.531                   | 2,2%       |
| Virginia O.   | 3.989                        | 12.032                      | 5.064                | 943        | 22.028    | 0,7%         | 1.429.399                   | 0,6%       |
| Wisconsin     | 12.752                       | 34.110                      | 9.476                | 2.347      | 58.685    | 1,8%         | 4.243.976                   | 1,9%       |
| Wyoming       | 2.862                        | 1.791                       | 388                  | 179        | 5.220     | 0,2%         | 393.210                     | 0,2%       |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011

Tabla 56- Evolución de la tasa de fracaso escolar \* por razas y sexo. 2002-2009 (150)

|          |        | 2002-03 | 2003-04 | 2004-05 | 2005-06 | 2006-07 | 2007-08 | 2008-09 |
|----------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| TOTAL    |        | 73,7    | 75,0    | 73,5    | 73,2    | 73,4    | 74,8    | 76,5    |
|          | Hombre | 69,7    | 71,1    | 69,7    | 69,7    | 69,5    | 70,9    | 73,4    |
|          | Mujer  | 77,7    | 78,9    | 77,2    | 77,3    | 77,0    | 78,3    | 80,6    |
| RAZAS    |        |         |         |         |         |         |         |         |
| Hispana  | Total  | 65,9    | 66,7    | 62,2    | 61,0    | 60,8    | 63,4    | 67,0    |
|          | Hombre | 60,5    | 61,3    | 57,3    | 56,3    | 56,2    | 58,8    | 62,7    |
|          | Mujer  | 71,7    | 72,6    | 67,4    | 66,1    | 65,7    | 68,4    | 71,7    |
| Negra    | Total  | 59,4    | 61,6    | 57,7    | 59,2    | 59,0    | 61,4    | 63,6    |
|          | Hombre | 52,8    | 55,2    | 51,8    | 52,9    | 52,6    | 55,0    | 57,4    |
|          | Mujer  | 66,3    | 68,2    | 63,7    | 65,6    | 65,5    | 68,0    | 69,9    |
| Blanca   | Total  | 78,7    | 79,8    | 80,4    | 80,3    | 80,4    | 81,0    | 81,8    |
|          | Hombre | 75,9    | 77,1    | 77,7    | 77,6    | 77,7    | 78,4    | 79,3    |
|          | Mujer  | 81,6    | 82,6    | 83,3    | 83,2    | 83,2    | 83,7    | 84,5    |
| India    | Total  | 67,8    | 65,8    | 67,8    | 61,8    | 60,9    | 64,4    | 64,2    |
|          | Hombre | 63,9    | 63,0    | 64,1    | 58,4    | 57,4    | 60,5    | 61,8    |
|          | Mujer  | 72,0    | 68,9    | 71,8    | 65,4    | 64,5    | 68,3    | 68,5    |
| Asiática | Total  | 90,7    | 92,2    | 85,5    | 89,3    | 89,6    | 91,4    | 93,0    |
|          | Hombre | 87,1    | 88,8    | 82,1    | 85,9    | 86,4    | 88,2    | 90,1    |
|          | Mujer  | 94,6    | 95,8    | 89,2    | 93,0    | 93,0    | 94,8    | 95,3    |

\* Indica el porcentaje de aquellos jóvenes de 17 años que no logran graduarse el año que les corresponde. La población adulta sin estudios de high school es sustancialmente inferior a estos datos, debido a que muchos de estos jóvenes adquieren el título de *high school* u otro título equivalente en años posteriores

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Common Core of Data (CCD). Data Resources. Data Tables. Public elementary, middle, and secondary schools: Average Freshmen Graduation Rate: 2002-03 through 2008-09

1,3%) y formar a los adultos sin la titulación de *high school*. El estado de Illinois, también en el *Midwest*, sexto estado más poblado, se sitúa ligeramente por encima de la media nacional en los parámetros estudiados, produciendo mayor porcentaje de titulados que su peso demográfico en el conjunto de la nación, especialmente en posgrado. El porcentaje de su población adulta cursando estudios superiores en los *community colleges* es elevado, situándose un punto porcentual por encima de la media nacional (3,7%), no obstante, las titulaciones otorgadas son modestas, mientras que su fracaso escolar, superando ligeramente a la media, es muy elevado. Por consiguiente, debería este estado conseguir aumentarlas, mejorando el tránsito de alumnos de las instituciones de 2 años, a las instituciones de 4 años y mejorar y coordinar los estudios de *high school* con la educación superior. El estado de Minesota en el *Midwest* aporta asimismo mayores titulados y posee una población con niveles académicos elevados (63,5% de su población posee estudios superiores), mientras que sufre un reducido fracaso escolar (12,6%), unido todo ello a que el 9% de su población adulta cursa estudios superiores y el 2,8% lo hace en los *community colleges*. El estado de Iowa, también en el *Midwest*, posee un nivel académico igual a la media nacional, pero aporta mayor número de titulados, especialmente de titulaciones menores de 4 años, al

encontrarse el 3,6% de su población adulta cursando estudios en los *community colleges*, y un 6,4%, en otros programas de titulación superior. Con un fracaso escolar considerablemente inferior a la media (14,3%), Iowa es uno de los estados que cumple los objetivos del presidente Obama. Otros estados del *Midwest* se quedan por debajo de la media. El estado de Ohio por ejemplo, posee el 3,9% de la población nacional, pero otorgó el 3,5% de las titulaciones nacionales, alejándose lentamente de la media en niveles académicos. Aunque el fracaso escolar sea ligeramente inferior a la media nacional (20,6%), es todavía demasiado elevado. Los *community colleges*, que atienden al 2% de la población adulta en programas oficiales de educación superior, podrían también ayudar a incrementar los titulados. El estado de Michigan por su parte, se sitúa en la media nacional en la mayoría de parámetros, un hecho que no exculpa a dicho estado de mejorarlos, ya que para conseguir que EEUU lidere otra vez en educación superior, necesitará aumentarlos. El estado de Kansas en el *Midwest* aporta mayores titulados que población pose, situándose su nivel académico por encima de la media nacional (60,6% de su población adulta posee estudios superiores) y su fracaso escolar se encuentra por debajo de la media nacional (19,8%), aunque sea todavía elevado, especialmente para su población hispana.

Los estados del Noreste poseen generalmente niveles académicos más elevados y producen más titulados, como el estado de Massachusetts, cuya población acumula más titulados de grado y posgrado que la media, pero otorga menos títulos de duración inferior a 4 años, debido al limitado número de estudiantes en los *community colleges* (1,8% de la población adulta). Este estado posee un elevadísimo nivel académico (62% de sus habitantes con formación superior), cuyo liderazgo continuará, porque albergando al 2,2% de la población total norteamericana, otorga el 3,1% del total de nuevas titulaciones y posee un fracaso escolar del 16,7%, un 32% inferior a la media nacional. El 8,9% de su población adulta se encuentra asimismo cursando estudios superiores. El estado de Nueva Hampshire aporta mayor número de titulados que la media, mientras que el número de individuos con grado o posgrado es superior a la media nacional. El 60,5% de su población está en posesión de estudios superiores y su fracaso escolar se sitúa en el 15,7% muy por debajo de la media. No obstante, su población estudiantil en los *community colleges* es inferior a la media, situándose en el 1,4%. El estado de Connecticut también posee un mayor número de titulados de grado que de titulaciones inferiores a 4 años, debido a que sólo el 1,7% de su población adulta

curso estudios en *community colleges*. El índice de fracaso escolar parece estar aumentando en los últimos años, lo que incidiría negativamente en las titulaciones de educación superior otorgadas. Por este motivo, si esta tendencia se confirmara, Connecticut debería controlar estos datos y atraer a los adultos hacia la educación superior a través de los *community colleges*. El estado de Nueva York, tercer estado más poblado, tiene unos índices similares a la media nacional, pero contribuye en mayor medida con nuevos titulados, especialmente de grado y posgrado. Su población adulta en programas de educación superior de los *community colleges* es inferior al promedio, situándose en el 1,8%, mientras que el fracaso escolar supera a la media nacional, lo que dificulta la equidad y pone de manifiesto desigualdades socioeconómicas importantes. El estado de Pensilvania, quinto estado más poblado por delante de Illinois y de Ohio, posee una población con bajos niveles académicos (49,5% de su población adulta posee estudios superiores), pero aporta mayor porcentaje de titulados de educación superior al total nacional, en relación a su peso demográfico relativo, siendo los estudios de grado y posgrado los más relevantes. Si la tendencia continua, elevará los niveles formativos de su población. No obstante, las titulaciones de 2 años otorgadas son inferiores a la media, especialmente por el escaso porcentaje de su población adulta cursando estudios superiores en los *community colleges* (1,3%), mientras que el sector privado es elevado. Su fracaso escolar es inferior a la media, aunque, excesivo. Consecuentemente, para lograr el objetivo del presidente Obama, este estado podría apoyarse en estas instituciones para otorgar titulaciones intermedias y coordinar todos los tramos educativos.

Los estados del Oeste como Oregón, Utah y Colorado, poseen niveles académicos superiores a la media nacional (63%, 65%, 65.84%, respectivamente) y producen mayor número de titulados de educación superior que su peso demográfico relativo, especialmente de licenciaturas y posgrados, aunque sus índices de fracaso escolar sean todavía elevados. El estado de Utah se destaca por el elevado porcentaje de su población adulta cursando estudios superiores (11,4%) y en concreto, cursando estudios de grado en instituciones públicas. Por consiguiente, la tasa de titulaciones anuales por habitante otorgadas es elevada (2,2%), lo que ayudará a aumentar el reducido nivel académico de su población (37,8%, con educación superior), no obstante, el elevado índice de fracaso

Tabla 57- Tasa de fracaso escolar por estados y por razas, 2005-06 (151)

| Titulados High School | Indios |       | Asiáticos |       | Hispanos |       | Negros  |       | Blancos   |       |
|-----------------------|--------|-------|-----------|-------|----------|-------|---------|-------|-----------|-------|
|                       | 28.060 | 61,8% | 144.675   | 89,9% | 377.499  | 61,4% | 335.746 | 59,1% | 1.634.143 | 80,6% |
| Población total       | 45.380 |       | 160.929   |       | 615.018  |       | 568.205 |       | 2.028.610 |       |
| Alabama               | 343    | 74,4% | 391       | 84,3% | 478      | 60,1% | 12.026  | 57,6% | 24.680    | 71,2% |
| Alaska                | 1.442  | 51,0  | 528       | 76,2  | 246      | 68,7  | 302     | 57,6  | 4.843     | 72,6  |
| Arizona               | 2.779  | 45,9  | 1.689     | 100,0 | 16.369   | 64,4  | 2.703   | 77,3  | 30.551    | 76,1  |
| Arkansas              | 172    | 93,0  | 467       | 100,0 | 1.183    | 83,7  | 5.951   | 72,9  | 21.017    | 81,9  |
| California            | 2.833  | 62,0  | 52.334    | 89,6  | 124.409  | 59,1  | 25.355  | 59,1  | 138.584   | 78,9  |
| Colorado              | 398    | 59,8  | 1.617     | 90,3  | 7.727    | 58,0  | 2.129   | 62,9  | 32.553    | 82,2  |
| Connecticut           | 117    | 77,0  | 1.251     | 100,0 | 3.623    | 60,3  | 4.184   | 69,4  | 27.047    | 86,4  |
| Delaware              | 20     | 74,1  | 246       | 100,0 | 361      | 65,3  | 2.002   | 70,0  | 4.646     | 79,2  |
| Distr Colombia        | —      | —     | —         | —     | —        | —     | —       | —     | —         | —     |
| Florida               | 434    | 71,3  | 4.018     | 93,1  | 26.495   | 61,1  | 26.759  | 51,1  | 76.980    | 69,2  |
| Georgia               | 82     | 43,6  | 2.625     | 90,9  | 3.003    | 51,2  | 24.829  | 54,2  | 42.959    | 68,0  |
| Hawái                 | 27     | 54,0  | 8.197     | 76,8  | 429      | 71,0  | 201     | 67,7  | 2.068     | 72,8  |
| Idaho                 | 203    | —     | 251       | —     | 1.359    | —     | 91      | —     | 14.192    | —     |
| Illinois              | 252    | 71,4  | 5.816     | 100,0 | 15.764   | 66,4  | 19.482  | 60,6  | 85.503    | 87,9  |
| Indiana               | 138    | 68,0  | 804       | 96,6  | 1.953    | 68,0  | 5.140   | 55,2  | 49.885    | 76,1  |
| Iowa                  | 156    | 72,2  | 695       | 100,0 | 1.100    | 73,6  | 1.091   | 74,2  | 30.651    | 87,7  |
| Kansas                | 319    | 57,5  | 772       | 89,0  | 2.058    | 58,6  | 2.152   | 65,1  | 24.517    | 81,5  |
| Kentucky              | —      | —     | —         | —     | —        | —     | —       | —     | —         | —     |
| Luisiana              | 237    | 64,1  | 626       | 81,3  | 533      | 63,3  | 12.396  | 47,2  | 19.483    | 70,3  |
| Maine                 | 69     | 60,5  | 196       | 95,1  | 107      | 89,2  | 219     | 86,2  | 12.359    | 76,0  |
| Maryland              | 178    | 78,1  | 3.338     | 100,0 | 2.790    | 78,0  | 18.558  | 71,4  | 30.672    | 84,3  |
| Massachusetts         | 151    | 64,3  | 2.905     | 83,9  | 5.358    | 63,5  | 4.765   | 67,9  | 48.093    | 83,0  |
| Michigan              | 849    | 49,0  | 2.676     | 95,5  | 2.727    | 55,0  | 14.249  | 50,8  | 81.795    | 78,3  |
| Minnesota             | 778    | 53,8  | 3.095     | 86,6  | 1.501    | 63,5  | 2.973   | 64,2  | 50.551    | 89,8  |
| Misisipi              | 29     | 41,4  | 194       | 72,7  | 186      | 66,4  | 11.161  | 59,9  | 12.278    | 67,1  |
| Missouri              | 197    | 92,9  | 1.028     | 100,0 | 1.257    | 88,5  | 8.401   | 67,1  | 47.534    | 83,4  |
| Montana               | 814    | 58,4  | 153       | 100,0 | 201      | 88,5  | 44      | 66,7  | 9.071     | 84,5  |
| Nebraska              | 213    | 57,7  | 352       | 92,9  | 1.236    | 68,7  | 1.032   | 64,8  | 16.931    | 91,1  |
| Nevada                | 231    | 44,1  | 1.516     | 78,4  | 3.421    | 44,8  | 1.385   | 44,6  | 9.902     | 60,8  |
| Nueva Hampshire       | —      | —     | —         | —     | —        | —     | —       | —     | —         | —     |
| Nueva Jersey          | 214    | 100,0 | 7.088     | 99,5  | 12.775   | 76,2  | 13.916  | 74,5  | 56.056    | 88,3  |
| Nuevo Méjico          | 2.029  | 61,2  | 270       | 91,2  | 8.197    | 61,9  | 425     | 69,9  | 6.901     | 76,3  |
| Nuevo York            | 539    | 54,2  | 12.453    | 80,2  | 21.824   | 48,5  | 24.840  | 48,8  | 102.161   | 80,0  |
| North Carolina        | —      | —     | —         | —     | —        | —     | —       | —     | —         | —     |
| North Dakota          | 374    | 48,0  | 56        | 80,0  | 63       | 61,2  | 62      | 82,7  | 6.637     | 85,9  |
| Ohio                  | 130    | 63,1  | 1.641     | 100,0 | 1.922    | 70,7  | 14.919  | 60,2  | 98.744    | 84,2  |
| Oklahoma              | 6.494  | 78,2  | 732       | 100,0 | 2.131    | 73,2  | 3.568   | 69,4  | 23.572    | 79,0  |
| Oregón                | 597    | 58,3  | 1.664     | 91,4  | 3.139    | 68,8  | 746     | 61,5  | 26.248    | 74,9  |
| Pensilvania           | —      | —     | —         | —     | —        | —     | —       | —     | —         | —     |
| Rhode Island          | 54     | 73,0  | 277       | 69,9  | 1.292    | 68,0  | 819     | 72,0  | 7.666     | 80,8  |
| Carolina Sur          | —      | —     | —         | —     | —        | —     | —       | —     | —         | —     |
| Dakota Sur            | 561    | 56,2  | 103       | 94,5  | 109      | 89,3  | 103     | 79,2  | 7.713     | 87,6  |
| Tennessee             | 74     | 66,7  | 829       | 93,3  | 995      | 70,0  | 11.086  | 62,4  | 37.896    | 73,1  |
| Texas                 | 816    | 84,0  | 9.037     | 95,5  | 85.455   | 64,0  | 32.183  | 66,1  | 112.994   | 81,1  |
| Utah                  | 341    | 55,3  | 844       | 72,5  | 2.021    | 59,7  | 231     | 63,6  | 25.575    | 81,4  |
| Vermont               | 51     | 86,4  | 118       | 85,5  | 72       | 100,0 | 87      | 87,9  | 6.451     | 81,9  |
| Virginia              | 198    | 60,7  | 4.078     | 97,2  | 3.537    | 68,8  | 15.774  | 63,1  | 46.010    | 78,7  |
| Washington            | 1.170  | 51,0  | 5.353     | 83,8  | 5.203    | 63,1  | 2.673   | 61,1  | 45.814    | 74,7  |
| Virginia Occid.       | 21     | 55,3  | 137       | 100,0 | 119      | 88,1  | 630     | 67,1  | 15.856    | 77,0  |
| Wisconsin             | 776    | 70,7  | 2.150     | 93,8  | 2.430    | 71,8  | 4.040   | 56,0  | 53.607    | 92,4  |
| Wyoming               | 160    | 65,3  | 65        | 95,6  | 341      | 65,3  | 64      | 54,2  | 4.897     | 77,6  |

Fuente: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: *Public School Graduates and Dropouts From the Common Core of Data: School Year 2008–09. First Look.*

John Lee, John Michael Jr., Kelcey Edwards, Roxanna Menson y Anita Rawls: *The College Completion Agenda. 2011 Progress report.*

Tabla 58- Evolución de la tasa de fracaso escolar por estados 1990-2008 (152)

|                    | 1990        | 1995        | 2000        | 2001        | 2002        | 2003        | 2004        | 2005        | 2006        | 2007        | 2008        |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>USA</b>         | <b>73,7</b> | <b>71,0</b> | <b>71,7</b> | <b>72,6</b> | <b>73,9</b> | <b>74,3</b> | <b>74,7</b> | <b>73,4</b> | <b>73,9</b> | <b>74,7</b> | <b>75,5</b> |
| Alabama            | 69,8        | 62,7        | 63,7        | 62,1        | 64,7        | 65,0        | 65,9        | 66,2        | 67,1        | 69,0        | 69,9        |
| Alaska             | 74,6        | 68,3        | 68,0        | 65,9        | 68,0        | 67,2        | 64,1        | 66,5        | 69,0        | 69,1        | 72,6        |
| Arizona            | 76,7        | 60,8        | 74,2        | 74,7        | 75,9        | 66,8        | 84,7        | 70,5        | 69,6        | 70,7        | 72,5        |
| Arkansas           | 76,6        | 74,2        | 73,9        | 74,8        | 76,6        | 76,8        | 75,7        | 80,4        | 74,4        | 76,4        | 74,0        |
| California         | 69,6        | 67,6        | 71,6        | 72,7        | 74,1        | 73,9        | 74,6        | 69,2        | 70,7        | 71,2        | 71,0        |
| Colorado           | 76,3        | 74,8        | 73,2        | 74,7        | 76,4        | 78,7        | 76,7        | 75,5        | 76,6        | 75,4        | 77,6        |
| Connecticut        | 80,2        | 76,1        | 77,5        | 79,7        | 80,9        | 80,7        | 80,9        | 80,9        | 81,8        | 82,2        | 75,4        |
| Delaware           | 72,5        | 70,4        | 71,0        | 69,5        | 73,0        | 72,9        | 73,0        | 76,3        | 71,9        | 72,1        | 73,7        |
| Distr. Colombia    | 54,5        | 49,7        | 60,2        | 68,4        | 59,6        | 68,2        | 66,3        | 65,4        | 54,8        | 56,0        | 62,4        |
| Florida            | 65,6        | 62,3        | 61,2        | 63,4        | 66,7        | 66,4        | 64,6        | 63,6        | 65,0        | 66,9        | 68,9        |
| Georgia            | 70,3        | 61,9        | 58,7        | 61,1        | 60,8        | 61,2        | 61,7        | 62,4        | 64,1        | 65,4        | 67,8        |
| Hawái              | 75,9        | 74,5        | 68,3        | 72,1        | 71,3        | 72,6        | 75,1        | 75,5        | 75,4        | 76,0        | 75,3        |
| Idaho              | 79,6        | 80,5        | 79,6        | 79,3        | 81,4        | 81,5        | 81,0        | 80,5        | 80,4        | 80,1        | 80,6        |
| Illinois           | 76,6        | 75,2        | 75,6        | 77,1        | 75,9        | 80,3        | 79,4        | 79,7        | 79,5        | 80,4        | 77,7        |
| Indiana            | 76,9        | 73,6        | 72,1        | 73,1        | 75,5        | 73,5        | 73,2        | 73,3        | 73,9        | 74,1        | 75,2        |
| Iowa               | 84,4        | 84,3        | 82,8        | 84,1        | 85,3        | 85,8        | 86,6        | 86,9        | 86,5        | 86,4        | 85,7        |
| Kansas             | 80,8        | 77,1        | 76,5        | 77,1        | 76,9        | 77,9        | 79,2        | 77,5        | 78,8        | 79,0        | 80,2        |
| Kentucky           | 72,9        | 71,3        | 69,8        | 69,8        | 71,7        | 73,0        | 75,9        | 77,2        | 76,4        | 74,4        | 77,6        |
| Luisiana           | 57,5        | 61,7        | 63,7        | 64,4        | 64,1        | 69,4        | 63,9        | 59,5        | 61,3        | 63,5        | 67,3        |
| Maine <sup>2</sup> | 80,7        | 73,7        | 76,4        | 75,6        | 76,3        | 77,6        | 78,6        | 76,3        | 78,5        | 79,1        | 79,9        |
| Maryland           | 77,5        | 78,3        | 78,7        | 79,7        | 79,2        | 79,5        | 79,3        | 79,9        | 80,0        | 80,4        | 80,1        |
| Massachusetts      | 79,1        | 78,0        | 78,9        | 77,6        | 75,7        | 79,3        | 78,7        | 79,5        | 80,8        | 81,5        | 83,3        |
| Michigan           | 72,1        | 71,4        | 75,4        | 72,9        | 74,0        | 72,5        | 73,0        | 72,2        | 77,0        | 76,3        | 75,3        |
| Minnesota          | 90,8        | 86,1        | 83,6        | 83,9        | 84,8        | 84,7        | 85,9        | 86,2        | 86,5        | 86,4        | 87,4        |
| Mississippi        | 63,3        | 59,7        | 59,7        | 61,2        | 62,7        | 62,7        | 63,3        | 63,5        | 63,5        | 63,9        | 62,0        |
| Missouri           | 76,0        | 75,0        | 75,5        | 76,8        | 78,3        | 80,4        | 80,6        | 81,0        | 81,9        | 82,4        | 83,1        |
| Montana            | 84,4        | 83,9        | 80,0        | 79,8        | 81,0        | 80,4        | 81,5        | 81,9        | 81,5        | 82,0        | 82,0        |
| Nebraska           | 86,7        | 85,6        | 83,8        | 83,9        | 85,2        | 87,6        | 87,8        | 87,0        | 86,3        | 83,8        | 82,9        |
| Nevada             | 77,0        | 65,8        | 70,0        | 71,9        | 72,3        | 57,4        | 55,8        | 55,8        | 54,2        | 56,3        | 56,3        |
| Nueva Hamp-        | 78,6        | 77,5        | 77,8        | 77,8        | 78,2        | 78,7        | 80,1        | 81,1        | 81,7        | 83,3        | 84,3        |
| Nueva Jersey       | 81,4        | 82,8        | 85,4        | 85,8        | 87,0        | 86,3        | 85,1        | 84,8        | 84,4        | 84,6        | 85,3        |
| Nuevo Me           | 70,1        | 63,7        | 65,9        | 67,4        | 63,1        | 67,0        | 65,4        | 67,3        | 59,1        | 66,8        | 64,8        |
| Nueva York         | 66,1        | 63,6        | 61,5        | 60,5        | 60,9        | 60,9        | 65,3        | 67,4        | 68,9        | 70,9        | 73,5        |
| Norte Carlo        | 71,3        | 66,5        | 66,5        | 68,2        | 70,1        | 71,4        | 72,6        | 71,8        | 68,6        | 72,8        | 75,1        |
| Norte Dakota       | 87,6        | 89,5        | 85,4        | 85,0        | 86,4        | 86,1        | 86,3        | 82,2        | 83,1        | 83,8        | 87,4        |
| Ohio               | 77,5        | 74,5        | 76,5        | 77,5        | 79,0        | 81,3        | 80,2        | 79,2        | 78,7        | 79,0        | 79,6        |
| Oklahoma           | 76,5        | 75,6        | 75,8        | 76,0        | 76,0        | 77,0        | 76,9        | 77,8        | 77,8        | 78,0        | 77,3        |
| Oregón             | 72,7        | 68,3        | 68,3        | 71,0        | 73,7        | 74,2        | 74,2        | 73,0        | 73,8        | 76,7        | 76,5        |
| Pennsylvania       | 79,7        | 80,0        | 79,0        | 80,2        | 81,7        | 82,2        | 82,5        | 83,5        | 83,0        | 82,7        | 80,5        |
| Rhode Island       | 75,0        | 72,7        | 73,5        | 75,7        | 77,7        | 75,9        | 78,4        | 77,8        | 78,4        | 76,4        | 75,3        |
| Sur Carolina       | 66,6        | 60,9        | 56,5        | 57,9        | 59,7        | 60,6        | 60,1        | 61,0        | 58,9        | 62,2        | 66,0        |
| Sur Dakota         | 83,8        | 84,5        | 77,4        | 79,0        | 83,0        | 83,7        | 82,3        | 84,5        | 82,5        | 84,4        | 81,7        |
| Tennessee          | 69,8        | 66,6        | 59,0        | 59,6        | 63,4        | 66,1        | 68,5        | 70,7        | 72,6        | 74,9        | 77,4        |
| Texas              | 72,2        | 66,1        | 70,8        | 73,5        | 75,5        | 76,7        | 74,0        | 72,5        | 71,9        | 73,1        | 75,4        |
| Utah               | 77,5        | 76,9        | 81,6        | 80,5        | 80,2        | 83,0        | 84,4        | 78,6        | 76,6        | 74,3        | 79,4        |
| Vermont            | 79,5        | 85,3        | 80,2        | 82,0        | 83,6        | 85,4        | 86,5        | 82,3        | 88,5        | 89,3        | 89,6        |
| Virginia           | 76,2        | 76,2        | 77,5        | 76,7        | 80,6        | 79,3        | 79,6        | 74,5        | 75,5        | 77,0        | 78,4        |
| Washington         | 75,7        | 75,5        | 69,2        | 72,2        | 74,2        | 74,6        | 75,0        | 72,9        | 74,8        | 71,9        | 73,7        |
| Virginia Occid     | 76,6        | 77,0        | 75,9        | 74,2        | 75,7        | 76,9        | 77,3        | 76,9        | 78,2        | 77,3        | 77,0        |
| Wisconsin          | 85,2        | 83,6        | 83,3        | 84,8        | 85,8        | 85,8        | 86,7        | 87,5        | 88,5        | 89,6        | 90,7        |
| Wyoming            | 81,1        | 77,7        | 73,4        | 74,4        | 73,9        | 76,0        | 76,7        | 76,1        | 75,8        | 76,0        | 75,2        |

Fuente: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics: Digest of Education Statistics 2011

escolar desvela un sistema educativo descoordinado. El estado de Washington posee una población con mayor nivel académico que la media (65,2% de su población adulta posee titulaciones de educación superior), pero su elevado índice de fracaso escolar (22,3%) se traduce en la disminución de las titulaciones otorgadas anualmente. El estado de Nevada por el contrario, sufre unas tasas inferiores a la media nacional en todos los parámetros, con un elevadísimo fracaso escolar situado en el 43,7%, que afecta a todas las etnias. Produce asimismo menor número de titulaciones especialmente de grado y posgrado y su población adulta en los *community colleges* es tan sólo del 0,9%. Por tanto, es un estado que debe realizar grandes esfuerzos en todos los campos y los *community colleges* les puede ayudar. Arizona, estado del Oeste americano, posee un nivel académico ligeramente superior a la media nacional (58,5%) y las titulaciones de educación superior y en concreto aquellas con una duración inferior a 4 años crecen a un ritmo elevado, lo que se traducirá en un aumento de la formación académica de su población. No obstante, el alto índice de fracaso escolar (27,5%) limita las posibilidades laborales de su población juvenil, especialmente las del colectivo de raza blanca y las de los indígenas indios.

Por todo ello, la mayoría de estados necesita elevar los índices académicos para mejorar su economía, ya que el coste de la carencia de formación es demasiado elevado. El fracaso escolar, entendido como los jóvenes de 17 años que no han obtenido la titulación de *high school* en el año que les corresponde, se ha estancado desde los años 70. Este inmovilismo ha sido la principal causa de la pérdida norteamericana de liderazgo formativo de su población, como veremos en el capítulo 6. El letargo académico no ha sido uniforme entre los estados, consecuentemente, los estados con resultados más deficientes deberían realizar un esfuerzo superior para lograr converger con aquellos que poseen mayores niveles académicos.

En general, los estados con bajas tasas de fracaso escolar producen mayor número de titulados de educación superior y su población disfruta de niveles académicos más elevados, como los estados de Massachusetts, Minnesota, Nueva Hampshire, Rhode Island, Dakota del Norte, Iowa, etc. No obstante, existen excepciones, como el estado de Wisconsin, Nueva Jersey o Montana, que aunque disfruten de bajas tasas de fracaso escolar, el número de titulaciones otorgadas anualmente es inferior a la media nacional y el nivel académico de su población no es muy elevado. Los heterogéneos sistemas

educativos, los distintos niveles académicos y las diversas metodologías de cálculo de los datos presentados por los estados son los responsables de estas disparidades. Asimismo, las altas tarifas de educación superior de estados como Nueva Jersey son un obstáculo para su acceso. Simultáneamente, los estados con altas tasas de fracaso escolar poseen una población con inferiores niveles académicos y producen menor número de titulados anuales (como Luisiana, Misisipi y Alabama). Una excepción es el distrito federal de Washington DC, donde la población está muy polarizada. Por un lado se encuentran los miembros del gobierno federal y sus familias, la mayoría de ellos de raza blanca y con titulaciones de posgrado, y por otro, el resto de ciudadanos con niveles académicos muy bajos. El fracaso escolar entre la población blanca es del 11,1%, mientras que el fracaso escolar de la población juvenil de raza negra casi lo cuadruplica, alcanzado el 41,2%, siendo todavía más alarmante el fracaso escolar entre la población hispana, que alcanzó al 54,2% en 2008. Consecuentemente, la creación de *community colleges* en la capital norteamericana ayudaría a resolver problemas inminentes.

Otros factores que influyen en las tasas de fracaso escolar son las pruebas de fin de periodo. Sólo los estados de Arkansas, Maryland, Misisipi, Nueva York, Carolina del Norte, Oklahoma, Carolina del Sur Tennessee, Texas y Virginia, poseen dicho requisito para poder obtener la titulación de high school, pruebas que dificultan la obtención de dicha titulación. La edad media de la población también juega un papel importante, ya que los estados con una población más envejecida aportarán menor número de titulados.

Cabe también destacar los esfuerzos de algunos estados, como Arizona, que partiendo de niveles inferiores, el número de titulaciones que otorga anualmente superan a la media nacional. El reto que ha lanzado el presidente Obama en forma de competición, así como los esfuerzos de numerosas asociaciones y expertos, están logrando que los estados comiencen a medirse entre ellos y a querer unificar criterios para aumentar sus niveles educativos.



## **9- EX-ALUMNOS ILUSTRES**

Ya hemos visto que el alumnado de los *community colleges* es muy diverso, por consiguiente, encontramos ex-alumnos que han moldeado la sociedad y la economía norteamericana, tal como se desprende de la muestra a continuación extraída de la propia asociación (153):

- ❖ Eileen Collins: Obtuvo una diplomatura en *Corning Community College* en 1976, y continuó sus estudios de grado y de master. Astronauta de la NASA de profesión, fue la primera mujer en pilotar el *Shuttle* en 1995.
- ❖ Oscar Hijuelos. Escritor galardonado con el premio Pulitzer de 1990, siendo el primer hispano en recibir dicha distinción en la categoría de ficción. Estudió su diplomatura de 2 años en un *community college*, continuando sus estudios de grado y de master.
- ❖ R. Bruce Merrifield: Premio Nobel de Química en 1984. Cursó los primeros 2 años de su larga carrera universitaria en un *community college*.
- ❖ Bola Ahmed Tinubu: Gobernador de Lagos en Nigeria. Cursó el primer ciclo universitario en un *community college*, para continuar sus estudios universitarios en una institución de 4 años norteamericana, donde obtuvo *cum laude*.
- ❖ Junki Yoshida: Fundador de Yoshida Group, que aglutina a 18 empresas norteamericanas. Cursó el primer ciclo universitario en un *community college*.
- ❖ Craig Venter: Científico que desarrolló una técnica revolucionaria para la secuenciación de los genes. Cursó la primera etapa de su educación superior en *College of San Mateo* (1969).

- ❖ Fred W. Haise: Estudió el primer ciclo universitario en *Perkinston Junior College* en 1952 (*Mississippi Gulf Coast Community College*, en la actualidad) . Piloto del Apolo XIII.
- ❖ David Chu: Diseñador de moda y fundador de la conocida marca *Nautica International, Inc.*
- ❖ H. Valentine. Vice Presidente de Microsoft.
- ❖ Allen Weiss: Presidente de Operaciones Internacionales de *Walt Disney Parks and Resorts.*
- ❖ Michael Johnson: Presidente de Walt Disney Int'l en Asia.
- ❖ Joseph Simmons: Director Ingeniero de producto en *McDonnell Douglas/Boeing Astronautics Company.*
- ❖ David Donald: Profesor emérito de la Universidad de Harvard.
- ❖ Stephen Nicholas: Director de Pediatría del hospital *Harlem Hospital.*
- ❖ Leland Hartwell: Premio Nobel en Psicología en 2001.
- ❖ F. Allen Boyd: Congresista por el Estado de Florida.
- ❖ Veronica Campbell-Brown: Medalla de Oro en 2008.
- ❖ James Rogan: Congresista por el Estado de California.
- ❖ Matt Salmon: Congresista por el Estado de Arizona.

## 10- RETOS

Son muchas y muy diversas las tareas que la sociedad y las administraciones públicas han encomendado a los *community college*, algunas de ellas incluso contradictorias, como señalan Schuck y Larson (154):

- La diversidad del alumnado constituye una de las riquezas de los *community colleges*, pero es también uno de los retos más importantes. Su política de “puertas abiertas” permite el acceso a un alumnado con unas dificultades (académicas, culturales, económicas, personales, minusvalías, etc.) que las instituciones de 4 años experimentan en menor grado.
- La flexibilidad en la plantilla de docentes permite a estas instituciones adaptarse a la demanda, pero al mismo tiempo, su profesorado está menos cualificado y exhibe menor dedicación, tanto en la docencia (por trabajar muchos de ellos a tiempo parcial), como en la investigación (la investigación se realiza en las universidades, que poseen mayores recursos).
- Son más económicas que las universidades, ya que los fondos que reciben los *community colleges* y sus alumnos son visiblemente inferiores que los que reciben las instituciones públicas de 4 años. No obstante, su alumnado medio posea menor poder adquisitivo que el alumnado de las universidades estatales, consecuentemente, en mayor necesidad económica y la mayoría estudia a tiempo parcial.

Estos retos requerirán creatividad, compromiso, cooperación y voluntad para ir superándolos.

Dougherty (2001) (155), muy crítico con el papel secundario que según él los *community colleges* juegan en la educación superior, apuesta por la conversión de éstos en instituciones de 4 años, ofertando todos los servicios que estas últimas instituciones ofrecen, incluido el tan alabado acomodamiento de su alumnado en el campus universitario, al considerar que la convivencia y las relaciones personales entre

estudiantes ayudan a la integración universitario y al éxito académico. No obstante, uno de los atractivos de los community colleges es su flexible programación, su asequibilidad y su accesibilidad, que simplifican y acercan (físicamente y en todos los ámbitos) la educación superior a la población adulta, cualidades que no están presentes o por lo menos con la misma intensidad, en las universidades. Ya hemos visto que las tasas de fracaso académico en estas últimas instituciones también son demasiado elevadas, si tenemos en cuenta el coste social y económico que representan. Kotler (2007) (156) añade que la inmadurez de los estudiantes universitarios alojados en dichas instituciones, exentos de supervisión paterna, provoca que demasiados se desvíen de sus objetivos académicos. Paralelamente, denuncia el abuso del alcohol en los campus universitarios por unos jóvenes alejados de la autoridad paterna, con consecuencias negativas, que contradicen la finalidad de dichas instituciones educativas.

## REFERENCIAS CAPÍTULO V

(1) COMMUNITY COLLEGE.COM: *Welcome to CommunityCollege.com*

<http://www.communitycollege.com/>

- AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Fast facts*

<http://www.aacc.nche.edu/ABOUTCC/Pages/fastfacts.aspx>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Carrer/ Technical Education (CTE ) Statistics: *CTES Tables on the Web: Postsecondary Level Glossary*

[http://nces.ed.gov/surveys/ctes/tables/glossary\\_college.asp#g19](http://nces.ed.gov/surveys/ctes/tables/glossary_college.asp#g19)

(2) AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Historical Information*

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/history/Pages/default.aspx>

(3) AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Fast facts*. o.c.

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Pages/fastfactsfactsheet.aspx>

- BOGGS, George, R.: *Democracy's College. The Evolution of the Community College in America*. American Association of Community Colleges. 19 agosto, 2010. p. 3

[http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/whsummit/Documents/boggs\\_whsummitbrief.pdf](http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/whsummit/Documents/boggs_whsummitbrief.pdf)

- COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B.: *The American Community College*. Forth Edition . Jossey-Bass. San Francisco. 2003. pp. 16,17, 39, 295 y 296

(4) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education statistics.: *Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008*

*Statistical Analysis Report*. NCES 2008-033. Agosto, 2008. Tabla. SA 5. pp. 35, 36

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008033>

<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008033.pdf>

<http://nces.ed.gov/programs/coe/analysis/tables/2008-tabsa05.asp>

- COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 167

(5) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tablas 209 p. 302

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_209.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_209.asp)

(6) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics.: *The Condition of Education 2012: Elementary and Secondary Education. Student Effort, Persistence and Progress*. NCES 2012-045. Mayo, 2012. Tabla A34-3. p. 246

<http://nces.ed.gov/programs/coe/tables/table-trc-3.asp>

(7) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tablas 1. p.16

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_001.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_001.asp)

(8) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tablas 111. p.177

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_111.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_111.asp)

(9) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tablas 199. p. 224

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_199.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_199.asp)

(10) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 199. p. 291

(11) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 199, 206. pp.291, 300

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_207.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_207.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_199.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_199.asp)

- ROBINSON, M. Henry y CHRISTOPHERSEN, Kjell A.: *The Economic Contribution of America's Community and Technical Colleges: An Analysis of Investment. Effectiveness and Economic Growth*. CC Benefits Inc. 6 octubre, 2004. pp. 9, 89-89

(12) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 207. p. 300  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_207.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_207.asp)

(13) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tablas 197, 199, 207. pp. 289, 291, 300  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_197.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_197.asp)  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_199.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_199.asp)  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_207.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_207.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement: *120 Years of American Education: A statistical Portrait*. o.c. pp. 24, 77

- COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 41

(14) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B.: *The American Community College*. Forth Edition . Josssey-Bass. San Francisco. 2003 pp. 54, 55

- COHEN, Arthur, BANDLER, Michael J. y otros autores: *Community Colleges in the United States. American's Community Colleges: On the ascent*. U.S. Society & Values. Electronic Journal of the U.S. Department of State. Volume I. Junio, 2002. p.6

<http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/ijse0602/toc.htm>

<http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/ijse0602/cohen.htm>

- AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Fast facts* 2014.

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Pages/fastfactsfactsheet.aspx>

[http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Documents/Facts14\\_Data\\_R3.pdf](http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Documents/Facts14_Data_R3.pdf)

(15) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 203. p. 295  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_203.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_203.asp)

(16) AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Fast facts*. o.c.

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 202. p. 294

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_202.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_202.asp)

- (17) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008 Statistical Analysis Report*. o.c. Table SA-9. p. 40  
<http://nces.ed.gov/programs/coe/analysis/tables/2008-tabsa09.asp>  
- LEVIN, S. John, KATER, Susan T. y otros: *Understanding Community Colleges*. Routledge. Nueva York. 2013. p. 24
- (18) COLEY, Richard J: *The American Community College Turns 100: A Look at its Students, Programs, and Prospects*. Policy Information Center. 2000. p. 10  
<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICCC.pdf>
- (19) CHRISTOPHERSEN, Kjell A. y ROBINSON, M. Henry: *The Economic Contribution of America's Community and Technical Colleges: An Analysis of effectiveness and Economic Growth*. CC Benefits Inc. 6 octubre, 2004. p. 9  
<http://www.economicmodeling.com/wp-content/uploads/2008/07/usaggstudy.pdf>
- (20). Ibid., p. 10
- (21) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 291. p. 435  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_291.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_291.asp)
- (22) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Projections of Education Statistics to 2020. Actual and projected numbers for associate's degrees conferred by postsecondary degree-granting institutions, by sex of recipient: 1995–96 through 2020–21*. NCES 2011-026., Septiembre, 2011. Tabla 32.  
<http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2020/tables.asp>  
[http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2020/tables/table\\_32.asp?referrer=list](http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2020/tables/table_32.asp?referrer=list)
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Characteristics of Associate's Degree Attainers and Time to Associate's Degree*. NCES 2012-271. Marzo, 2012. p. 1  
<http://nces.ed.gov/pubs2012/2012271.pdf>
- (23) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 227 p. 321



[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_227.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_227.asp)

(24) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION National Center for Education statistics:  
*Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008*

*Statistical Analysis Report. o.c. Figura 6. p. 7*

(25) WELDON, Tim: *The evolution of community colleges: Michigan latest state seeking to expand role of two-year colleges*. The Council of State Governors. 16 agosto, 2011

<http://knowledgecenter.csg.org/drupal/content/evolution-community-colleges-michigan-latest-state-seeking-expand-role-two-year-colleges>

- MULLIN, Christopher M.: *The Road Ahead: A Look at Trends in the Educational Attainment of Community College Students*. American Association of Community Colleges .Octubre, 2011. p.7

<http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Pages/pb09292011.aspx>

(26) AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Fast facts*. o.c.

(27) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Career/Technical Education (CTE) Statistics: *Table P41. Percentage distribution of credential-seeking undergraduates, by control and level of institution, credential goal, and curriculum area: 2007–08*

<http://nces.ed.gov/surveys/ctes/tables/P41.asp>

(28) MULLIN, Christopher M. o.c. pp. 5,6

(29) DOUGHERTY, Kevin, J.: *The Contradictory College: The conflicting Origins, Impacts, and Futures of the Community Colleges*. State University of New York Press. Albany, Nueva York, 2001. p 56

(30) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics:  
*The Condition of Education 2012*. o.c. p.111

(31) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics:  
*The Condition of Education 2012*. o.c. tabla A-38-1 pp.94, 258 , 259

<http://nces.ed.gov/programs/coe/tables/table-fsu-1.asp>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics.  
*Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 285, 292. pp. 416, 436

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_285.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_285.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_292.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_292.asp)

(32) Id.

(33) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics.  
*Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 291. p. 435

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_291.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_291.asp)

(34) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics.  
*Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 196. p. 288

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_196.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_196.asp)

(35) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics.  
*Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 285 p. 416

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_285.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_285.asp)

(36) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics.  
*Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 286 p. 417

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_286.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_286.asp)

(37) CHRISTOPHERSEN, Kjell A. y ROBINSON, M. Henry: *The Economic Contribution of America's Community and Technical : An Analysis of effectiveness and Economic Growth*. o.c. pp. 10, 24 y 88

(38) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 21, 22, 224, 225, 250

DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. pp. 192, 194

(39) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 285 p 416  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_285.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_285.asp)

(40) NORA, Amaury: *Re-examining the Community College Mission*. College of Education, University of Houston, Houston, TX. American Association of Community Colleges.  
<http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/pastprojects/Pages/reexaminingcmision.aspx>

(41) BRYANT, Alyssa N.: *Community College Students. Recent Findings and Trends*. Community College Review. Volumen 29 N°. 3. 2001 p 79  
<http://crw.sagepub.com/content/29/3/77>

- COLEY, Richard, J.: *The American Community College Turns 100 A Look at its Students, Programs, and Prospects* Policy Information Center. New Jersey Matzo 2000  
<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICCC.pdf>

(42) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Community College Student Outcomes: 1994–2009*. NCES 2012-253. Noviembre, 2011. p. 5  
<http://nces.ed.gov/pubs2012/2012253.pdf>

(43) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 390

- AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *AACC Statement on Common Criticisms of Colleges. The Community College Perspective*. Noviembre, 2009  
<http://www.aacc.nche.edu/newsevents/News/articles/Pages/110920091.aspx>

- BRINT, Steven: *Few Remaining Dreams: Community Colleges Since 1985*. The Analysis of the American Academy of Political and Social Science. SAGE. 1 marzo, 2003. pp. 16,17

- DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. p. 83

(44) KARABEL, Jerome: *Community Colleges and Social Stratification*. Harvard Educational Review. Volumen 42. Número 4. Harvard Education Publishing Group. Cambridge, MA. Invierno (1972). pp. 5521-525, 555-558

- DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. pp. 16-23

(45) KATALIN, Szelenyi: *National Transfer Rates are up. Results of the 2001 Transfer Assembly Project. Information Analysis*. 2002. pp. 10,12.

COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 60

(46) EDDY, Pamela L., CHRISTIE, Ray, RAO, Michael (2006): *Factors affecting transfer of "traditional" community college students*. Community College Enterprise. Primavera. pp. 74, 88, 89

<http://www.schoolcraft.edu/pdfs/cce/12.1.73-92.pdf>

(47) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Characteristics of Associate's Degree Attainers and Time to Associate's Degree*. NCES 2012-271. Marzo, 2012. p. 5

<http://nces.ed.gov/pubs2012/2012271.pdf>

(48) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Community College Student Outcomes: 1994–2009*. NCES 2012-253. Noviembre, 2011. o.c. pp. 11, 17, 24

<http://nces.ed.gov/pubs2012/2012253.pdf>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *On Track to Complete? A Taxonomy of Beginning Community College Students and Their Outcomes 3 Years After Enrolling: 2003–04 Through 2006. Statistical Analysis Report*. NCES 2009-152. Washington DC. pp. 25-27

<http://nces.ed.gov/pubs2009/2009152.pdf>

(49) CARNEVALE, Anthony, P.: *Community Colleges and Career Qualifications*. Educational Testing Service, Washington, DC. 2000

[http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF\\_OISE/CCCareer.pdf](http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF_OISE/CCCareer.pdf)

(50) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 281

(51) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 207, 291 pp. 300, 435

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_291.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_291.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10\\_206.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_206.asp)

(52) Confección propia a partir de U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National

Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. Tabla 206, 291 pp. 298, 435. DOUGHERTY, Kevin, J. pp. 52-55. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008. Statistical Analysis Report*. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Characteristics of Associate's Degree Attainers and Time to Associate's Degree*. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Web Tables: *Community College Student Outcomes: 1994–2009*. EDDY, Pamela L., CHRISTIE, Ray, RAO, Michael (2006): *Factors affecting transfer of "traditional" community college students*. Community College Enterprise. Primavera. pp. 74, 88, 89

(53) AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES. *AACC Statement on Common Criticisms of Colleges. The Community College Perspective*. o.c.

(54) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 62-63

(55) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F.: *The Race between Education and Technology*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. 2009. p. 246

(56) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 27, 28, 393

(57) GRUBB, W. Norton: *The Economic Benefits of Sub-Baccalaureate Education*. Community College Research Center CCRC Brief. Número. 2. Nueva York. June 1999. p. 1

<http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/learning-earning-middle-prebaccalaureate.pdf>

(58) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. pp.191, 194

(59) Ibid., pp. 239-41

(60) Ibid., p. 241

- COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 219

(61) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018*. Georgetown University. Center on Education and the Workforce. Junio, 2010. p. 2

<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/FullReport.pdf>

(62) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Career and Technical Education in the United States:1990 to 2005 Statistical Analysis Report*. NCES 2008-035. Statistical Analysis Report. Julio 2008. p. iii

<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008035.pdf>

(63) *ibid.*, p. 4

(64) *Ibid.*, pp.- 28, 71

(65) *Ibid.*, p.72

(66) *Ibid.*, p.5

(67) *Ibid.*, pp. 79, 85

(68) *Ibid.*, p.90

(69) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 249-50

(70) BOGGS, George, R.: *Democracy's College. The Evolution of the Community College in America*. American Association of Community Colleges. 19 agosto, 2010.

p. 3

[http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/whsummit/Documents/boggs\\_whsummitbrief.pdf](http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/whsummit/Documents/boggs_whsummitbrief.pdf)

(71) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 22-23

(72) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. p. 193

(73) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 60

(74) MULLIN, Christopher M: *It's a Matter of Time: Low-Income Students and Community Colleges*. AACC Policy Brief 2012-02PBL. Abril 2012. p. 6  
<http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Pages/pb04162012.aspx>

(75) COHEN, Arthur y otros autores: *Community Colleges in the United States*. o.c. p.13

COLEY, Richard J: *The American Community College Turns 100: A Look at its Students, Programs, and Prospects*. Policy Information Center. 2000. p. 9  
<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICCC.pdf>

(76) CHRISTOPHERSEN, Kjell A. y ROBINSON, M. Henry. o.c. p. 8

(77) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 9. p. 27  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_009.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_009.asp)

(78) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole, STROHL, Jeff: *Help Wanted Projections of Jobs and Education Requirement Through 2018*. o.c. p. 14  
<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/FullReport.pdf>

(79) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2000*. NCES 2001-034. Enero, 2001. tabla 356. p. 389  
<http://nces.ed.gov/programs/digest/d00/dt356.asp>

<http://nces.ed.gov/pubs2001/2001034a.pdf>

<http://nces.ed.gov/pubs2001/2001034c.pdf>

- COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 292

(80) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Recent Participation in Formal Learning Among Working-Age Adults With Different Levels of Education*. Issue Brief. NCES 2008-041. Enero 2008. p.2  
<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008041.pdf>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *National Household Education Surveys Programs of 2005. Adult Education Participation in 2004-05*. NCES: 2006-077. p.7

<http://nces.ed.gov/pubs2006/2006077.pdf>

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_1.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_1.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Adult Education Participation in 2004-05: Number and percentage of adults who participated in English as a Second Language classes, basic skills or GED preparation classes, formal work-related courses, or personal-interest courses, by type of provider: 2004-05.* Tabla 8

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_8.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_8.asp)

<http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables.asp>

(81) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011.* o.c. Tabla 438, 439. pp. 641, 644

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_439.asp?referrer=list](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_439.asp?referrer=list)

(82) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *National Household Education Surveys Programs of 2005. Adult Education Participation in 2004-05.* o.c. p.9

<http://nces.ed.gov/pubs2006/2006077.pdf>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Adult Education Participation in 2004-05: Number and percentage of adults who participated in English as a Second Language classes, basic skills or GED preparation classes, formal work-related courses, or personal-interest courses, by type of provider: 2004-05.* Tabla 1

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_1.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_1.asp)

<http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables.asp>

(83) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION National Center for Education Statistics: *Adult Education Participation in 2004-05: Recent Participation in Formal Learning Among Working-Age Adults With Different Levels of Education.* O.c. p. 2

(84) UNITED STATES CENSUS BUREAU. Educational Attainment. Census 2000 PHC-T-41: *A Half-Century Of Learning: Historical Census Statistics On Educational Attainment in the United States, 1940 to 2000: Detailed Tables.* Tabla 1



<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/census/half-century/files/table1.xls>

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/census/half-century/tables.html>

(85) UNITED STATES CENSUS BUREAU Educational Attainment. Census 2000 PHC-T-41: *A Half-Century Of Learning: Historical Census Statistics On Educational Attainment in the United States, 1940 to 2000: Detailed Tables*. o.c. Tabla 2

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/census/half-century/files/table2.xls>

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/census/half-century/tables.html>

(86) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p 291

- COLEY, Richard J. o.c.

(87) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Office of Vocational and Adult Education: *Adult Education and Family Literacy Act of 1998. Annual Report to Congress 2008-09*. Septiembre, 2011. pp. 3, 5

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/resource/nrs-rtc-2008-09-part-1.pdf>

(88) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS:88): *Trends Among Young Adults Over Three Decades, 1974-2006*. NCES 2012-345. Julio 2012 Tabla 2. p. 16

<http://nces.ed.gov/pubs2012/2012345.pdf>

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012345>

(89) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 115 p. 181

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_115.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_115.asp)

(90) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Adult Education Participation in 2004-05: Number and percentage of adults who took basic skills or GED preparation classes, by type of provider: 2004-05*. o.c. Tabla 10

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_10.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_10.asp)

(91) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Adult Education Participation in 2004-05: Number and percentage of adults who took English as a Second Language classes, by type of provider: 2004-05.* o.c. Tabla 9  
[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_9.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_9.asp)

(92) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Adult Education Participation in 2004-05: Number and percentage of adults who took formal work-related courses or training, by type of provider: 2004-05* o.c. Tabla 11  
[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_11.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_11.asp)  
<http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables.asp>

(93) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Adult Education Participation in 2004-05: Number and percentage of adults who took basic skills or GED preparation classes, by type of provider: 2004-05.* o.c. Tabla 12  
[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_12.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_12.asp)

(94) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Office of Vocational and Adult Education. RTI International: *Profiles of the Adult Education Target Population.* Washington DC, Carolina del Norte. Diciembre, 2005. pp. 1-5 , 1-11, 1-15  
<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/census1.pdf>

(95) CHRISTOPHERSEN, Kjell A. y ROBINSON, M. Henry. o.c. p. 9  
<http://www.economicmodeling.com/wp-content/uploads/2008/07/usaggstudy.pdf>

(96) AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Fast Facts.* o.c.  
<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Pages/fastfacts.aspx>

(97) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Career and Technical Education in the United States: 1990-2005.* NCES: 2008-035. Julio 2008. Tabla: 4.1, 4.6. pp. 195-196, 205

(98) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 293

(99) Ibid., pp. 297-300

(100) Ibid., pp. 295-296

(101) MULLIN, Christopher, M. *A Sound Investment: The Community College Dividend*. AACC Policy Brief 2011-01PBL. Washington DC. Marzo, 2011. p. 8  
[http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/2011-01PBL\\_Investment.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/2011-01PBL_Investment.pdf)

(102) EMPLOYMENT DEVELOPMENT DEPARTMENT. Sutter County One-Stop. Yuba-Sutter Business Consortium. *Linking Business with resources*  
<http://173.8.75.180/bus/workforcedevelopment.asp>

- COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 305

(103) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p 23

(104) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 154. p. 222  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_154.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_154.asp)

(105) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 157. p. 226  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_157.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_157.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2000*. NCES 2001-034. Enero 2001. p. 152  
<http://nces.ed.gov/programs/digest/d00/dt137.asp>  
<http://nces.ed.gov/pubs2001/2001034.pdf>

(106) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp.256, 270

(107) Ibid. pp. 33, 261, 262, 264

(108) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 243. p. 343  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_243.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_243.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Institute of Education Sciences: *Remedial Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions in Fall 2000 Statistical Analysis Report* . NCES 2004-010. Noviembre, 2003

<http://nces.ed.gov/pubs2004/2004010.pdf>

(109) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 243. p. 343.

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_343.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_343.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of - Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 243. p. 343

(110) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 344. *Percentage of degree-granting institutions offering remedial services, by control and level of institution: 1989-90 through 2010-11*. p. 487

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_344.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_344.asp)

(111) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 341

(112) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 259, 263, 265, 266 pp. 369, 383, 286, 287

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_263.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_263.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_265.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_265.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_266.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_266.asp)

(113) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 76-77

(114) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 259. p. 378

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_259.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_259.asp)

(115) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education statistics: *Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008*

*Statistical Analysis Report. o.c. Table SA-9. p. 9*

<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008033.pdf>

(116) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 76, 84

(117) Id.

(118) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011. o.c. Tabla 271. p. 397*

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_271.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_271.asp)

(119) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 5-8

(120) Ibid., pp. 104, 107-110, 124

(121) LOS ANGELES COMMUNITY COLLEGE DISTRICT. *Board of trustees*

<http://www.laccd.edu/Board/Pages/default.aspx>

- DALLAS COMMUNITY COLLEGE DISTRICT. *Board of Trustees*

<http://www.dcccd.edu/au/trustees/>

(122) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 13-14

(123) AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *CEO Salary Survey. 2012*

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Trends/Pages/CEOSalarySurvey.aspx>

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Trends/Documents/CEOCCompensationResearchBrief.pdf>

ARIZONA PUBLIC MEDIA (2012): *PCC Board OKs Flores' Early Retirement. 18 de abril*

<https://www.azpm.org/s/8660-pcc-board-oks-flores-early-retirement/>

TUCSONNEWSNOW (2012): *Pima College settled sexual harassment claim. 7 de diciembre.*

<http://www.tucsonnewsnow.com/story/20221749/pima-college-settled-sexual-harrassment-claim>

(124) UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN: *US Community College by State*

<http://www.utexas.edu/world/comcol/state/>.

(125) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 366. p. 520

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_366.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_366.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2008*. NCES 2009-020. Tabla 350. p. 497

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d08/tables/dt08\\_350.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d08/tables/dt08_350.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2009*. NCES: 210-013. Tabla 352. p. 498.

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09\\_352.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_352.asp)

(126) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. pp. 142, 148

(127) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 366. p. 520

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_366.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_366.asp)

(128) Id.

(129) SCHNEIDER, Mark S.: *Who Wins? Who Pays? The Economic Returns and Costs of a Bachelor's Degree*. American Institute for Research. Washington, D.C.

[http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content\\_id=1286](http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content_id=1286)

- AMERICAN INSTITUTE FOR RESEARCH: *Taxpayer Subsidies for Most Colleges and Universities Average Between \$8,000 to More than \$100,000 for Each Bachelor's Degree, New Study Finds*. Washington, DC

<http://www.air.org/focus->

[area/education/index.cfm?fa=viewContent&content\\_id=1288&id=1](http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content_id=1288&id=1)

(130) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 366. p. 520

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_366.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_366.asp)

(131) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla. 376. p. 531

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_376.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_376.asp)

(132) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B. o.c. p. 211

(133) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla. 377. p. 532

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_377.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_377.asp)

(134) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla. 358. p. 510

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_358.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_358.asp)

(135) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla. 360. p. 513

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_360.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_360.asp)

(136) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla. 350. p. 501

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_350.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_350.asp)

(137) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla. 349 y 350. pp. 497,501

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_350.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_350.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_349.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_349.asp)

(138) SANCHEZ, Claudia: *Community Colleges: Where's Our \$12 Billion?*. National Public Radio. NPR. All Things Considered. 27 Enero, 2011

<http://www.npr.org/2011/01/27/133208697/community-colleges-wheres-our-12-billion?ft=1&f=1001>

(139) HILARD, Gloria: *Calif. College Hikes Tuition For In-Demand Classes*. National Public Radio (NPR). 6 de abril, 2012

<http://www.npr.org/2012/04/06/150108436/calif-college-hikes-tuition-for-in-demand-classes>

(140) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 367 p. 521

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_367.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_367.asp)

(141) OKPALA, Confort O., HOPSON, Linda y OKPALA , Amon: *The impact of current economic crisis on community colleges*. College Student Journal Publisher Volumen: 45. Marzo, 2011

[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FCR/is\\_1\\_45/ai\\_n57181633/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_1_45/ai_n57181633/)

(142) BOGGS, George, R.: *Democracy's College. The Evolution of the Community College in America*. American Association of Community Colleges. 19 agosto. 2010. p.4

[http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/whsummit/Documents/boggs\\_whsummitbrief.pdf](http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/whsummit/Documents/boggs_whsummitbrief.pdf)

(143) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics.: *Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008 Statistical Analysis Report*. NCES 2008-033. Agosto, 2008. Tabla SA-5. pp. 5, 35, 36

<http://nces.ed.gov/programs/coe/analysis/2008-sa03.asp>

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008033>

<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008033.pdf>

<http://nces.ed.gov/programs/coe/analysis/tables/2008-tabsa05.asp>

(144) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 226. p. 320

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_226.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_226.asp)

(145) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2007*. NCES 2007-. Tabla 208. p. 301

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07\\_208.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_208.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics.: *Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008*



*Statistical Analysis Report*. o.c. Tabla SA-5 p. 35

(146) MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Gobierno de España: *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2011-12*.

educación.gob.es. 2011

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/informes/2012-datos-y-cifras-11-12.pdf?documentId=0901e72b81230a74>

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Revisión del Padrón municipal 2011. Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia: *Población (españoles/extranjeros) por edad (año a año) y sexo*

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/a2011/l0/&file=00000002.px&type=pcaxis&L=0>

(147) LEE, John Michael Jr., EDWARDS, Kelcey , MENSON, Roxanna y RAWLS, Anita: *The College Completion Agenda. 2011 Progress report*. College Board Advocacy and Policy Center. pp. 8, 15

[http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports\\_pdf/Progress\\_Report\\_2011.pdf](http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports_pdf/Progress_Report_2011.pdf)

(148) Confección propia, utilizando las siguientes fuentes:

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2011*. o.c Tabla 11, 339. pp. 30, 482

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_011.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_011.asp)

- KELLY, Patrick: *Closing the College Attainment Gap between the U.S. and Most Educated Countries, and the Contributions to be made by the States*. National Center for Higher Education Management Systems (NCHEM). Abril, 2010

<http://www.nchems.org/pubs/docs/Closing%20the%20U%20S%20%20Degree%20Gap%20NCHEMS%20Final.pdf>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics.: *Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008 Statistical Analysis Report*. NCES 2008-033. Agosto, 2008. Tabla SA-5. p.35

(149) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 336. p. 479

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_336.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_336.asp)

(150) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Common Core of Data (CCD). Data Resources. Data Tables. Public elementary, middle, and secondary schools: *Average Freshmen Graduation Rate: 2002-03 through 2008-09*. Tabla 1.

[http://nces.ed.gov/ccd/xls/AFGR\\_Race\\_by\\_Gender\\_Table\\_2002\\_03\\_2008-09.xls](http://nces.ed.gov/ccd/xls/AFGR_Race_by_Gender_Table_2002_03_2008-09.xls)

[http://nces.ed.gov/ccd/data\\_tables.asp#t3](http://nces.ed.gov/ccd/data_tables.asp#t3)

(151) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Public School Graduates and Dropouts From the Common Core of Data: School Year 2008–09. First Look*. NCES 2011-312. Mayo, 2011. Tabla 2 p. 8

[http://nces.ed.gov/ccd/tables/2008353\\_02.asp](http://nces.ed.gov/ccd/tables/2008353_02.asp)

[http://nces.ed.gov/ccd/data\\_tables.asp#t3](http://nces.ed.gov/ccd/data_tables.asp#t3)

<http://nces.ed.gov/pubs2011/2011312.pdf>

- LEE, John Michael Jr., EDWARDS, Kelcey, MENSON, Roxanna y RAWLS, Anita: o.c. pp. 66-72.

(152) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla . 113. p. 179

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_113.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_113.asp)

(153) AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Notable Alumni*.

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/alumni/Pages/default.aspx>

(154) SCHUCK, Judy y LARSON, Jane: *Community Colleges and Universal Design*.

[http://www.cehd.umn.edu/CRDEUL/rtf/CTAD/chapter\\_4.rtf](http://www.cehd.umn.edu/CRDEUL/rtf/CTAD/chapter_4.rtf)

(155) DOUGHERTY, Kevin, J. o.c. pp. 263-9

(156) KOTLER, Steve: *The Perils of Higher Education. Adolescent Psychology*. Annual Edition. McGraw Hill. Contemporary Learning Series. Dudaque, IA. 2007

<http://www.psychologytoday.com/articles/200503/the-perils-higher-ed>

## **VI- RELEVANCIA ECÓNOMICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

El sistema educativo norteamericano ha permitido educar masivamente a su población, extendiendo la educación primaria a todos los ciudadanos durante los siglos XVIII y XIX, anticipándose a su tiempo, seguida del *High School Movement*, etapa educativa reservada para las élites académicas y económicas de la vieja Europa de principios del siglo XX, y continuando con la educación superior masiva de sus jóvenes, a través de su amplia red de *community colleges* y de universidades. Estados Unidos descubrió que un mayor nivel formativo de su población se traducía en un aumento de la productividad y de la tecnología, incrementando de esta forma la riqueza del país.

Existe, por tanto, una estrecha relación entre los niveles formativos de la población y su economía (cuantificada por su Producto Interior Bruto, PIB). Desde 1915 hasta 2005, el PIB per cápita norteamericano creció en torno al 2,25% anual, similar al que experimentó la tasa de productividad (2,47% anual), siendo la educación la responsable entre el 13% y el 30% de estos aumentos (1). La productividad desde 1960 hasta 1973 aumentó un 2,9% al año y a partir de entonces se necesitaron casi 3 años para alcanzar esos niveles (2). La contribución de la formación de los trabajadores a la economía (a través del producto fabricado por ellos) se traduce en mayor productividad, mayor eficacia, mayor creatividad, nuevos avances tecnológicos, mejor adaptación a ellos, aumentos salariales vinculados a la formación, etc. Dicho de otra forma, una mayor formación de los trabajadores se traducirá en una productividad superior a la generada por un trabajador con menor formación, siendo esta aportación cuantificable (los aumentos de la productividad se miden por el incremento de la calidad y/o de la cantidad de producto fabricado en un determinado periodo de tiempo), al representar el coste laboral el 70% del coste del producto acabado. Paralelamente, la inversión que EEUU realizó en investigación y desarrollo durante el siglo pasado, contribuyó claramente al incremento productivo de los últimos 50 años. Por tanto, a mayor

educación, mayor productividad, mayores ingresos, menores costes sociales, menores desigualdades y consecuentemente mayor riqueza nacional (3).

Los norteamericanos han sido durante gran parte del siglo XX la población más formada del planeta. Poseían mayor preparación para crear y para utilizar mejor las nuevas tecnologías que ellos mismos iban generando, traduciéndose todo ello en innovación, nuevos productos, creación de puestos de trabajo y mayores ingresos. No obstante, si analizamos en más detalle la evolución de la economía del siglo pasado, nos damos cuenta que han existido dos periodos claramente diferenciados. Una primera etapa marcada por crecimientos continuos en educación (0,82 años más de educación por década), gracias al *High School Movement* (responsable de casi el 50% de estos aumentos) y a la accesibilidad a la educación superior, a través de la amplia red de *community colleges* y de universidades, según los profesores Goldin y Katz (2008). Estos incrementos formativos se tradujeron en aumentos de la productividad, disminución de las desigualdades socioeconómicas y por tanto, en crecimiento económico. Durante la primera mitad del siglo XX, cada nuevo alumno que entraba en el sistema educativo norteamericano, poseía mayor probabilidad de titularse de *high school* que las generaciones anteriores, incrementando de esta forma la formación de la población, la productividad empresarial y la riqueza del país. No obstante, a partir de los años 70 comenzó un proceso de desaceleración global, que repercutió en todos los ámbitos, traduciéndose en un incremento de las desigualdades socioeconómicas. Entre 1975 y 1990, los niveles educativos se estancaron, recuperándose ligeramente en la década siguiente, pero a ritmos inferiores a los disfrutados hasta los años 70, situándose en torno al 0,04% anual. Mientras tanto, la productividad que había experimentado unos crecimientos envidiables del 2,77% entre 1947 y 1973, se contrajo hasta el 1,39% entre 1973 y 1993. Este descenso lo sufrieron también el resto de economías occidentales después de la crisis del petróleo de 1973. A partir de 1993, la productividad recuperó su crecimiento, situándose en el 2,92% anual entre 1999- 2005 (4).

Paralelamente, los ingresos familiares crecieron rápidamente y las desigualdades salariales se redujeron entre 1947 y 1973. A partir de 1973 las rentas familiares de la clase media aumentaron lentamente, contrastando con la aceleración de las rentas altas, incrementándose de esta forma las diferencias salariales. Consecuentemente, los niveles educativos de la población, la productividad y la economía norteamericana se aceleraron

hasta los años 70, para después estancarse, mientras que las desigualdades económicas siguieron este mismo patrón, pero a la inversa, disminuyendo hasta los años 70 y aumentando a partir de entonces (5). Desde 1969, los ingresos reales del 70% de los trabajadores norteamericanos disminuyeron, contrastando con los aumentos salariales del 30% de los americanos con rentas más elevadas. Paralelamente, la diferencia salarial entre los individuos con titulaciones de educación superior y aquellos exentos de ella, creció del 2%, en 1975, al 37%, en 1990, aumentando consecuentemente, las diferencias socioeconómicas (6). El mayor incremento de estas desigualdades se produjo entre los años 70 y los años 90, situando a EEUU entre los países Occidentales con menor equidad social. Goldin y Katz (2008) (7) opinan que una cierta desigualdad social puede incentivar a la población a trabajar más, pero cuando éstas son extremas, perjudican social, política y económicamente a un país y según ellos, EEUU ha alcanzado estos niveles. Estas desigualdades son especialmente visibles entre las distintas etnias. Las diferencias académicas entre la población de raza blanca y la de raza negra nacida en 1870 eran de 3,7 años de educación obligatoria, siendo el doble los años de escolarización de la población infantil de raza blanca, que la de raza negra. A partir de 1910, esta diferencia empezó a remitir hasta alcanzar los 0,8 años académicos. No obstante, aunque los años de escolarización fueran parecidos, la calidad de los estudios nunca llegó a equipararse (los escolares de raza negra eran formados para incorporarse a un oficio), mientras que la brecha académica entre la población de raza blanca nacida en los años 70 y la población hispana era algo superior, situándose en 1,1 años.

Analizando más en detalle estos desequilibrios, nos encontramos que desde 1983, los ingresos de los adultos con edades comprendidas entre los 25 y los 54 años han sufrido las siguientes variaciones: (8)

- Los ingresos de los trabajadores sin titulación de *high school* descendieron un 2%.
- Los ingresos de los trabajadores con titulación de *high school* aumentaron un 13%.
- Los ingresos de los trabajadores con una titulación de *Associate* (2 años) o algunos cursos de educación superior aumentaron un 15%.
- Los ingresos de los trabajadores con una titulación de *Bachelor* (4 años) se incrementaron en un 34%.

- Los ingresos de los trabajadores con un master o superior aumentaron un 55%.

Si retrocedemos hasta el año 1968, el descenso en los sueldos de todos los grupos anteriores es generalizado, excepto para el colectivo de trabajadores que posee estudios de grado y posgrado (*bachelor* o superior) (9):

- En 1968 los sueldos medios de un licenciado (*bachelor*, 4 años) se encontraban ligeramente por debajo de los \$70.000, y en 2008, habían superado los \$75.000.
- En 1968, el sueldo medio de un diplomado (*associate*, 2 años) se situaba alrededor de los \$50.000, en cambio en el año 2008 estos ingresos habían disminuido por debajo de los \$45.000.
- Los titulados de *high school* han visto también reducidos sus ingresos, situados ligeramente por debajo de los \$45.000 en 1968, y descendiendo hasta cerca de los \$40.000 en el año 2008.
- La reducción salarial para los que no han completado sus estudios de *high school* es bastante más acentuada: de \$35.000 en el año 1968, a \$25.000 aproximadamente en el año 2008.

El estancamiento de la educación norteamericana ha ocasionado que las diferencias económicas sigan aumentando. Smith (2004) (10) denuncia que el 1% de la población norteamericana posee más del 50% de la riqueza nacional, mientras que el 80% sólo posee un 6%. Continúa señalando que el número de millonarios creció considerablemente durante la administración Reagan, lo que, según ella, repercutió negativamente en las diferencias académicas dentro de los centros docentes públicos y entre los distritos escolares, poniendo como ejemplo, que en 2002, las escuelas estatales del distrito escolar de Long Island recibieron una financiación estatal y local superior a la del resto de centros públicos del estado de Nueva York. A mismo tiempo, las donaciones privadas dirigidas a los centros situados en barrios privilegiados son siempre mucho más generosas. Smith añade que, al mismo tiempo que las desigualdades aumentan, la participación democrática va en descenso y una democracia no puede sobrevivir sin la participación de sus ciudadanos. En 1960, el 63% del electorado votó en las elecciones presidenciales. En la actualidad, menos de la mitad lo hace.

Kodrzycki (2002) (11) recoge en su libro *Education in the 21st century: Meeting the challenges of a changing World*, que uno de los factores responsables de las diferencias sociales entre la población blanca y las minorías, es el nivel de estudios de los padres. Por consiguiente, denuncia que la situación actual amenaza el progreso en EEUU, ya que el peso relativo de las minorías (especialmente de los hispanos) en la población total está creciendo, contrastando con el nivel y calidad de estudios de estos colectivos, los cuales son muy precarios. Considera paralelamente que los éxitos académicos de la población infantil están ligados al nivel académico de sus padres (y los progenitores de las minorías poseen niveles más deficientes), consecuentemente, la dificultad de mejorar los resultados académicos de estos alumnos es evidente. La mayoría de expertos apunta que el crecimiento de un país está condicionado a la calidad de la educación y al número de años escolares de calidad que imparte a sus alumnos. Un mayor nivel educativo no sólo mejora los recursos económicos individuales y familiares, sino que influye directamente en el bienestar social de un país. Roselli (2005) (12), por su parte, se adhiere señalando que los alumnos en programas de comidas subvencionadas (con niveles de rentas bajas), obtuvieron peores resultados que los de clases sociales superiores. Todo ello pone de manifiesto la importancia de la educación en el desarrollo personal, social y económico de un país y de sus habitantes. El declive de la educación norteamericana comenzó con niveles académicos y niveles de calidad educativa deficientes, acompañados de problemas personales y familiares del alumnado, resultando en un elevado fracaso escolar, que ha desembocado en el distanciamiento entre clases sociales, perjudicando a sus habitantes y al conjunto del país.

El descenso de titulados de *high school* es la principal causa de la ralentización de la tasa de titulados de educación superior y en especial, la de los varones norteamericanos, según Heckman, premio Nobel de Economía, y LaFontaine (2008) (13). Ya hemos visto que durante la primera mitad del siglo XX, el continuo aumento del número de graduados de *high school* se tradujo en un incremento de los titulados de educación superior. No obstante, a partir de los años 70, el número de graduados de *high school* se debilitó, para terminar estancándose, lo que impidió el crecimiento de la formación académica superior de la población norteamericana, y consecuentemente, la economía norteamericana perdió competitividad. Heckman y LaFontaine discrepan con los datos oficiales sobre el fracaso escolar de las minorías, al elevarlo en torno al 35% del total y van más allá, al refutar los análisis oficiales que apuntan a una convergencia entre las

tasas de fracaso escolar de la población de raza blanca y las de la población de raza negra durante los últimos 35 años. La discrepancia entre ambos cálculos radica en que los datos oficiales incluyen aquellos individuos que no completan los estudios de *high school*, pero obtienen un título alternativo al examinarse del GED (los autores estiman que este certificado representa el 20% de los individuos con titulación de *high school* con edades comprendidas entre los 18 y 24 años), mientras que la mayoría de jóvenes de raza negra que superan esta prueba, está cumpliendo condena en el sistema penitenciario norteamericano por delitos cometidos. Por todo ello, urgen aumentar la productividad de los trabajadores norteamericanos a través de la disminución de la tasa real de fracaso escolar, reconociendo que es un reto difícil, al coincidir con Kodrzycki en que depende en gran medida del entorno familiar y del creciente número de niños norteamericanos que viven en familias desestructuradas. Consecuentemente, no son muy optimistas y auguran que la productividad seguirá cayendo, mientras que las desigualdades sociales y económicas continuarán en ascenso, o dicho de otra forma, mientras el número de estudiantes de educación superior siga creciendo, pero el fracaso escolar no remita.

Heckman, Lochner y Todd (2008) (14) señalan que pese a que el rendimiento de los varones de raza blanca con títulos de *high school* se situó en el 50% en 1990 y para los varones de raza negra, en el 58%, el fracaso escolar aumentó y por tanto, la oferta de bachilleres disminuyó, arrastrando a la baja el número de titulados de educación superior, quienes vieron incrementados sus ingresos. Por consiguiente, los varones de raza blanca con titulación de educación superior disfrutaron de unos rendimientos internos del 18% en 2000 y del 24%, para los varones de raza negra, superando con creces los intereses que las administraciones públicas y los propios individuos hubieran percibido si en vez de invertir en educación superior, hubieran invertido en las instituciones financieras. En el caso de los varones de raza negra, los rendimientos internos de mayor formación académica no han dejado de aumentar, situándose por encima de los percibidos por los varones de raza blanca. Consecuentemente, invertir en educación de calidad es rentable para las administraciones públicas y, en especial, invertir en educación de los varones de raza negra. Paralelamente, éstos se benefician también percibiendo mayores retribuciones salariales por poseer titulaciones de *high school* o superior. Heckman, Lochner y Todd alertan que el elevadísimo rendimiento interno que han recibido los graduados de *high school* (50%) durante gran parte del



siglo pasado, no ha sido motivación suficiente para que el 13% de los alumnos de este tramo educativo finalice sus estudios con éxito, por razones personales, psicológicas, familiares, intelectuales, etc., ni ha sido suficiente para movilizar a las administraciones públicas.

*National Center on Education and the Economy* (15) publicó un informe en 1990, denunciando que los estados preferían en demasiadas ocasiones sufrir elevadas tasas de fracaso escolar, a invertir en reducirlas, debido a que el coste por alumno en la etapa de *high school* se situaba en \$4.300 al año, frente al coste de la preparación para la obtención de la titulación alternativa de *high school* (GED), situado, según este informe, en tan solo \$235. Hoy en día sabemos, que los costes del fracaso escolar son demasiado elevados para los estados y para la nación, al poner en riesgo su futuro.

Goldin y Katz (2008) (16) sostienen que las alzas en los sueldos de la mayoría de titulaciones universitarias, en relación a los salarios percibidos por los bachilleres, son las responsables de los desajustes económicos de los últimos 30 años. Paralelamente, las desigualdades salariales entre las distintas titulaciones se acentuaron también durante el mismo periodo. La trayectoria de estas remuneraciones fue descendente en los años 40, aumentando ligeramente en las décadas de 1950 y 1960 y volviéndose a contraer en 1970, para terminar escalando a partir de entonces y especialmente, para ciertas especialidades. Las rentas altas se alejaron rápidamente de las rentas medias, mientras que éstas se distanciaron considerablemente de las rentas bajas durante los años 80, estabilizándose estas alzas durante la década de los noventa. Los profesores de la Universidad de Harvard responsabilizan en gran medida a las políticas de la administración Reagan de la década de 1980 del incremento de las desigualdades socioeconómicas en Estados Unidos, al reducir la presión fiscal a las rentas más elevadas, incrementar el gasto militar, minar los agentes sindicales y consecuentemente, recortar las prestaciones e inversiones sociales, coincidiendo en gran medida con Smith (2004). Por tanto, estas políticas aceleraron las desigualdades socioeconómicas enquistadas en la sociedad actual. Los profesores Goldin y Katz en su libro *“The Race between Education and Technology”* (la carrera entre educación y tecnología) concluyen este análisis responsabilizando a la “carrera” o “competición” entre tecnología y educación de las desigualdades económicas en Estados Unidos. Mientras la educación se sitúa por delante, o al mismo nivel que los avances tecnológicos que esta

produce, existe desarrollo económico y cohesión social. No obstante, cuando los avances tecnológicos necesitan trabajadores cualificados y el sistema educativo no los proporciona, hay una alza en los sueldos de estos, una disminución del crecimiento por falta de profesionales cualificados y un aumento de las desigualdades. Los trabajadores que se adaptan a los cambios, se les recompensa con aumentos salariales, mientras que el resto se va quedando rezagado económicamente. Añaden que en la primera mitad del siglo XX la educación iba por delante de la tecnología, la población norteamericana era la más formada del mundo y los trabajadores dominaban los avances tecnológicos que ellos iban generando. No obstante, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la educación de la mayoría de la población retrocedió y se colocó por detrás de los avances tecnológicos, acelerándose este desequilibrio a partir de los años 70 y contribuyendo a la pérdida de liderazgo económico y político norteamericano, a favor de los países emergentes.

El informe realizado por la conocida empresa de consultoría *McKinsey & Company* (17) coincide con los profesores Goldin y Katz en el origen del crecimiento de las desigualdades económicas desde los años 70, pero lo matiza y añade otras causas:

- ❖ Los efectos de las nuevas tecnologías (coincidiendo plenamente en este punto con Goldin y Katz):
  - Los individuos con mayor preparación tecnológica, como los científicos (cuyos ingresos se incrementaron en un 4% anual) y los ingenieros, fueron los grandes beneficiados de estas innovaciones. Aunque aquellos oficios, como mecánicos, que requieren una mayor preparación tecnológica por la complejidad de los nuevos vehículos, también vieron recompensada su mayor formación.
  - Los individuos cuyos puestos de trabajo han sido sustituidos por tecnología, han sido los más perjudicados
  - La demanda de individuos, cuyo trabajo no puede ser automatizado, como la policía o las empleadas del hogar, sigue aumentando, aunque sus sueldos se encuentran estancados, por tanto, incrementando las diferencias con las clases altas.

- ❖ Los efectos del aumento en los niveles académicos (coincidiendo también con Goldin y Katz): Tomando como referencia el sueldo de los titulados de *high school*, este informe indica que las diferencias salariales entre los individuos con distintos niveles académicos son considerables:
  - Sin titulación de *high school*: Los sueldos se sitúan en un 26% menos que los de un titulado de *high school*.
  - Con estudios superiores menores de 2 años: Reciben un 17% más de sueldo que los titulados de *high school*.
  - Con titulación de *Associates* (titulaciones de 2 años): Sus ingresos superan en un 23% a los de los titulados de *high school*.
  - Con titulación de *Bachelor* (titulaciones de 4 años): Disfrutan de una remuneración mayor en un 73%
  - Con Master: Perciben un 98% más de ingresos salariales
  - Con Doctorado: Su sueldo se ve incrementado en un 165% más que un graduado de *high school*.
  - Con Doctorados profesionales (médicos): Son los más afortunados, percibiendo un 236% más de ingresos.
  
- ❖ Efectos de la globalización: En 1991, EEUU era el primer país exportador e importador del mundo. Seis años después, seguía siendo el primer país importador, pero descendió al segundo puesto en exportaciones, resultando que el déficit comercial entre las importaciones y las exportaciones norteamericanas creció de \$31.000 millones en 1991, a \$658.000 millones en 2006 (2.100%). Por tanto, las importaciones de productos manufacturados crecieron un 24,4%, provocando la destrucción de 4,1 millones de puestos de trabajo en la industria (especialmente en textil, confección, metal y repuestos automovilísticos, productos todos ellos que se fabricaban tradicionalmente en EEUU y ahora se producen en otros países menos desarrollados) y en la agricultura durante 2005, en plena bonanza económica. Las multinacionales norteamericanas aumentaron su plantilla en el extranjero un 70% más que en EEUU. Paralelamente, los sueldos de gerencia crecieron, al mismo tiempo que los sueldos de los trabajadores disminuyeron, al haberse ido a países con remuneraciones inferiores.

- ❖ Efectos de la mayor complejidad organizativa de las empresas. Necesitadas de directivos intermedios más preparados (con mayor formación académica, con idiomas, etc.) y mejor compensados económicamente para lograr que estas complicadas organizaciones internacionales funcionen.
- ❖ Efectos de la inmigración. Desde 1994 a 2005 la inmigración creció un 38,6%. Este informe considera que los inmigrantes repercuten en el incremento de las desigualdades sociales, al poseer una formación más precaria, que se traduce en remuneraciones inferiores.
- ❖ Efectos de la incorporación de la mujer al mercado laboral: El sueldo medio del varón se situaba en 2005 en \$55.758, un 48% superior al de la mujer (\$37.556). No obstante, pese a estas diferencias, los autores creen que no ha provocado un aumento importante en la desigualdades sociales.

La mayoría de sistemas educativos occidentales, incluyendo el K-12 americano, nació en la revolución industrial, necesitada de trabajadores cualificados y dóciles para la industria manufacturera, siendo ésta una de las principales causas, según los profesores de *Georgetown University* (2010) (18), de que el sistema educativo norteamericano, K-12, no esté dando los resultados de antaño. Por esta razón, exhortan a las administraciones educativas públicas que dejen atrás la era industrial para adaptar el sistema educativo a los retos de la era de la información. El modelo K-16 (desde infantil hasta la licenciatura o grado) podría ser un buen ejemplo de ello, por ser un proceso continuo, relacionado, integrado, armónico y sin fisuras. Continúan señalando que la empresa manufacturera tradicional de la industrialización, jerarquizada, de producción masiva y poco flexible, convivía con la industria de servicios, de tamaño inferior donde reinaba una mayor desorganización, que le permitía ser más flexible. Gracias a las nuevas tecnologías, estos 2 estilos de gestión se unen para optimizar las cualidades de ambos y desdeñar los defectos. De esta forma, las empresas del siglo XXI trabajan en equipos, de forma horizontal, con mayor flexibilidad, pero con objetivos, políticas y niveles de calidad estandarizados, conocidos y seguidos por todos. Las estructuras son más complejas y por tanto necesitadas de trabajadores más cualificados y los sistemas

educativos de la industrialización consideran que ya no sirven. Goldin y Katz (2008) (19) coinciden en señalar que las habilidades necesarias para trabajar en la economía norteamericana del siglo XXI, se alejan de las demandadas durante el siglo pasado. Recalcan que la economía actual necesita pensamiento analítico, que pueda abstraerse, necesita especialistas en finanzas, en tecnología, en biología celular, en medicina, en *networking* (trabajo en red), es decir, en todas aquellas tareas menos rutinarios, difícil de sustituir por máquinas, y por tanto, con necesidad de presencia física.

En esta misma línea discurre el informe de *McKinsey & Company* (2009) (20), señalando que para reducir las desigualdades económicas o al menos detener su crecimiento, recomienda adaptar la educación a la nueva economía, transformándose de una economía industrial, a otra de servicios, necesitada de trabajadores mas cualificados. En EEUU, mayor educación siempre ha sido sinónimo de mayores ingresos: por consiguiente, los individuos han aceptado pagar las altas tasas académicas de la educación superior, sabiendo que iban a recuperar su inversión en breve. No obstante, desde los años 70 las desigualdades económicas se han disparado, reflejándose en que, el 10% de las rentas más elevadas experimentaron aumentos anuales considerables, mientras que para el resto de las rentas, los aumentos fueron más modestos o incluso inexistentes. Entre 1994 y 2005 (el periodo de expansión económico más reciente), el 10% de las rentas situados en la cima de la pirámide económica disfrutaron de aumentos anuales del 3,3%, de \$87.200 a \$124.300 al año, mientras que las rentas del 10% siguiente, descendiendo un escalón en la pirámide económica, aumentaron en estos 11 años un 1,6%, de \$53.200 a \$63.200 anual. Afinando un poco más, descubrimos que las rentas del primer 1% de la pirámide económica aumentaron en un 6,5% anual, las del primer 5%, un 4% y las del primer 9%, un 2,7%.

Por su parte, las rentas del tramo situado en la mitad de la pirámide económica (51%-60%) crecieron un 1,5% anual, de \$27.800 a \$32.800 al año, mientras que el último 10%, sólo aumentó un 1% anual, de \$4.200 a \$4.700 al año (una diferencia ente los 2 extremos de la pirámide del 2.545%). Partiendo de unos ingresos tan bajos, una alza tan reducida tiene un efecto negativo, si se tiene en cuenta el aumento del coste de la vida.

El informe de *McKinsey & Company* divide la pirámide económica norteamericana en 4 tramos, formados por individuos con las siguientes características:

1- El primer 10%, situado en la cima:

- Casados: 69%
- Sin hijos: 75%
- Con hijos: 25% y 1,7 hijos de media
- Múltiples fuentes de ingresos
- Ubicación: Oeste y Noreste
- Varones: 72%
- Nivel de estudio *Bachelor*: 35%
- Nivel de estudio Master o superior: 34%
- Edad media: 50,1 años
- Jornada completa: 83%

2- Entre el 61% y el 90% de la pirámide

- Casado: 63%
- Sin hijos: 69%
- Con hijos: 31% y 1,7 hijos de media
- Múltiples fuentes de ingresos
- Ubicación: *Midwest* y Noreste
- Varones: 67%
- Estudios superiores: 25%
- *Associates* o superior: 29%
- Edad media: 47,1 años
- Jornada completa: 80%

3- Entre el 31% y el 60% de la pirámide económica

- Casado: 53%
- Sin hijos: 65%
- Con hijos: 35% y 1,8 hijos de media
- Fuentes de ingresos: Única
- Ubicación: *Midwest* (estados contiguos a los estados del Este)
- Varones: 62%
- *High School*: 47%
- Estudios superiores: 30%
- Edad media: 47,9 años

- Jornada completa: 67%

#### 4- Entre el 0 y el 30% inferior de la pirámide

- Solteros
- Sin hijos: 67%
- Con hijos: 33% y 2 hijos de media
- Fuentes de ingresos: Única
- Ubicación: Sur
- Mujer: 53%
- *High School* o inferior: 66%
- Edad media: 50,8 años
- Desempleados: 47%

El empleo ha crecido un 1,4% anual en el periodo estudiado y los ingresos un 1,7%, con un salario medio de \$43.700. No obstante, mientras los puestos de trabajo en la industria han disminuido entre un 1% y un 3%, al año, el empleo en el sector servicios ha crecido un 2%, (siendo la construcción, con un 4,5% el mayor responsable de ello por el “boom” inmobiliario hasta la recesión económica), seguido de servicios profesionales, sanidad, etc. Y dentro de los sectores, la administración y dirección de empresa y los servicios profesionales experimentaron mayor crecimiento y mayores ingresos. Los niveles académicos han aumentado y consecuentemente, lo ingresos. No obstante, no lo han hecho de forma homogénea, ya que mientras un recién licenciado en Artes gráficas ingresaba \$29.956 de sueldo medio anual, un recién licenciado en ciencias informáticas percibía \$53.396, una diferencia salarial del 77%.

Existen 34 millones de americanos, casi uno de cada 4 trabajadores, que perciben sueldos por debajo del umbral de pobreza (menos de \$20.000 al año), mientras que el 55% de los trabajadores gana menos de \$35.000 al año (o sea 175% por encima del umbral de pobreza) ( 21).

Las ganancias totales en la vida activa de un trabajador también varían considerablemente en función de los estudios cursados (22):

- Para un trabajador con título de doctorado, los rendimientos del trabajo durante su vida laboral alcanzan los \$4 millones (es el colectivo con menor vida laboral, ya que invierte mayor tiempo en formarse).
- Para un trabajador con master, los ingresos totales son de \$3,8 millones.
- Los rendimientos laborales totales de un licenciado son \$3,4 millones.
- Un trabajador con una diplomaturas gana \$2,2 millones a lo largo de su vida laboral.
- Con la titulación de high school, los rendimientos laborales totales son: \$1,8 millones.
- Sin título de high school, se reducen a \$ 1,2 millones (Es el segmento con mayor vida laboral).

Tabla 1- Distribución de la población activa mayor de 24 años y tasa de desempleo, en función de su nivel académico. 2011 (23)

| NIVEL ACADÉMICO | Población Activa (millones) * | Porcentajes | Tasa de desempleo |
|-----------------|-------------------------------|-------------|-------------------|
| <high school    | 12                            | 9%          | 14,1%             |
| high school     | 37                            | 28%         | 9,4%              |
| >high school    | 23                            | 17%         | 8,7%              |
| Associates      | 14                            | 11%         | 6,8%              |
| >Associates     | 47                            | 35%         | 4,3%              |
| TOTAL           | 133                           | 100%        | 7,6%              |

(\*) Excluye las fuerzas armadas

Fuente: United States Department of Labor

Los más castigados por la recién crisis económica han sido los individuos con menores niveles formativos, tal como se desprende de la tabla 1. Las tablas 1 y 6 confirman asimismo que las personas con menor formación académica son las que sufren tasas de desempleo más elevadas. No obstante, también nos revelan que la población norteamericana continúa formándose, al comparar dichas tablas, separadas por un cortísimo lapsus de tiempo de tan sólo un año.



Tabla 2- Evolución de la tasa de desempleo de la población norteamericana 2002- 2012 (24)

| Año  | En   | Feb  | Mar  | Abr  | Mayo | Jun  | Jul  | Ago  | Sep  | Oct  | Nov  | Dic  |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2002 | 5,7% | 5,7% | 5,7% | 5,9% | 5,8% | 5,8% | 5,8% | 5,7% | 5,7% | 5,7% | 5,9% | 6,0% |
| 2003 | 5,8  | 5,9  | 5,9  | 6,0  | 6,1  | 6,3  | 6,2  | 6,1  | 6,1  | 6,0  | 5,8  | 5,7  |
| 2004 | 5,7  | 5,6  | 5,8  | 5,6  | 5,6  | 5,6  | 5,5  | 5,4  | 5,4  | 5,5  | 5,4  | 5,4  |
| 2005 | 5,3  | 5,4  | 5,2  | 5,2  | 5,1  | 5,0  | 5,0  | 4,9  | 5,0  | 5,0  | 5,0  | 4,9  |
| 2006 | 4,7  | 4,8  | 4,7  | 4,7  | 4,6  | 4,6  | 4,7  | 4,7  | 4,5  | 4,4  | 4,5  | 4,4  |
| 2007 | 4,6  | 4,5  | 4,4  | 4,5  | 4,4  | 4,6  | 4,7  | 4,6  | 4,7  | 4,7  | 4,7  | 5,0  |
| 2008 | 5,0  | 4,9  | 5,1  | 5,0  | 5,4  | 5,6  | 5,8  | 6,1  | 6,1  | 6,5  | 6,8  | 7,3  |
| 2009 | 7,8  | 8,3  | 8,7  | 8,9  | 9,4  | 9,5  | 9,5  | 9,6  | 9,8  | 10,0 | 9,9  | 9,9  |
| 2010 | 9,7  | 9,8  | 9,8  | 9,9  | 9,6  | 9,4  | 9,5  | 9,6  | 9,5  | 9,5  | 9,8  | 9,4  |
| 2011 | 9,1  | 9,0  | 8,9  | 9,0  | 9,0  | 9,1  | 9,1  | 9,1  | 9,0  | 8,9  | 8,7  | 8,5  |
| 2012 | 8,3  | 8,3  | 8,2  | 8,1  | 8,2  | 8,2  | 8,3  | 8,1  | 7,8  |      |      |      |

Fuente: United States Department of Labor

La recesión económica reciente ha destruido 7,8 millones de puestos de trabajo norteamericanos (25) (sólo entre abril 2008 y marzo 2009 se perdieron 5,4 millones de puestos de trabajo, 66% fueron eliminados y un 33%, no se cubrieron) (26), doblando ampliamente la tasa de desempleo de los años anteriores (del 4,4% en 2006/2007, al 10% en 2009 como se desprende de la tabla 2). Los efectos de la crisis económica continuaron eliminando puestos de trabajo durante 2 años, alcanzando el 10% en 2009, primer año de la presidencia de Barak Obama. El empleo que se irá creando, al irse recuperando la economía, requerirá trabajadores más cualificados, porque muchos de los puestos de trabajo que se han destruido, necesitaban escasa formación académica y se han desplazado a terceros países para no volver. Por este motivo, la recesión económica puede suponer una oportunidad para continuar formándose y seguir en activo, preparándose para cuando esta finalice.

La tasa de desempleo de la población mayor de 24 años se sitúa en 6,6%, por debajo de la tasa nacional actual de 7,8% (cifra que incluye a los adolescentes mayores de 15 años), desvelando que los jóvenes entre 16 y 24 años son los más castigados por el desempleo, una edad en que deberían continuar formándose. Si analizamos los efectos que la recesión económica ha tenido en las distintas etnias, nos encontramos con que los americanos mayores de 16 años de raza blanca sufren unas tasas de desempleo inferiores que la media nacional, mientras que la población de raza negra y los hispanos, casi la doblan (Tabla 3). El desempleo entre los varones de raza negra se mantiene en el 18,3%, rompiendo la tendencia descendente de todos los indicadores de los últimos meses, mientras que entre las mujeres de raza negra e hispanas, la tasa de desempleo

incluso aumenta. Esto pone en evidencia que la recesión ha acelerado la transición de empleos menos cualificados, a empleos que requieren estudios superiores y los colectivos que no los posean sufren las consecuencias de la destrucción de este tipo de empleos. Por consiguiente, a menos que la población activa norteamericana aumente su formación académica, muchos de ellos se quedarán por el camino. (*“Workers Left Behind”*, Trabajadores abandonados por el camino) y las desigualdades sociales seguirán amenazando la estabilidad y el crecimiento. Todo esto magnificado por el hecho de que la distribución de la población norteamericana se decantará por las minorías en un futuro no muy lejano (27).

Tabla 3- Tasa de desempleo de la población norteamericana por razas: Octubre 2010 y Octubre 2011 (28)

| POBLACIÓN            | TOTAL |      | BLANCOS |      | NEGROS |       | ASIATICOS |      | HISPANOS |       |
|----------------------|-------|------|---------|------|--------|-------|-----------|------|----------|-------|
|                      | 2010  | 2011 | 2010    | 2011 | 2010   | 2011  | 2010      | 2011 | 2010     | 2011  |
| Total<br>> 16 AÑOS   | 9,5%  | 8,9% | 8,6%    | 7,9% | 15,6%  | 16,1% | 7,3%      | 6,7% | 11,9%    | 11,3% |
| Varones<br>>16 años  | 10,3% | 9,4% | 9,3%    | 8,3% | 18,3%  | 18,3% | 7,7%      | 6,3% | 12,1%    | 10,8% |
| Mujeres<br>> 16 años | 8,5%  | 8,4% | 7,7%    | 7,4% | 13,2%  | 14,1% | 6,9%      | 7,2% | 11,6%    | 12,0% |

Fuente: United States Department of Labor

El mercado laboral norteamericano posee una gran flexibilidad, por consiguiente, es el país que en épocas de bonanza económica, crea y destruye puestos de trabajo con mayor rapidez del mundo (29):

- En un periodo de 3 meses, 14 millones de trabajadores encontraban un nuevo empleo y 13,6 millones abandonaban el suyo (voluntariamente o involuntariamente).
- Cada año, más del 33% de la población activa norteamericana cambia de trabajo
- Cada año, 30 millones de personas trabajan en empleos que no existían el trimestre anterior.
- Muchos de las profesiones actuales no existían 5 años antes.

Este gran dinamismo sólo es posible si el sistema formativo se mueve a un ritmo similar. Los *community colleges*, con su gran flexibilidad, forman a muchos de estos trabajadores que van ascendiendo dentro del mercado laboral. No obstante, la actual

crisis económica ha acelerado todos estos procesos, dejando un saldo formativo claramente negativo.

Como se desprende de la tabla 4, en 34 años los puestos de trabajo que requerían educación superior casi se han cuadruplicado, de 25 millones en 1973, a 91 millones en 2007. Estos datos nos desvelan los cambios tan importantes que está sufriendo la economía norteamericana y la tendencia de los próximos años.

Tabla 4- Evolución del nivel académico de la población en activo (30)

| Nivel de Estudios                    | 1973 | 1992 | 2007 | 2018 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|
| - Posgrado                           | 7%   | 10%  | 11%  | 10%  |
| - <i>Bachelor</i>                    | 9%   | 19%  | 21%  | 23%  |
| - <i>Associate</i>                   | 12%  | 8%   | 10%  | 12%  |
| - < <i>Associate</i>                 |      | 19%  | 17%  | 17%  |
| - <i>High School</i>                 | 40%  | 34%  | 30%  | 28%  |
| - Sin <i>High School</i>             | 32%  | 10%  | 11%  | 10%  |
| Población Total en Activo (millones) | 91   | 129  | 154  | 166  |

Fuente: Anthony Carnevale, Nicole P. SMITH y Jeff STROH (2010)

Tabla 5- Clasificación de los puestos de trabajo en función del sector y del nivel formativo. 2008 y 2018 (31)

| Tipo de ocupación               | 2018*  |        |  |        |                                     | 2008*                                   |        |
|---------------------------------|--|--------|--|--------|-------------------------------------|---|--------|
|                                 | Nº de puestos de trabajo con educación superior (millones) |        | Nº de puestos de trabajo sin educación superior (millones) |        | Total Puestos de trabajo (millones) | Número de Puestos de trabajo (millones) |        |
|                                 | Total  | %      | Total  | %      |                                     | Total                                   | %      |
| Gerencia y supervisión          | 15   | 14,9%  | 3  | 4,9%   | 18                                  | 16,2                                    | 11,0%  |
| Ingenierías                     | 8  | 7,9%   | 1  | 1,6%   | 9                                   | 7,3                                     | 5,0%   |
| Servicios comunitarios          | 10   | 9,9%   |  | 0,0%   | 10                                  | 4,6                                     | 3,1%   |
| Educación                       | 10   | 9,9%   |  | 0,0%   | 10                                  | 9                                       | 6,1%   |
| Sanidad                         | 8  | 7,9%   | 1  | 1,6%   | 9                                   | 11,3                                    | 7,6%   |
| Restauración/hostelería         | 11   | 10,9%  | 17   | 27,9%  | 28                                  | 24,6                                    | 16,7%  |
| Ventas oficina                  | 28   | 27,7%  | 16   | 26,2%  | 44                                  | 40,5                                    | 27,5%  |
| Trabajadores en manufacturación | 11   | 10,9%  | 23   | 37,7%  | 34                                  | 33,8                                    | 23%    |
| <b>Total</b>                    | 101  | 100,0% | 61   | 100,0% | 162                                 | 147,3                                   | 100,0% |
|                                 |  | 62,3%  |  | 37,7%  |                                     |   |        |

\* Discrepancias debido al redondeo

Fuente: Anthony Carnevale, Nicole P. SMITH y Jeff STROH (2010)

El abanico de profesiones que demandarán educación superior en 2018 será mucho más amplio, reduciendo las posibilidades de los trabajadores sin dicha formación a 3 sectores, restauración y hostelería, ventas y administración, y manufacturación o similar. El número de empleos generados también será mayor para aquellos individuos que posean educación superior (tabla 5).

Tabla 6- Nivel académico de la población activa mayor de 24 años y tasa de desempleo. Septiembre, 2012 (32)

| Nivel académico       | Población Activa (millones) | Peso específico | Población Ocupada (millones) | Tasa de desempleo |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------|------------------------------|-------------------|
| - <High School        | 11,2                        | 8%              | 9,9                          | 11,3%             |
| - High School         | 36,6                        | 27%             | 33,4                         | 8,7%              |
| educa su < 4 años     | 37,6                        | 28%             | 35,2                         | 6,5%              |
| - Bachelor o superior | 48,5                        | 36%             | 46,5                         | 4,1%              |
| TOTAL                 | 133,9                       | 100%            | 125,0                        | 6,6%              |

Fuente: United States Department of Labor

Los puestos de trabajo que necesitan más mano de obra, requieren menos formación académica, como los sectores de la construcción, de la restauración, de la hostelería, de la agricultura, de mantenimiento, etc. Las titulaciones superiores intermedias (*associates*) tienen una amplia demanda, pero un peso relativo bajo en relación al resto de titulaciones (12% en 2018). Se estima que para 2018, se otorgarán estas titulaciones de 2 años de duración principalmente en sanidad, alcanzando al 25% del total de trabajadores empleados en este sector y en ventas y administración, representando el 14% del sector. Las ocupaciones con más demanda de licenciados o grado se estima serán las agrupadas bajo la denominación servicios comunitarios y artes, con un 48% del total de este subgrupo, seguido por dirección de empresas, con un 43% y por las profesiones técnicas, como ingeniería y matemáticas, con un 42%. La demanda de estudios postgrado proviene de aquellos puestos de trabajo que requieren de ellos para poder ejercer, como abogacía, medicina, investigación y en muchos estados, profesores de enseñanza secundaria (33).

Los profesores Carnevale, Smith y Stroh (2010) (34) dividen el mercado laboral norteamericano en 2 vertientes que tienden a unificarse. Por un lado, las industrias más punteras, como la informática, necesitadas de trabajadores altamente cualificados y por

tanto, en posesión de educación superior y por otro lado, el resto de puestos de trabajo, que están demandando asimismo mayor preparación académica. Por consiguiente la clase media va a necesitar la educación superior para poder permanecer en ella.

Carnevale, Smith y Stroh (2010) (35) estiman que se crearán 14,4 millones de nuevos puestos de trabajo entre 2008 y 2018, además de 32,4 millones de puestos de trabajo de reposición (jubilaciones, bajas, etc.). De estos 46,8 millones de puestos de trabajo creados, casi 30 millones requerirán estudios de educación superior, con más de un año de duración (representando el 64% del total), 14 millones de los cuales necesitarán trabajadores con titulaciones de 2 años o inferior (otorgadas en su mayoría por los *community colleges*), situados principalmente en el sector de servicios (tabla 7). Los puestos de reposición son más elevados en ocupaciones que requieran menores cualificaciones (entre los abogados es del 1,5%, mientras que entre las cajeras es del 13%). En concreto, se estima que se necesitarán 21,7 millones de puestos de trabajo con titulaciones de educación superior con una duración de 2 años como mínimo, una oferta laboral que dejará 3 millones de puestos de trabajo por cubrir, por no poder hacer frente a esta demanda, como consecuencia de los bajos índices académicos actuales de la educación obligatoria. Los *community colleges*, a través de los programas del primer ciclo de educación universitaria, de la formación profesional superior y de la educación básica y continua, deberán desempeñar un importante papel para preparar a los trabajadores para los nuevos puestos de trabajo y otorgar las certificaciones alternativas al *high school*, recogiendo a los que han abandonado los estudios prematuramente y reduciendo las desigualdades laborales, sociales y económicas. Muchos de los puestos de trabajo perdidos no se recuperarán, al haberse trasladado a los países emergentes (especialmente los relacionados con las industrias manufactureras), por consiguiente, los desempleados deberán reciclarse para incorporarse al nuevo marco laboral. En la actualidad, el alumnado de los *community colleges* ya se encuentra compuesto principalmente por individuos que estudian a tiempo parcial, combinando estudios con su jornada laboral, consecuentemente, reciclando el mercado laboral. Mullin (2011) (36) coincide con los profesores de *Georgetown University*, vaticinando que se crearán 46 millones de puestos de trabajo hasta 2018 y entre un 63% y un 66%, estarán necesitados de educación superior. Desmenuza estos porcentajes en un 33%, necesitados de titulados de grado o posgrado y casi un 30%, con estudios de educación superior

inferior al grado. La demanda de trabajadores con estudios de *high school* estima que descenderá hasta el 28% y sin esta titulación, hasta el 5%.

Tabla 7- Número de puestos de trabajo creados hasta 2018 (millones) (37)

| Tipo de ocupación                 | Número de empleos creados con Educación Superior (millones) | %     | Número Total de puestos de trabajo creados hasta 2018 (millones) |
|-----------------------------------|---|-------|--|
| Gerencia y supervisión            | 3,9   | 86,7% | 4,5  |
| Ingenierías                       | 2,6   | 92,9% | 2,8  |
| Servicios comunitarios            | 2,3   | 76,7% | 3,0  |
| Educación                         | 2,8   | 93,3% | 3,0  |
| Sanidad                           | 2,6   | 92,9% | 2,8  |
| Restauración/hostelería           | 4,6   | 45,1% | 10,2   |
| Ventas y oficina                  | 8,3   | 65,4% | 12,7   |
| Trabajadores en fábrica o similar | 2,7   | 35,1% | 7,7  |
| Total                             | 29,8  | 63,8% | 46,7   |

Fuente: M. Mullin (2011)

Se estima igualmente que hasta 2018, el sector ventas y administración (cajeras, dependientes, etc.) generarán 12,7 millones de nuevos empleos, alcanzando los 43,5 millones de puestos de trabajo y será el sector que empleará a más trabajadores con educación superior, aunque en valores relativos sea uno de los sectores con menor proporción, por ser tan numeroso (38). Las industrias con mayor crecimiento continuarán concentrando los puestos de trabajo con titulaciones de educación superior como sanidad, educación, finanzas y servicios profesionales, mientras que los sectores de restauración, ventas y construcción estarán mayoritariamente servidos por trabajadores menos cualificados (39).

En la capital federal (Washington DC) y en los estados de Massachusetts, Colorado, Minnesota, Dakota del Norte y Washington, ente el 68% y el 72% de los puestos de trabajo que se generarán hasta 2018, después de la recesión económica, requerirán educación superior (en Washington DC, esta cifra se eleva entre el 72% y el 95%, por concentrar la vida política federal norteamericana). En cambio, en los estados de Nevada, Nuevo Méjico, Texas, Oklahoma, Arkansas, Luisiana, Missouri, Mississippi, Georgia, Carolina del Sur, Alabama, Kentucky, Ohio, Indiana, Pennsylvania y Virginia Occidental, este porcentaje se situará entre el 53% y el 61% (40).

## REFERENCIAS CAPÍTULO VI

(1) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F.: *The Race between Education and Technology*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. 2009. p. 40

- HECKMAN, James J: *Lead Essay: Promoting Social Mobility*.

[http://www.bostonreview.net/BR37.5/ndf\\_james\\_heckman\\_social\\_mobility.php](http://www.bostonreview.net/BR37.5/ndf_james_heckman_social_mobility.php)

- SAWHILL, Isabel V., DICKENS, William, T. y TEBBS, Jeffrey (2006): *The Effects of Investing in Early Education Economic Growth*. Brookings. Abril

<http://www.brookings.edu/research/papers/2006/04/education-dickens>

(2) NATIONAL CENTER ON EDUCATION AND THE ECONOMY: *America's choice: High Skills or Low Wages! The Report of the Commission on the skills of the American Workforce*. Rochester, Nueva York. Junio 1990. pp. 28-29

(3) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F. o.c. pp. 38, 41

(4) Ibid., pp. 42, 44, 45

(5) Ibid., pp. 22, 46

- HECKMAN, James J. y LAFONTAINE, Paul A. (2008): *The declining American high school graduation rate: Evidence, sources, and consequences*. VOX. 13 de febrero

<http://www.voxeu.org/index.php?q=node/930>

(6) NATIONAL CENTER ON EDUCATION AND THE ECONOMY: *America's choice: High Skills or Low Wages! The Report of the Commission on the skills of the American Workforce*. o.c. pp. 14, 28-29

(7) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F. o.c. pp. 21, 22, 45

(8) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff (2010): *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018*. Georgetown University. Center on Education and the Workforce. Junio. p. 4

<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/FullReport.pdf>

(9) Id.

(10) SMITH, Mary L: *Political Spectacle and the fate of American Schools*. RoutledgeFalmer. NY. 2004. pp. 227-9

(11) KODRZYCKI, Yolanda: *Education in the 21st century: Meeting the challenges of a changing world*. Federal Reserve Bank of Boston. Boston. 2002. pp. 47, 76, 141-2

(12) ROSELLI, Anthony M: *Dos & Don'ts of education reform*. Peter Lang Publishing, Inc. Nueva York. 2005. p. 13

(13) HECKMAN, James J. y LAFONTAINE, Paul A.: *The declining American high school graduation rate: Evidence, sources, and consequences*. o.c.

<http://www.voxeu.org/index.php?q=node/930>

- HECKMAN, James J. y LAFONTAINE, Paul A. (2007): *The American High School Graduation Rate: Trends and Levels*. N°. 3216. IZA. Alemania. Diciembre

<http://ftp.iza.org/dp3216.pdf>

- AUTOR, David H., KATZ, Lawrence F. y KEARNEY, Melissa S.: *Rising Wage Inequality: The Role of Composition and Prices*. Working Paper 11628

National Bureau of Economic Research. Cambridge, Massachusetts. Septiembre, 2005

[http://www.nber.org/papers/w11628.pdf?new\\_window=1](http://www.nber.org/papers/w11628.pdf?new_window=1)

(14) HECKMAN, James J., LOCHNER, Lance, J. y TODD, Petra E.: *Earnings functions and rates of return*. *Journal of Human Capital*. Working Paper 13780. National Bureau of Economic Research. Cambridge (Massachusetts). *Febrero, 2008*. pp.12, 33, 34

[http://www.nber.org/papers/w13780.pdf?new\\_window=1](http://www.nber.org/papers/w13780.pdf?new_window=1)



(15) NATIONAL CENTER ON EDUCATION AND THE ECONOMY: *America's choice: High Skills or Low Wages! The Report of the Commission on the skills of the American Workforce*. o.c. p. 74

(16) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F. o.c. p. 7, 50, 71, 352, 353

(17) MCKINSEY & COMPANY. McKinsey Global Institute: *Changing the Fortunes of American's Workforce: A Human Capital Challenge*. Junio 2009. pp. 35-39, 40, 45, 52

(18) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018*. o.c. pp. 14-15

(19) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F. p. 352

(20) MCKINSEY & COMPANY. o.c. pp. 9, 16-18, 20, 22, 24, 54, 69

(21) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018*. o.c. p. 101

(22) Ibid., p. 5

(23) UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics. Labor Force Statistics from the Current Population Survey. Demographics. Educational Attainment. *Household Data Annual Averages: 7. Employment status of the civilian noninstitutional population 25 years and over by educational attainment, sex, race, and Hispanic or Latino ethnicity*

<http://www.bls.gov/cps/cpsaat07.pdf>

<http://www.bls.gov/cps/demographics.htm#education>

(24) UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics. Labor Force Statistics from the Current Population Survey Databases,: *Tables & Calculators by Subject. Labor Force Statistics from the Current Population Survey*  
<http://data.bls.gov/timeseries/LNS14000000>

(25) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018*. o.c. p. 9

(26) MCKINSEY & COMPANY. o.c. p. 22

(27) OLSON, Steve y LABOV, Jay, B.: *Community Colleges in the evolving STEM Education Landscape*. National Academic Research. Washington DC: 2012. p. 12

(28) UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics. Labor Force Statistics from the Current Population Survey. Demographics. Race and Hispanic Ethnicity: *Household Data Annual Averages. 5. Employment status of the civilian noninstitutional population by sex, age, and race*

<http://www.bls.gov/cps/cpsaat05.pdf>

<http://www.bls.gov/cps/demographics.htm#race>

- UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics. Labor Force Statistics from the Current Population Survey. Demographics: *Household Data not seasonally adjusted. Quarterly Averages: E-16 Unemployment rates by age, sex, race, and Hispanic or Latino ethnicity*

<http://www.bls.gov/web/empsit/cpseed16.pdf>

(29) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted: Postsecondary Education and Training Required*.

<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/HelpWanted.pdf>

- NEW DIRECTIONS FOR COMMUNITY COLLEGES, número. 146, Summer 2009. Wiley Periodicals, Inc. p.27

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cc.v2009:146/issuetoc>

(30) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018. Executive Summary*. Georgetown University. Center on Education and the Workforce. Junio 2010. pp. 1, 2

<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/HelpWanted.ExecutiveSummary.pdf>

(31) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018. Executive Summary.* o.c. p. 1

- CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018.* o.c. p. 21

(32) UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics. Household data. Bureau of Labor Statistics (BLS) The Employment Situation. Septiembre 2012  
<http://www.bls.gov/news.release/pdf/empsit.pdf>

(33) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018.* o.c. p. 24

(34) Ibid., p. 13

(35) Ibid., pp. 7, 18, 26

(36) MULLIN, M.: *A Sound Investment: The Community College Dividend Christopher.* AACC. Marzo, 2011  
[http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/2011-01PBL\\_Investment.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/2011-01PBL_Investment.pdf)

(37) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018.* o.c. p. 26

(38) Ibid., pp. 22, 29, 64

(39) Ibid., pp. 72-75

(40) Ibid., p.7



## **VII- INICIATIVAS PARA INCREMENTAR Y MEJORAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La administración Obama, conjuntamente con asociaciones y fundaciones como *Lumina Foundation*, *Bill & Melinda Gates Foundation*, *College Board* y *National Governors Association* están aunando esfuerzos para conseguir aumentar el número de norteamericanos con educación superior en momentos de estancamiento económico. Para lograr tal fin, dichas asociaciones exigen la disminución del “*achievement gap*” (la diferencia académica entre las minorías y la mayoría blanca) para lograr incrementar la población adulta norteamericana en posesión de titulaciones de educación superior, aspiración recogida por la administración Obama para el año 2020. Como hemos visto en la tabla 6 del capítulo 3, el 41,1% de los jóvenes con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años poseía una titulación de educación superior en 2009. Este porcentaje ascendió al 48,7% para los norteamericanos entre 25 y 34 años de raza blanca ese mismo año (colocándose en 5º lugar, detrás de Japón en el ranking internacional) y alcanzó el 69,1% de los ciudadanos de origen asiático (colocándose en primer lugar), pero se contrajo hasta el 29,4% para los norteamericanos de raza negra (situándose en el puesto 25º del ranking internacional) y hasta el 19,2%, para los ciudadanos hispanos (descendiendo al puesto 32º). Estos resultados mejoraron ligeramente en 2011, alcanzando el 51% para la población de raza blanca con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, en el 30,4%, para la población juvenil de raza negra y en el 21,1% para la población hispana de 25-34 años (43,1% para el conjunto de este segmento de la población) (1). Por consiguiente, para lograr aumentar drásticamente los titulados de educación superior, los niveles académicos de las minorías deben aumentar, teniendo además en cuenta que estos colectivos alcanzarán la mayoría de la población en un futuro no muy lejano. Por consiguiente, el “*achievement gap*”, tan enquistado en el sistema educativo norteamericano, debería reducirse visiblemente. Observando el ranking internacional de formación de la población adulta, llama la atención que en

Finlandia, cuyos alumnos de enseñanza obligatoria ocupan los primeros puestos académicos en las pruebas internacionales, sólo el 39,4% de su población adulta posea educación superior, ocupando el 20º puesto en el ranking internacional.

Algunas de las iniciativas privadas para mejorar la educación norteamericana e incrementar las titulaciones de educación superior se resumen a continuación, muchas de éstas anteriores a la presidencia de Barak Obama:

1. **La fundación Lumina (2):** Esta fundación trabaja para conseguir que el 60% de los jóvenes entre 25 y 34 años obtengan una titulación de educación superior de calidad en el año 2025 (del 41,10% sobre 40,5 millones y 16,6 titulados en 2009, al 60%). Según sus cálculos, los estados deberían incrementar los titulados en 800.000 cada año o un 6,3% anual, los primeros años. Como Massachusetts es el estado con mayor número de titulados, su aportación al objetivo nacional será inferior, situándose en el 3,3%, mientras que Nevada, que se encuentra en el extremo opuesto, debería aumentar su aportación anual en un 10,1%.
2. **Center for the Study of Community Colleges (3):** Asociación fundada en 1974 por catedráticos especializados en *community colleges* y dirigida a la investigación y mejora de dichas instituciones (Arthur M. Cohen, Florence Brawer y John Lombard). En 2010 publicó un estudio sobre la educación superior en California, estado con mayor número de alumnos en los *community colleges*, con la finalidad de lograr mejorar su tasa de titulados, a través del incremento del traslado de estudiantes de los *community colleges* a las universidades estatales. Este informe señala, que California, con su *Master Plan for Higher Education* de 1960 (capítulo 1), logró poseer el mejor sistema de educación superior del país, basándose en la accesibilidad y el ágil flujo de estudiantes. No obstante, debido a los recortes presupuestarios y a las batallas políticas, la educación superior californiana se desvió del *Master Plan* original, perdiendo su prestigio y ahuyentando los fondos federales y privados hacia otros estados considerados más comprometidos con la educación superior. Por este motivo, en Febrero de 2009 el gobierno de California creó un comité encargado de mejorar la educación superior e incrementar los traslados de estudiantes de los *community colleges* a las universidades públicas, en

un momento en que este estado se situaba en la cola de estados con una población adulta en posesión de una licenciatura o grado (puesto 46 de 50), traducándose en un déficit de un millón de licenciados para 2025. No obstante, la llegada de la crisis económica truncó las reformas necesarias para reflotar el sistema de educación superior californiano. Consecuentemente, su sistema de traslado de expediente sigue siendo confuso y poco efectivo, ya que como hemos visto en el capítulo 5, el 66% de los estudiantes de educación superior comienzan en los *community colleges*, pero sólo el 30% aproximadamente continúa el 2º ciclo en las universidades y muchos de estos no poseen los créditos o la preparación suficiente para ello.

Por todo ello, este informe urge realizar las reformas detalladas a continuación para volver a captar los fondos federales y los fondos privados que en su día recibió, acompañando todo esto de una campaña divulgativa sobre las ventajas de dichas reformas para lograr la complicitad del ciudadano:

- ❖ Facilitar el traslado de expedientes del primer ciclo de los *community colleges* a las universidades, haciéndolo más transparente y asequible para todas las partes implicadas (estudiantes y profesores).
- ❖ Los alumnos con intención de continuar el segundo ciclo en una universidad pública, deberían cursar sólo los créditos necesarios y transferibles y las instituciones receptoras deberían convalidar todos y cada uno de ellos en concepto de educación general y de especialización.
- ❖ Encontrar el equilibrio entre currículo del primer ciclo universitario estandarizado para todos los *community colleges* y la autonomía académica de cada institución.
- ❖ Todo ello apoyado por un programa estatal *online* de planificación académica para que el alumno pueda ir viendo las opciones disponibles para obtener una licenciatura.

Algunas de las propuestas concretas de este informe para mejorar los resultados de los *community colleges* se detallan a continuación:

- Desarrollar programas semi-presenciales y por Internet en aquellas instituciones que todavía no los posean.

- Permitir ofrecer licenciaturas en determinadas especialidades con gran demanda a un número concreto y controlado de *community colleges* y promover entre las universidades públicas la utilización de las instalaciones y recursos de estas instituciones con la finalidad de abaratar costes.
- Ofrecer el “*transfer associates degree*” en los *community colleges* (titulación de 2 años dirigida a la continuidad del segundo ciclo en una universidad). Los estados de Arizona, Florida, Nueva Jersey, Carolina del Norte, Oregón y Washington crearon recientemente una titulación especial del primer ciclo (*associate degrees for transfer*) dirigida a continuar el segundo ciclo universitario en las instituciones públicas de 4 años de forma directa. Estas titulaciones además de aumentar las licenciaturas, crean un currículo común de educación general y otro de especializaciones para el primer ciclo, que elimina barreras y acorta los estudios.
- Ofrecer clara y asequible información sobre las ayudas económicas disponibles.
- Facilitar de forma sencilla y transparente las distintas rutas para lograr una titulación de 4 años (un *bachelor*) en una universidad.
- Unificar objetivos entre los *community colleges*, las universidades y las autoridades estatales, que en demasiadas ocasiones se encuentran en discordancia.
- Incluir a los docentes en este proyecto para que todas las partes involucradas se impliquen en él, estableciendo incentivos.
- Unificar los calendarios académicos de los *community colleges* con los de las universidades, ya que algunos operan en trimestres y otros en semestres. Esto representaría un coste adicional, pero recuperable por el aumento de las licenciaturas o grados.
- *Early Assessment Program* (EAP), evaluaciones realizadas a los alumnos del penúltimo curso de high school (11º curso), con la finalidad de determinar su preparación académica para cursar estudios superiores y para ayudarles a lograrlo. Este programa coordinaría académicamente todos los tramos educativos.



- *The Campaign for College Opportunity*. Iniciativa que pretende equiparar los niveles académicos de todos los programas de los *community colleges*, incluyendo los programas “remedial” (de refuerzo o compensatorios).
  - La comisión propone la modificación del *Master Plan for Higher Education* para crear un organismo central coordinador de todas estas modificaciones.
  - La financiación de estas reformas debería provenir del estado, pero si este no desea o no puede financiarlas de forma directa, se podría utilizar parte de los \$2.000 millones asignados a los *community colleges* y a otras instituciones a través de la ley *Health Care and Education Reconciliation Act* para formar a los desempleados. Otras fuentes de financiación serían los fondos federales y las donaciones privadas procedentes de fundaciones, que en el pasado habían invertido agresivamente en la educación superior de este estado y debido a las pocas reformas y poco interés han elegido otros estados.
  - Las reformas necesarias para revertir la tendencia descendente de la educación superior en el estado de California deberían ser supervisadas por un comité independiente, creado para evaluar el sistema educativo de la educación superior.
  - Recomiendan igualmente aunar esfuerzos entre estados, buscando complicidad con aquellos estados que han aplicado estas reformas con éxito, como Florida, Arizona o Oregón.
3. ***College Board: Advocacy & Policy Center*** (4): Asociación de universidades y *colleges* creada en 1900 para expandir y facilitar la educación superior. En 2011 formó una comisión para lograr que EEUU recuperara el liderazgo educativo que poseía durante la mayor parte del siglo XX, al lograr que el 55% de los jóvenes norteamericanos con edades comprendidas entre los 25 y 34 años posea una titulación de educación superior en 2025, apoyando y coincidiendo claramente con las propuestas del presidente Obama para esta etapa educativa.

Este informe recomienda las siguientes 10 actuaciones:

- ❖ Ofrecer educación infantil de 3 y 4 años voluntaria y gratuita para las clases menos favorecidas (familias con rentas que no superen el 200% del umbral de la pobreza).
- ❖ Mejorar el asesoramiento a los alumnos de secundaria y *high school* para que continúen los estudios superiores, divulgando las ventajas de dichos estudios y persuadiéndoles para que persistan. Para ello, defienden la coordinación de la educación obligatoria (PK-12: Infantil hasta el 12º curso de high school) con la educación superior, implicando a todas las partes. Esta comisión destaca la importancia de los orientadores durante los últimos años de primaria, durante toda secundaria y en la etapa de *high school* (*middle school* y *high school*). Considera que esta figura es especialmente importante para aquellos estudiantes cuyos padres no poseen estudios superiores, ya que les acerca la educación superior y la viabilidad de estudiarla, facilitándoles toda la información y motivación necesarias para lograrlo, orientándoles sobre las materias que deberían cursar para conseguir tal fin. El éxito de dicho programa dependerá del aumento del ratio actual de orientador por estudiante (que en 2008 se situaba en 457 alumnos por orientador y 320 alumnos por orientador universitario, mientras que el ratio recomendado se sitúa en 250 alumnos por orientador). Los estados de Wyoming, Vermont, Nueva Hampshire, Misisipi y Luisiana poseen el ratio más bajo, entre 197 y 238 alumnos, mientras que los estados de California, Minesota, Arizona, Utah e Illinois, poseen los más elevados, entre 874 y 672 alumnos por orientador. En 2008 sólo 36 estados (7,6%) contaban con un programa de estas características, cuyos fundamentos se detallan a continuación:

- Transmitir confianza, reforzando las aspiraciones para lograr cursar estudios superiores.
- Elegir las materias necesarias durante el *high school* para adquirir la preparación adecuada para acceder a la educación superior.
- Actividades extracurriculares enriquecedoras.
- Recibir información temprana y continua sobre la educación superior para ir encauzándose hacia ella.
- Preparación para las pruebas de acceso a la universidad.

- Facilitar a los estudiantes y a sus familias completa información sobre los costes de la enseñanza universitaria y las ayudas económicas.
  - Facilitar información sobre el proceso de admisión.
  - Eliminar las barreras entre *high school* y la universidad.
  - Sin orientación, los estudiantes pueden desechar durante la etapa de secundaria materias necesarias para poder acceder a la universidad.
- ❖ Incorporar programas contra el fracaso escolar de probado éxito, que identifiquen a los adolescentes en riesgo de abandono escolar antes de que éste ocurra, con la finalidad de darles la seguridad y la confianza que necesitan para continuar:
- El fracaso escolar, enquistado desde hace 40 años, es una de las principales causas del estancamiento académico en la educación superior y por consiguiente, del aumento de las desigualdades sociales y de la pérdida de poderío económico norteamericano.
  - Analizando estos datos en mayor detalle, apreciamos cómo la población norteamericana con edades comprendidas entre 16 y 24 años sin titulación de *high school* o similar, se sitúa en el 7,4% de dicho colectivo, oscilando entre el 5,1% de la población juvenil de raza blanca, el 8% de la población juvenil de raza negra y el 15,1% de la población juvenil hispana, siendo esta última 5 veces superior a la blanca (tabla I). Si tenemos en cuenta que la distribución de la población para mediados del siglo XXI se estima que se inclinará hacia las minorías, la formación de éstas y la eliminación de las diferencias académicas y sociales deberían ser hoy en día una prioridad.
- ❖ Alinear la educación obligatoria (K-12) con los baremos internacionales y con los requisitos de admisión universitaria:
- *The Common Core State Standards Initiative* (Programas académicos comunes entre estados para las materias

fundamentales) nació en 2009 tras un acuerdo entre la asociación de gobernadores de los estados (*National Governors Association*) y la asociación de superintendentes y directores de la educación obligatoria (*Council of Chief State School Officers*). Son ya 48 estados los que se han adherido a esta iniciativa, unificando y elevado los niveles académicos de las materias de matemáticas y de lengua inglesa durante el periodo educativo K-12, con la finalidad de que la comunidad académica (alumnos, padres, profesores y administraciones públicas) trabaje unida y los alumnos obtengan la preparación necesaria para cursar estudios superiores. Como hemos visto en el capítulo 3, el programa del presidente Obama “*Race to the Top*” apoya esta iniciativa, cuya financiación corre a cargo de los fondos federales.

- Este informe cita como ejemplo a Carolina del Norte, que es uno de los estados que participa en esta iniciativa financiada con fondos federales. El 97,8% de los estudiantes de educación obligatoria o 1.434.250 y el 99,3% de los alumnos bajo el umbral de la pobreza se benefician del mismo. En 2011 el estado de Carolina del Norte identificó a 118 centros docentes que obtenían resultados por debajo de la media o con un índice de graduación de *high school* por debajo del 60%. Para conseguir aumentar los resultados académicos, de estos centros, el estado de Carolina del Norte contrató a 58 asesores y formadores del profesorado y de la dirección y realizó un detallado estudio sobre las necesidades de 97 de estos centros.
- 
- ❖ Contratar y retener profesorado de calidad, porque el nivel académico de los alumnos depende principalmente de la preparación de su profesorado:

Tabla 1- Evolución de la población con edades comprendidas entre 16 y 24 años sin titulación de *high school* o equivalente. 1990-2010 (5)

| AÑO  | % de la Población entre 16-24 años que no posee título de <i>high school</i> o similar |           |       |         |          |                |
|------|--|-----------|-------|---------|----------|----------------|
|      | TOTAL  | Por Razas |       |         |          |                |
|      |  | Blanca    | Negra | Hispana | Asiática | Indios Nativos |
| 1990 | 12,1%  | 9,0%      | 13,2% | 32,4%   | 4,9%     | 16,4%          |
| 1991 | 12,5   | 8,9       | 13,6  | 35,3    | 3,5      | 18,7           |
| 1992 | 11,0   | 7,7       | 13,7  | 29,4    | 5,7      | 17,5           |
| 1993 | 11,0   | 7,9       | 13,6  | 27,5    | 5,8      | 14,6           |
| 1994 | 11,5   | 7,7       | 12,6  | 30,0    | 5,8      | 10,2           |
| 1995 | 12,0   | 8,6       | 12,1  | 30,0    | 3,9      | 13,4           |
| 1996 | 11,1   | 7,3       | 13,0  | 29,4    | 5,3      | 13,0           |
| 1997 | 11,0   | 7,6       | 13,4  | 25,3    | 6,9      | 14,5           |
| 1998 | 11,8   | 7,7       | 13,8  | 29,5    | 4,1      | 11,8           |
| 1999 | 11,2   | 7,3       | 12,6  | 28,6    | 4,3      |                |
| 2000 | 10,9   | 6,9       | 13,1  | 27,8    | 3,8      | 14,0           |
| 2001 | 10,7   | 7,3       | 10,9  | 27,0    | 3,6      | 13,1           |
| 2002 | 10,5   | 6,5       | 11,3  | 25,7    | 3,9      | 16,8           |
| 2003 | 9,9  | 6,3       | 10,9  | 23,5    | 3,9      | 15,0           |
| 2004 | 10,3   | 6,8       | 11,8  | 23,8    | 3,6      | 17,0           |
| 2005 | 9,4  | 6,0       | 10,4  | 22,4    | 2,9      | 14,0           |
| 2006 | 9,3  | 5,8       | 10,7  | 22,1    | 3,6      | 14,7           |
| 2007 | 8,7  | 5,3       | 8,4   | 21,4    | 6,1      | 19,3           |
| 2008 | 8,0  | 4,8       | 9,9   | 18,3    | 4,4      | 14,6           |
| 2009 | 8,1  | 5,2       | 9,3   | 17,6    | 3,4      | 13,2           |
| 2010 | 7,4  | 5,1       | 8,0   | 15,1    | 4,2      | 12,4           |

Fuente: United States Department of Education

- Un estudio realizado en el 2001, que siguió la trayectoria escolar desde infantil 5 años hasta el curso 8º (equivalente al 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria) de un grupo de escolares, determinó que los alumnos que habían disfrutado de una relación de calidad con sus profesores durante la etapa de infantil 5 años (traduciéndose en bajo nivel de conflicto con los compañeros, positiva relación de los niños con su maestro, y afecto del profesor por sus alumnos), obtuvieron mejores resultados académicos y se comportaron mejor en las etapas posteriores (13-14 años). Los niños problemáticos durante la etapa infantil con profesores sensibilizados hacia sus necesidades, que les proporcionaban respuestas/interacciones frecuentes, positivas, afectivas y consistentes, tenían además muchas menos probabilidades de sufrir problemas en los sucesivos años escolares (6).

- La preparación de los profesores, según un informe del año 2000, incidía directamente en los resultados académicos de sus alumnos en las materias de matemáticas y de lengua. En la misma línea transcurrió un estudio de 1996 realizado dentro de un mismo distrito escolar, concluyendo que los alumnos que habían tenido profesores muy preparados y efectivos en 3º, 4º y 5º cursos de primaria, obtuvieron resultados muy por encima de la media (entre 83% y 96% en la materia de matemáticas, sobre 99%), frente a los estudiantes que habían tenido peores profesores durante esos 3 años, quienes obtuvieron unos resultados entre el 29% y el 44%. Otras conclusiones derivadas del mismo estudio revelaron que los buenos profesores tienen un efecto positivo en todos los alumnos, pero en especial en aquéllos con dificultades. Al mismo tiempo, los efectos negativos de un mal docente son acumulativos, es decir, un buen profesor en los cursos posteriores rectifica parte de las carencias y problemas de los alumnos con malos maestros, pero nunca llega a eliminarlos totalmente (7).
  - Todo esto demuestra que los profesores efectivos que establecen relaciones positivas con sus alumnos, mejoran las vidas de éstos y concretamente los estudiantes con problemas son los que más se benefician de los buenos profesores (8).
- 
- ❖ Clarificar y simplificar el proceso de matriculación universitaria (especialmente para aquellos estudiantes que son la primera generación en cursar estudios superiores).
  - ❖ Aumentar las ayudas económicas y simplificar y unificar las existentes.
  - ❖ Mantener la educación superior (los “colleges”) asequible, controlando costes, maximizando recursos y dotándola con la financiación estatal necesaria.

- ❖ Aumentar drásticamente el número de titulados de educación superior, reduciendo el fracaso académico y facilitando los traslados de expedientes de los *community colleges* a las universidades.
- ❖ Canalizar la educación de adultos hacia los estudios universitarios.

La comisión recomienda asimismo la uniformidad académica. Por consiguiente, como hemos visto, la mayoría de estados han unificado los contenidos, niveles y expectativas de las materias consideradas fundamentales (matemáticas y lengua), para una mejor preparación hacia los estudios superiores y el mercado laboral. Colorado, por ejemplo, ha ligado los resultados del alumnado con la evaluación del profesorado, una práctica que la veremos aumentar.

4. La asociación ***Center for Community College Student Engagement*** (CCSE- Centro para la perseverancia de los estudiantes de los *community colleges*) (9), creada por la Universidad de Tejas en Austin (*University of Texas*), realizó un estudio financiado por las fundaciones *Bill & Melinda Gates Foundation*, *Houston Endowment Inc.*, *Lumina Foundation for Education*, *MetLife Foundation* y *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, para determinar las mejores prácticas de los *community colleges*, alcanzando las siguientes conclusiones:
  - Facilitar la integración de los estudiantes de primer curso de educación superior en la vida académica durante las primeras semanas de clase.
  - La elevada cantidad de alternativas que los distintos programas ofrecen en educación superior puede confundir al estudiante, especialmente a aquellos más vulnerables. Por consiguiente, este informe aboga por acotar los planes de estudios, haciéndolos más cerrados y con objetivos concretos y factibles, para evitar que los alumnos se desvíen de su meta.
  - Aportar el apoyo, las ayudas académicas, personales, etc. dentro del aula, frente al envío de alumnos con dificultades a otros departamentos ajenos a lo académico.
  - Establecer objetivos exigentes y los medios necesarios para alcanzarlos. Los estudiantes responden mejor cuando el listón es alto.

- Promover la participación de los estudiantes en el diseño de los programas académicos que vayan a utilizar.
- Coordinar recursos (humanos y económicos) para lograr los fines a gran escala (para la totalidad de la institución).
- Desarrollo y formación profesional del personal de las instituciones. Fomentar la creatividad para adelantarse a las necesidades siempre cambiantes.

Y todo ello, teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes de los *community colleges* estudia a media jornada, frente al 41%, que lo hace a jornada completa. Esta asociación señala que las siguientes prácticas ayudan a mejorar los resultados de los *community colleges*:

- Los grupos de estudio y trabajo ayudan a utilizar mayores recursos personales, al unir la parte académica e intelectual, con la social.
- *Learning Communities*: grupos de alumnos coordinados por el profesorado, que estudian las materias de forma interrelacionada, facilitando la comprensión y la creación de una visión global.
- Obligatoriedad de asistir a clase.
- Personalizar e intervenir en determinadas situaciones o cuando el alumno muestre dificultades académicas.
- Incluir prácticas laborales.
- Planificar los estudios dirigidos a lograr objetivos exitosos.
- *Remedial* (refuerzo): La mayoría de estudiantes no tiene la preparación adecuada para superar las pruebas de acceso a la educación superior. Por consiguiente, la asociación aboga para que los *community colleges* preparen y encaucen a los estudiantes para dichas pruebas, ahorrando tiempo y dinero al alumno.
- Orientación: Puede oscilar entre una sesión orientativa al inicio de la carrera o la incorporación de la orientación en su plan de estudios, a través de *Student Success Course* (cursos para el éxito del alumno).



- Tutorías en grupo e individualizadas.
- Instrucción complementaria para aclarar dudas, etc.
- Facilitar información sobre los resultados de la aplicación práctica de dichas iniciativas.
- Marcar unos objetivos académicos y un plan para conseguirlos.
- Eliminar las matrículas tardías o incorporar algún mecanismo que mantenga al día a los estudiantes que se incorporan con retraso a la marcha de la clase.
- Acelerar los cursos de refuerzo o preparatorios (*remedial*), para que el alumno dedique su tiempo y esfuerzos a los estudios superiores.
- *Student Success Course* (Curso para el éxito del alumno): estos cursos, dirigidos a los estudiantes de primer curso, incluyen desde planificación del tiempo y del estudio, hasta información sobre los servicios que ofrece la institución.

Algunas de estas sugerencias han sido recogidas por los *community colleges*:

- ❖ En 2007, **Brazosport College** (Texas) incluyó en su plan de estudios del primer curso la materia obligatoria *Learning Frameworks* (marcos de aprendizaje) dentro del programa *Student Success Course* (curso para el éxito del estudiante), dirigida a desarrollar las habilidades académicas y personales con objetivos concretos. Entre 2007 y 2009 el 89% de los alumnos que completaron con éxito esta materia, continuaron sus estudios en el semestre siguiente, frente a la media del centro situada en 66%.
- ❖ El programa **GPS LifePlan** (*Goals+Plans=Success*. Objetivos + Planificación = Éxito) de **Century College** (Minnesota) es un programa virtual (sobre educación, financiación, desarrollo personal, etc) que facilita herramientas al alumno para completar con éxito sus estudios, logrando un aumento de la “retención” del alumnado del 72% al 81%.
- ❖ El *community college* **Chipola College** (Florida) puso en práctica las recomendaciones de esta fundación, resumidas a continuación:
  - Eliminó las matrículas tardías.

- Programa de orientación de 45 a 60 minutos para todos los alumnos de primer curso.
  - Matriculación temprana para mejorar la planificación laboral y familiar de los alumnos.
  - Tutorías estivales impartidas por el profesorado previas al comienzo del curso.
  - Planes de estudio claros.
  - El profesorado recibe formación con una periodicidad quinquenal dirigida a ayudar al alumnado a finalizar sus estudios con éxito. Consecuentemente, mejoró la relación entre alumno y profesor y el porcentaje de diplomados que finalizaron sus estudios en 3 años aumentó del 24% al 31%.
- ❖ ***The College of the Sequoias*** (California), que atiende mayoritariamente a hispanos con escasos recursos económicos, ha puesto en marcha el programa *First-Year Experience* (FYE. Experiencia durante el primer año), que incluye tutorías, apoyo académico entre alumnos, estudio en grupo supervisado y refuerzo académico (2 horas semanales adicionales para la materia de matemáticas). Este programa incrementó el éxito académico en un 6% y la retención en un 10%.
- ❖ ***Durham Technical Community College*** (Carolina del Norte) La continuidad del alumnado de primer curso de esta institución se incrementó del 69% al 89% en el 2010, gracias al programa, *College Success Course*, que *Durham Technical Community College* puso en marcha, dirigido a ofrecer orientación a sus alumnos de primer curso.
- ❖ ***Howard Community College*** (Maryland), en combinación con el distrito escolar de la zona, *Howard County Public School System*, lanzó un programa que preparaba a los alumnos del 11º curso de *high school* (equivalente al primer curso de bachillerato o formación profesional superior) para la educación superior. El programa evalúa a estos alumnos en la materia de lengua inglesa (excepto a los alumnos mas aventajados),

para reforzarla y prepararlos hacia la educación superior. Después de 2 años, la retención de los alumnos del primer curso del *community college* que continuaron sus estudios superiores, fue del 80%, frente al porcentaje medio situado en el 56%.

- ❖ **Lee College** (Texas) implantó un programa que incluía:
  - Materia sobre estrategias para el aprendizaje, de obligado cumplimiento para todos los estudiantes con baja puntuación en las pruebas de acceso a la educación superior en 2 o más materias.
  - Cursos de refuerzo acelerados en las materias de lengua y matemáticas.
  - Eliminación de las matrículas tardías.
  - Orientación para todos los nuevos estudiantes.
  - Orientación sobre becas y ayudas.
  - Participación del profesorado en talleres dirigidos al éxito académico de sus alumnos.
  - Sesiones semestrales orientativas.
  
- ❖ Los niveles académicos de las materias de lengua y matemáticas que oscilaban entre el 42% y el 67%, aumentaron hasta situarse entre el 50% y el 70% y el número de estudiantes que obtuvo una titulación se incrementó para todos los alumnos de **Montgomery County Community College** (Pensilvania), quien desdobló la materia de matemáticas, instaurando un curso preparatorio de la misma, cuya metodología partía de un problema que debía resolver el estudiante, consiguiendo de esta forma una clase muy práctica y cercana al alumno y por consiguiente, la participación de los estudiantes. Asimismo, creó un grupo piloto para el resto de materias con la misma metodología de aprendizaje, consiguiendo que el 75% completara exitosamente el curso, frente al un 45% antes de su implantación.

- ❖ ***Sinclair Community College*** (Ohio), donde yo cursé materias sueltas, han instaurado un programa dirigido a formar a profesores en técnicas psicopedagógicas efectivas (*Adjunct Faculty Certification Course*), además de adoptar el calendario semestral.
  
- ❖ ***Tallahassee Community College*** (Florida), institución con bajos rendimientos, ha establecido un programa global, que incluye tutorías, asesoramiento, grupos de trabajo, aprendizaje trasversal, planificación del estudio, etc., resultando en un aumento de los alumnos que superan el curso, del 25% en 2010, al 35% en 2011. El número de estudiantes que obtuvieron una titulación en 3 años experimentó un gran incremento, del 7%, al 41% en el mismo periodo.
  
- ❖ ***West Kentucky Community and Technical College*** (Kentucky) ha creado el *Academic Support Center* (Centro para el apoyo académico) con la finalidad de mejorar los niveles académicos de los estudiantes que comienzan sin la preparación mínima necesaria. Es un programa que imparte instrucción complementaria por profesorado especializado y que ayuda al estudiante a lograr la finalización de sus estudios. En la actualidad este programa atiende a 1.000 alumnos (de los 4.000 alumnos de la institución), de los cuales el 60% superó las evaluaciones, frente al 54% de los estudiantes fuera del mismo.
  
- ❖ ***York Technical College*** (Carolina del Sur) ha eliminado la posibilidad de matricularse una vez comenzado el curso, no obstante, ha creado un mini programa de 8 a 12 semanas de duración, para aquellos estudiantes rezagados en su matriculación. Asimismo, a partir del año 2011 todos sus alumnos debían recibir un curso orientativo general y otro específico sobre las materias que cursaban. Estos cambios están dando sus frutos, al obtener los alumnos de esta institución un 63% en las pruebas nacionales, frente a la media nacional situada en el 50%.

❖ **Zane State College** (Ohio): Según un estudio realizado por dicha institución, los alumnos, que completaban el primer curso, tenían un 90% de probabilidad de recibir una titulación en 3 años. Por consiguiente, este College se centró en aumentar el número de alumnos que superaba el primer curso. Para ello, los estudiantes deben ser evaluados, deben recibir orientación y deben asistir al curso de introducción, asesoramiento y apoyo denominado *first-year experience course* (curso de experiencia del primer año). La retención de los alumnos en riesgo, del primer semestre al segundo, ascendió al 77% en 2006, aumentando hasta el 82% en el año 2009.

5. **American Institute for Research** (10): Es una asociación sin ánimo de lucro fundada en 1946 para la investigación de las ciencias sociales y de las ciencias del comportamiento, que ha evaluado el programa *Early College High School Initiative* (Iniciativa dirigida a cursar educación superior durante la etapa de *high school* para mejorar los niveles de los alumnos de *high school* y aumentar las titulaciones de educación superior de aquellas alumnos cuyas familias no poseen tradición en educación superior). Este programa está financiado por la fundación *Bill & Melinda Gates Foundation* desde 2002. *The Early College High School Initiative* (ECHSI) financia los programas *Early College Schools* (ECS) (Educación superior temprana), obteniendo los siguientes resultados:

- Los programas ECS son efectivos en cuanto aumentan el número de alumnos en educación superior pertenecientes a grupos de población con bajos niveles educativos.
- Los alumnos de estos programas logran mejores resultados y se gradúan antes.
- Los alumnos de estos programas obtienen una media de 23 créditos de educación superior generalmente en los *community colleges* vecinos, mientras están estudiando *high school*. El 88% de los alumnos de este programa continúan sus estudios superiores.

El programa *Early College High School Initiative* (11) permite compaginar los estudios de *high school* con el primer ciclo de estudios superiores, sin coste alguno

para el alumno (recordemos que la educación superior no es gratuita en EEUU). Desde 2002 esta iniciativa se ha extendido a más de 240 institutos, atendiendo a 75.000 estudiantes en 28 estados y el Distrito de Colombia. Este programa va dirigido a los alumnos pertenecientes a estratos socioeconómicos inferiores, a alumnos sin tradición universitaria, a inmigrantes y a minorías étnicas.

6. ***Jobs For The Future*** (empleo para el futuro) (12). Esta iniciativa ayuda a los distritos escolares a aumentar visiblemente el número de estudiantes que finalizan *high school*, preparándolos para continuar la educación superior. Su objetivo es doblar el número de jóvenes desaventajados con titulaciones de educación superior. Para conseguir tal fin, ha coordinado la implantación de los programas *Early College High Schools* en 212 institutos de secundaria, consiguiendo que el 92% de los participantes obtuviera el título de *high school* y el 86%, continuara sus estudios superiores. Promueve además la vinculación entre formación superior y puestos de trabajo. La colaboración con el instituto público de *high school*, *University Park Campus School* en Worcester, Massachusetts, que atiende a alumnos del 7º curso hasta el 12º curso, logró que el 95% de los alumnos de estos programas continuara sus estudios superiores, y todos ellos participaron en los programas de estudiantes avanzados en la universidad vecina *Clark University*, obteniendo créditos universitarios durante el *high school* y eliminando de esta forma el tan extendido fracaso escolar. Este instituto está situado en una zona marginal de Massachusetts, compuesta por inmigrantes y pobreza. Para conseguir tal éxito, los profesores, los directores y otros líderes de todo el país participaron en esta iniciativa. El programa *Jobs For The Future* también colaboró en 2005 con el pequeño condado de Hidalgo en Texas, compuesto por población hispana con bajos recursos, logrando que en 2010 más del 95% de los estudiantes de *high school* se graduara y obtuviera simultáneamente créditos de educación superior. Al mismo tiempo, un 66% cursó los créditos equivalentes a un semestre universitario. *Jobs For the Future* se encuentra asimismo trabajando con el distrito escolar Pharr-San Juan-Alamo, situado al sur de Texas, para lograr que prácticamente la totalidad de los alumnos de este distrito, 32.000, consiga graduarse de *high school* con 12 créditos de educación superior.

7. La asociación ***Higher Education Management System*** (NCHEMS) (13) calcula que los países que lideran ahora el ranking internacional de titulados de educación superior, alcanzarán el 60% de su población con educación superior en 2020, por lo que consideran demasiado conservadora la cifra de 5 millones de nuevos titulados de educación superior, marcada por la administración Obama, coincidiendo así con la fundación Lumina y propone aumentos anuales del 4,2% o 8,2 millones de titulados más hasta 2020, lo que supondría un gasto adicional total de \$158.000 millones. El presidente ha aportado \$36.000 en becas *Pell Grant* y el montante restante debería provenir de los estados y de las administraciones locales, pese a los recortes presupuestarios generalizados. Por consiguiente, este informe señala a la financiación de esta etapa educativa como el principal obstáculo para lograr los objetivos del presidente Obama y para generar 3 millones de nuevas titulados de educación superior, necesarias para cubrir las necesidades laborales norteamericanas en 2020. Existen 17.933 millones de norteamericanos con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años en posesión de titulaciones de educación superior de una duración igual o superior a 2 años (14) y el objetivo de esta asociación es incrementar esta cantidad hasta 26 millones, para lograr aumentar el porcentaje de titulados del 41,9%, que se estima alcanzará en 2020 sin medidas correctoras, al 60% que se necesita. Esta asociación urge a los estados realizar un esfuerzo individualizado para converger en las cifras de titulados, ya que, como hemos visto, mientras que el 53,4% de la población del estado de Massachusetts posee títulos de educación superior, en el estado de Arkansas, por ejemplo, dicho porcentaje se reduce a la mitad (25,9%). Este informe estima que la contribución individual del estado de Nevada debería alcanzar el 5,9% anual de nuevos titulados, mientras que la contribución anual de Dakota del Norte se situaría en torno al 3%. Aquellos estados en plena expansión demográfica como Arizona y Nevada (este último con muy deficitarios resultados) deberían producir más titulados, al poseer una población juvenil mayor que estados como North Dakota, Iowa o Minnesota, que tendrán más dificultades en alcanzar los objetivos para 2020, por tener una población juvenil en descenso. Los estados de Virginia y Texas quieren situarse en la cabecera de este *ranking*, mientras que Misisipi aspira a ser el mejor de los estados sureños.

8. En 2008, **el estado de Tennessee** (15) fue uno de los estados agraciados con los fondos procedentes de la Fundación Lumina (*Lumina Foundation for Education*) para un programa anual, cuya finalidad residía en aumentar el número de titulados de educación superior. *National Center for Higher Education Management Systems* auditó el sistema educativo de dicho estado. En 2001 el 29,9% de la población con edades comprendidas entre los 25 y 64 años poseía titulaciones de diplomatura o superior, comparado con el 34,3%, en los estados del Sur y el 37,3%, nacional (en 2009 ascendió a 41,2%). La comisión reveló que no existía un programa dirigido a fomentar la educación de los adultos, consecuentemente, el porcentaje de éstos en el sistema educativo era bajo. Tennessee es un estado primordialmente agrícola, con una industria mecánica necesitada de una reconversión tecnológica. Su tasa de crecimiento demográfico se encuentra estancada desde 1993, por la baja tasa de natalidad y la falta de atractivo migratorio. Por consiguiente, este estado debería atraer a su población adulta hacia la educación superior, con la finalidad de aumentar un 3,5% anual el número de titulaciones otorgadas en educación superior, generando 269.000 titulados adicionales. El censo de 2000 indicaba que existían 2 millones de adultos sin titulaciones superiores y un 39% de éstos poseían algunos estudios superiores. Por tanto, este programa iba especialmente dirigido a atraer a este 39% hacia la educación superior, financiando la finalización de sus estudios superiores.

Los problemas que se toparon para lograr alcanzar este objetivo fueron:

- Falta de recursos para la educación adulta y excesivas limitaciones. Por este motivo, dicha comisión recomendaba incluir los estudiantes a tiempo parcial en las ayudas financieras públicas (16).
- Falta de flexibilidad en los programas, en la duración y en el calendario académico. Los adultos necesitan adaptar sus estudios a su jornada laboral y familiar, por tanto, se deberían ofrecer programas intensivos, programas de fines de semana, nocturnos, etc.
- Servicio de atención al estudiante adulto: Guarderías para sus hijos, clases fuera del horario laboral tradicional, etc.



- Las diplomaturas suelen ir dirigidas hacia el mercado laboral, no existiendo en su mayoría convenios para continuar una licenciatura o grado.
- Inexistencia de un centro coordinador de atención al estudiante adulto, lo que dificulta la búsqueda de información.
- Crear el programa *Adult Degree Completion Program (ADCP)* (programa para adultos dirigido a obtención de titulación) para localizar a los adultos que posean estudios superiores sin titulación y persuadirlos a que finalicen los mismos. Es Tennessee uno de los estados que necesita formar a su población adulta para lograr los objetivos marcados por la administración Obama, al carecer de la necesaria población joven (17).
- Calendario académico más flexible.
- Programas intensivos y programas para adultos.
- Diversidad en la metodología de las materias para adaptarse a las necesidades de los adultos.
- Disponibilidad de financiación.
- Convalidaciones de conocimientos y experiencia adquirida, evaluadas a través de pruebas objetivas y acreditadas (*Credit for Prior Learning Program*).

Según el informe, las 35.000 titulaciones de educación superior que otorga cada año el estado de Tennessee son insuficientes para lograr converger con las cifras y objetivos nacionales. Por este motivo, deberá producir 44.000 titulados cada año hasta 2015 y 59.000 al año, a partir de dicha fecha hasta 2025. Este objetivo únicamente se logrará si el estado de Tennessee es capaz de atraer al 39% de los casi 2 millones de ciudadanos mayores de 24 años en posesión de algunos estudios superiores. Este proyecto está financiado por la fundación *Lumina Foundation for Education*.

En 2010, se creó el programa *Complete College Tennessee Act*, que ligaba los fondos públicos a las titulaciones, o sea, a los resultados (18).

9. En Mayo 2008, el estado de Colorado (19) aprobó la ley *Senate Bill 08-212*, conocida como “*Colorado’s Achievement Plan for Kids*” (CAP4K), para crear un sistema educativo continuo y coordinado, desde infantil hasta la educación superior, estableciendo nuevos programas educativos, nuevos niveles académicos y nuevas evaluaciones, con la finalidad de que los alumnos de *high school* logaran adquirir los conocimientos necesarios para continuar sus estudios superiores.
10. Las asociaciones *American Association of Community Colleges (AACC)*, *Association for Community College Trustees*, *Center for Community College Student Engagement*, *League for Innovation in the Community College*, *National Institute for Staff and Organizational Development*, y *Phi Theta Kappa Honor Society* (20) aunaron sus fuerzas en Abril de 2010, con la finalidad de incrementar el número de titulados de educación superior en un 50% hasta el año 2020, apoyando claramente la iniciativa del presidente Obama. Para ello, efectuaron un llamamiento a todos los *community colleges* para que se adhirieran al manifiesto “*Democracy’s Colleges: Call to Action*” (Las escuelas universitarias de la democracia: Un llamamiento a la acción), encaminado a lograr dicho objetivo, partiendo de las siguientes realidades:
- La obtención de titulaciones debería estar integrada en las instituciones y en la comunidad, potenciando las tres “R”: Relaciones (entre todas las entidades, y colectivos implicados), Rigor (en la educación impartida) y Relevancia (los contenidos académicos deben ser adecuados).
  - Los alumnos son parte de este objetivo, por consiguiente, necesitan información.
  - Los *community colleges* deberían incentivar la obtención de titulaciones, al ser un bien para todos.
  - Los *community colleges* tienen la responsabilidad de aumentar los titulados y crear una tendencia ascendente.
  - El programa para aumentar las titulaciones otorgadas debería ser transparente y cuantificable.
  - La obtención de titulaciones debería integrarse dentro de las estrategias de los *community colleges*.

- Los estados que poseen mejores estructuras políticas de educación superior, otorgan mayores titulaciones.
- Las comunidades deberían formar parte de estas políticas.
- Informar sobre los medios necesarios para lograr titularse.

Para alcanzar los objetivos del apartado anterior, esta comisión recomienda las siguientes acciones:

- ❖ Mejorar los programas académicos, identificando y utilizando las mejores metodologías: Acortar la duración de los mismos para lograr aumentar la tasa de graduaciones. Incrementar la flexibilidad de los programas para facilitar su finalización, pero al mismo tiempo, ofrecer programas más estructurados, encauzando al estudiante hacia la obtención de una titulación y estableciendo requisitos de entrada. Rediseñar el currículo y la instrucción para adaptarse a prácticas pedagógicas novedosas. Crear un aprendizaje participativo y asociativo. Acelerar los programas de refuerzo o “*remedial*”. Aumentar la continuidad de los estudios (reducir el abandono académico), etc.
- ❖ Mejorar las relaciones externas con el sistema educativo K-12, con los programas *home schooling*, con las universidades, con los legisladores, con los superintendentes, con los diversos credos religiosos, con las familias y con las empresas de la zona para mejorar, potenciar y divulgar las ventajas de la educación superior.
- ❖ Mejorar el compromiso del profesorado y demás empleados de las instituciones educativas y potenciar su desarrollo profesional, atrayéndoles a este proyecto común.
- ❖ Mejorar el compromiso de los estudiantes, manteniendo una comunicación fluida con ellos y utilizando asociaciones estudiantiles como *Phi Theta Kappa* (PTK). La comisión considera a todos los nuevos estudiantes como candidatos para una titulación, reforzándolo a través de la cooperación entre estudiantes (trabajo en equipo). Mostrar a los profesores como modelos a seguir para los alumnos. Elevar las aspiraciones de los estudiantes. Allanar el camino de aquellos estudiantes, que son la primera generación de estudiantes de educación superior. Organizar eventos culturales y sociales estructurados para que

los alumnos se sientan que son parte fundamental de la comunidad educativa, etc.

- ❖ Mejorar los servicios al alumnado: La comisión recomienda la creación de un programa de orientación inicial de obligado cumplimiento. Señala además la necesidad de establecer sistemas de alerta cuando un estudiante no rinde lo que debiera o no asiste a clase. Incluye además, la necesidad de mejorar las ayudas económicas, las tutorías de los docentes y las evaluaciones y posterior colocación laboral del alumnado. Insta a crear cursos de adaptación, a eliminar la posibilidad de matricularse una vez haya comenzado el curso académico y a restringir acceso a determinados programas. Recomendamos establecer centros de ayuda para lograr una titulación, crear programas para fidelizar al alumnado, reservar fondos extraordinarios adicionales para los estudiantes y utilizar el modelo de orientación de las instituciones de 4 años, donde se incluye a la familia en la toma de decisiones.
- ❖ Potenciar las nuevas tecnologías para mejorar la docencia, los servicios, el seguimiento del alumnado hacia la titulación y la administración.
- ❖ Integrar estas iniciativas con los planes estratégicos de la institución.
- ❖ Reforzar la comunicación interna y externa, difundiendo las ventajas de la educación superior. El mensaje que deberían escuchar los alumnos es finalizar los estudios con una titulación.
- ❖ Crear la cultura de la titulación, utilizando una aproximación holística.
- ❖ Mejorar el marketing de los programas de los *community colleges*.

A continuación, una muestra de las estrategias llevadas a cabo por diversos *community colleges* en la línea marcada por *Democracy's Colleges: Call to Action*” y destacadas en dicho informe:

- ❖ ***Achieving a College Education (ACE) Program*** (Lograr una educación superior), programa implantado en los *community colleges* del distrito académico de ***Maricopa*** (Arizona). La universidad de *Arizona State University* y los *community colleges* de Maricopa se asociaron, con la colaboración de las autoridades estatales y de los institutos de *high*

*school* de la zona, para aumentar la convalidación de materias impartidas por los *community colleges* del distrito y los traslados de estudiantes en posesión del primer ciclo de educación superior cursado en las instituciones de 2 años, a dicha universidad. Este programa tiene la finalidad de aumentar el número de minorías en la educación superior, a través de enlazar los estudios de *high school*, con los *Associate's degree* (titulaciones de educación superior de 2 años) y con los *Bachelor's degree* (titulaciones de educación superior de 4 años). Esto es, 2 años de *high school* + 2 años de *community colleges* + 2 años en la universidad estatal.

- ❖ ***Asnuntuck Community College (Connecticut)*** adaptó su currículo a las necesidades de los fabricantes de la zona, y con ello consiguió que el 89% de los estudiantes que eligieron ese programa fueran contratados al obtener la titulación. Este centro contrata a jubilados para revisar las calificaciones.
- ❖ ***The California Community College System*** (Sistema estatal de *community colleges* del estado de California) se asoció con las universidades estatales del estado de California, creando un programa de 60 créditos para el primer ciclo universitario, convalidado íntegramente por las universidades públicas de la zona y diseñaron el segundo ciclo universitario formado por otros 60 créditos, impartido en las instituciones estatales de 4 años.
- ❖ ***Barstow Community College (California)*** trabaja con los institutos de *high school* del distrito para aumentar las titulaciones de esta etapa, a través de la organización de cursos estivales para adolescentes sobre sectores empresariales vanguardistas, atrayendo además a los padres.
- ❖ ***Sacramento City College (California)*** lanzó el programa *RISE* dirigido a ayudar en la formación académica de varones de raza negra y varones hispanos con edades comprendidas entre los 18 y 21 años, basándose en el apoyo grupal.

- ❖ **El estado de Carolina del Norte** está instalando un sistema que recoge información sobre la trayectoria de los alumnos y gracias a los fondos de la fundación Bill & Belinda Gates, ha puesto en marcha un *Early College program* (dirigido a que los alumnos de *high school* cursen simultáneamente estudios superiores).
- ❖ **Los *community colleges* del estado de Florida** lanzaron una campaña para completar los estudios superiores, una vez iniciados.
- ❖ **Las universidades en el estado de Washington** dan prioridad de entrada a los alumnos procedentes de los *community colleges*.
- ❖ **El estado de Texas** lanzó en el año 2000 el programa “*Closing the Gaps*” para reducir las diferencias académicas entre los distintos grupos sociales y étnicos y aumentar las titulaciones hasta 2015.
- ❖ ***Project Win-Win* (21)** (proyecto ganar-ganar) dirigido a obtener una titulación de “*associate’s degree*” (diplomatura). Participan 64 *community colleges* y universidades en este proyecto para lograr que aquellos alumnos que tengan los créditos necesarios para obtener un *associate’s degree* (diplomatura), pero han abandonado sus estudios prematuramente, reciban dicha titulación. Desea atraer asimismo a aquellos antiguos alumnos que carecen de 12 créditos para completar una titulación “*associate*” (2 años). Se considera que con estas medidas se podrían aumentar las titulaciones en un 15%-16%

11. ***The Bill & Melinda Gates Communities Learning in Partnership Program* (22):** La asociación *National League of Cities* (que representa a 19.000 municipios) conjuntamente con la Fundación Bill & Melinda Gates se comprometieron a invertir \$12 millones en 3 años en las 4 ciudades siguientes: Nueva York (únicamente el 10% de los estudiantes de primer curso de educación superior completa sus estudios), Mesa en el estado de Arizona (la tasa de titulación de los *community*

*colleges* es del 5,4%), San Francisco (únicamente el 27% de los estudiantes de 9º curso de educación obligatoria poseerá titulación superior) y Riverside, en el estado de California (la tasa de titulación en el *community college* de la zona es del 1,4%), con la finalidad de aumentar las titulaciones otorgadas, mejorando los niveles académicos de los alumnos de las etapas K-12 y coordinando mejor todos los tramos educativos, incluyendo en esta iniciativa a todas las partes implicadas.

12. ***The Maryland Association of Community Colleges*** (23): Los 16 *community college* del estado de Maryland se han comprometido, a través de la adhesión a la iniciativa ***Promise to Act*** (Promesa para actuar), aumentar los titulados y los traslados de estudiantes a universidades.
  
13. ***Complete College America*** (Completar los estudios superiores América) (24) es una asociación sin ánimo de lucro que nació en 2009 con el objetivo de ayudar a los estados a aumentar sustancialmente las titulaciones de calidad otorgadas en educación superior y reducir las diferencias académicas entre los distintos grupos sociales. Mientras que el número de alumnos matriculados en educación superior se ha doblado desde los años 70, el porcentaje de titulaciones otorgadas se han ralentizado durante este mismo periodo. Por este motivo, esta asociación defiende la reinención de la educación superior dirigida a satisfacer las necesidades de la mayoría del alumnado, logrando combinar el puesto de trabajo “que necesitan”, con los estudios “que se merecen”. ***Complete College America*** apela a la cooperación y al sentido común para lograrlo. Cuenta con el apoyo económico de las siguientes fundaciones: ***Bill & Melinda Gates Foundation, Carnegie Corporation of New York, Ford Foundation, Lumina Foundation for Education*** y ***W.K. Kellogg Foundation*** y el beneplácito de la administración Obama, a través de los fondos federales repartidos. ***Complete College America*** trabaja con ***Alliance of States*** (Alianza de los estados) para lograr estos fines. Los estados que participan en esta iniciativa son Arkansas, Colorado, Connecticut, Florida, Georgia, Hawái, Idaho, Illinois, Indiana, Kentucky, Luisiana, Maine, Maryland, Massachusetts, Minesota, Misisipi, Missouri, Nevada, Nuevo Méjico, Ohio, Oklahoma, Oregón, Pensilvania, Rhode Island, Dakota del Sur, Tennessee, Tejas, Vermont y Virginia Occidental.

Para lograr los objetivos mencionados anteriormente, esta asociación aboga por:

- Establecer anualmente metas concretas hasta el año 2020.
- Desarrollar estrategias agresivas para lograr dichos objetivos, incluyendo:
  - Asegurar que la totalidad del alumnado tenga la preparación suficiente para completar sus estudios.
  - Rediseñar los programas de refuerzo o *remedial* para que sean más efectivos (deberían ser a tiempo completo) y para que los alumnos puedan obtener créditos de educación superior simultáneamente.
  - Aumentar el número de titulaciones concedidas dentro del periodo reglamentario.
  - Desarrollar programas más cortos para acelerar las titulaciones otorgadas.
  - Desviar fondos públicos hacia los alumnos y hacia los *community colleges* para incentivar la titulación.
  - Recoger y publicar información detallada y fiable sobre el progreso de cada estudiante de los *community college*.
  - Dada la gran desventaja de los varones pertenecientes a las minorías y de los alumnos de clases más desfavorecidas, la creatividad y la viabilidad serán componentes imprescindibles en toda iniciativa.

14. ***Community College Research Center*** (CCRC) (25): El profesor Jenkins publicó en la revista CCRRC un artículo, que comenzaba recordando que los *community colleges* fueron diseñados para ser más económicos y más cercanos a la comunidad que pretendía servir, lo que se traduce en menores tasas de graduación que en las instituciones más selectas. Indicaba asimismo que los retos a que estas instituciones se enfrentan se derivan de los recortes presupuestarios y simultáneamente, de la presión a qué están sometidos para lograr mejores objetivos. Según el autor, los aspectos más relevantes para mejorar los *community colleges* son:



- *Leadership* (liderazgo) Un estudio realizado sobre los centros docentes de Chicago desveló que la característica más importante para conseguir centros efectivos fue el liderazgo de los directores, comprometidos a mejorar los resultados, siguiendo la misión y objetivos de los centros.
- “Satisfacción del cliente”: Bien sea una empresa o una institución educativa, un entorno empresarial, o un entorno de aprendizaje, la finalidad es el mejor servicio para los “clientes” (estudiantes).
- Alinear y coordinar los programas y funciones con coherencia para conseguir los objetivos marcados.
- Relaciones entre entidades externas (K-12, *community colleges*, universidades y mercado laboral). Estrecha colaboración con los institutos de *high school* para evitar costes y fracasos innecesarios, a través de evaluar los alumnos, incorporar a aquellos que lo deseen a programas de *early college* (*dual enrollment*: estudios de *high school* y de educación superior simultáneos) y recomendar clases de refuerzo o recuperación para los alumnos de *high school* sin la preparación adecuada.
- Recogida de datos fiables y medibles
- Participación de toda la plantilla. En aquellos centros docentes, donde el profesorado estaba totalmente entregado a estos objetivos, sus alumnos tenían muchas más probabilidades de mejorar en las materias de matemáticas y lectura (4 y 5 veces, respectivamente).
- Los *community colleges* dependen excesivamente de profesores a media jornada y de ayudantes, careciendo de suficientes incentivos para mejorar. El liderazgo debería también residir, además de en el rector, en el resto del cuerpo docente, por ser instituciones altamente descentralizadas.

Todo esto se resumen en:

- Fijar objetivos.
- Medir el progreso de los alumnos.
- Identificar las dificultades o lagunas en el aprendizaje.

- Coordinar los programas y las acciones para conseguir los objetivos marcados.
- Evaluar las mejoras introducidas.

15. **Laura Rendón** (26): Profesora de la Universidad de Texas (*University of Texas*), propuso un cambio en la filosofía de la enseñanza impartida por los *community colleges*, evolucionado:

- ❖ De estudiantes pasivos, vacíos de conocimientos, a estudiantes que puedan aportar y aprender.
- ❖ De estudiantes que se les exige que desconecten de su pasado y de su cultura, a entender que su legado es una fuente de conocimiento y de fortaleza.
- ❖ De profesorado que bombardea al alumno con información, al profesorado que comparte sus conocimientos con los estudiantes y los apoya para que aprendan.
- ❖ De docentes que transmiten dudas y miedos a los alumnos, a estudiantes que adquieren fortaleza y confianza en su aprendizaje.
- ❖ De docentes expertos, única fuente de autoridad y conocimiento, a docentes que son “socios” de los alumnos en el aprendizaje.
- ❖ De alumnos que están en silencio y subordinados, a alumnos que pueden expresarse en público.
- ❖ De docentes que se centran sólo en conocimientos abstractos, al reconocimiento de la experiencia como base del conocimiento y del aprendizaje.
- ❖ De estudiantes pasivos, a docentes que emplean técnicas de aprendizaje activas como aprendizaje colaborativo, demostraciones, simulaciones y salidas o visitas sobre el terreno.
- ❖ De evaluaciones que inspiran miedo y son impersonales, frente al diseño de los niveles académicos conjuntamente con el alumnado, pudiendo éste repetir las tareas hasta que consiga dominarlas. Los docentes alaban el éxito (los avances), motivando al alumnado.

- ❖ De la separación entre docentes y alumnos, frente a profesores que se reúnen con el alumnado fuera y dentro del aula, como mentores y motivadores.
- ❖ Del fomento de la competitividad extrema, a los alumnos que trabajan en equipo y comparten información.
- ❖ De un ambiente del aula impregnado de miedo al fracaso, a un clima de éxito y de confianza.
- ❖ De la docencia vertical de profesor a estudiante, a que los profesores puedan aprender y los alumnos, enseñar.
- ❖ De las materias obligatorias diseñadas desde la perspectiva del varón o de la sociedad occidental, a tener en cuenta las distintas posibilidades.
- ❖ De las respuestas autómatas de los estudiantes, a que la educación permite la reflexión, la imperfección y múltiples perspectivas.

Muchas de las dificultades encontradas en los *community colleges* provienen de la incapacidad del tramo educativo obligatorio K-12 de formar a sus estudiantes. La autora señala que los niños procedentes de barriadas pobres sufren malnutrición y problemas de salud que interfieren con sus capacidades cognitivas. Esto, conjuntamente con unos padres que no han tenido acceso a una educación superior o a una adecuada formación, implica que carecen de la riqueza cultural de aquellos estudiantes nacidos en familias con estudios superiores, quienes poseen un “capital cultural” (actividades extraescolares, experiencias familiares y sociales, vacaciones, etc.) y una mente abierta al conocimiento, limitaciones confundidas en demasiadas ocasiones con pocas aspiraciones para aprender y mejorar, aunque la mayoría de estos alumnos deseen graduarse de *high school* y continuar sus estudios superiores.

Los alumnos de clases socioeconómicamente menos favorecidas tienden a obtener peores calificaciones y peores niveles académicos que los alumnos pertenecientes a clases sociales más elevadas y esta diferencia aparece desde muy temprana edad. Sufren asimismo mayor absentismo escolar y mayores castigos. Estudian en centros peor financiados, con escasos recursos o con recursos de menor calidad (menos ordenadores y más antiguos, peores profesores o sin experiencia, programas con poco contenido académico alejados

de la educación superior y del mercado laboral que exige mayores cualificaciones, etc.) y cursan sus estudios en centros con gran concentración de ellos.

Por todo ello, la autora defiende la coordinación de los *community colleges*, con las etapas educativas K-12, con las universidades, con las empresas y con la comunidad y aboga por el acercamiento a las minorías. Avala sus propuestas con los siguientes proyectos de probado éxito:

- Proyecto **GRAD: *Graduation Really Achieves Dreams*** (La graduación realmente logra sueños) (27) en la ciudad de Houston, estado de Texas. Es un programa dirigido a ayudar a los jóvenes hispanos y de raza negra a alcanzar los estudios superiores, a través de:
  - ❖ *Consistency Management and Cooperative Discipline* (Disciplina cooperativa y dirección consistente): Programa para lograr responsabilidad, participación y comportamientos adecuados en el aula, consiguiendo simultáneamente la participación de los padres.
  - ❖ *Moving Math* (Moviendo las matemáticas): Dirigido a aumentar los niveles de esta materia en primaria y secundaria.
  - ❖ *Success for All* (Éxito para todos): Tiene la finalidad de mejorar los niveles básicos de lectura y escritura.
- ***Communities in School*** (Comunidades dentro del centro): Coordinación y colaboración dentro y fuera de los centros escolares.
- La multinacional **Tenneco** es la principal patrocinadora de un programa, dotado con \$1,000 al año por cada estudiante que finalice exitosamente los estudios de *high school* y continúe sus estudios universitarios. Antes de la puesta en marcha de este programa, sólo el 20% de los jóvenes que finalizaban los estudios de *high school* en el instituto *Jefferson Davis High School* en el estado de Tejas continuaba sus estudios superiores. Gracias a estas ayudas, el 70% logró dicho objetivo en 1997.

- El **“Puente Project”** (28) se inició en 1981 en *Chabot Community College*, en el estado de California, dirigido a ayudar a los alumnos pertenecientes a clases sociales desfavorecidas a completar sus estudios y continuar el 2º ciclo universitario en la Universidad de California, devolviendo, al mismo tiempo, a la comunidad sus aportaciones, ayudando a otros. En 1993 se extendió a los *high schools*, colaborando con 33 institutos y con 59 *community colleges*.
- ***The Maryland-United Parcel Service (UPS) School-to-Work Consortium 1995***. A través de un acuerdo entre los *high schools* y los *community colleges* del estado de Maryland y la empresa de transporte urgente UPS, firmado en 1995, los alumnos de *high school* podían trabajar en UPS a media jornada, ganando \$8 la hora, mientras cursaban materias sobre empresa en los *community colleges* de la zona de forma gratuita. Los libros y las instalaciones las aporta la empresa UPS, mientras que los sueldos de los profesores corrían a cargo de los *community colleges*.
- ***Florida’s Seminole Consortium: Partnership with Seminole County Schools and Seminole Community College***: A principios de los años 90, la empresa alemana *Siemens Stromberg-Carlson (SSC) Corporation* solicitó ayuda a *Seminole Community College (SCC)* en el estado de Florida para formar técnicos en telecomunicaciones. Esta institución, después de visitar Alemania, preparó a los estudiantes de los últimos cursos de *high school* en matemáticas, ciencias y tecnología, además de recibir instrucción práctica en las instalaciones de la empresa para que esta formación adquirida durante el periodo de *high school* fuera convalidada por educación superior en *Seminole Community College*.
- ***Summer Scholars Transfer Institute (SSTI)***: Este programa atendió a 150 alumnos del *community college Santa Ana College* en el estado de California. Consistía en sesiones intensivas de 11 semanas de duración

durante el periodo estival, dirigidas a preparar a los estudiantes para la Universidad de California (*University of California*), logrando al mismo tiempo la obtención de créditos de educación superior. *Santa Ana College* (con una gran población hispana) dobló el número de alumnos pertenecientes a las minorías que continuaron el segundo ciclo universitario.

16. **Claudia Goldin y Lawrence Katz (2008) (29):** Estos profesores de la universidad de Harvard consideran que la titulación de *high school* ha proporcionando ingresos considerables a los trabajadores norteamericanos durante gran parte del siglo XX. No obstante, añaden que la demanda de estas cualificaciones está en claro retroceso, a favor de las titulaciones de educación superior. Goldin y Katz coinciden con la mayoría de expertos en estos temas y muy probablemente el discurso del presidente Obama sobre educación se haya inspirado en estas investigaciones. Sus recomendaciones se resumen a continuación:

- Aumentar la preparación y los titulados de *high school*, mejorando los sueldos y la calidad del profesorado de las etapas educativas obligatorias (K-12), reduciendo el tamaño de las clases (sobre todo en los primeros años académicos) e impartiendo programas estivales.
- Ampliar las ayudas económicas para la educación superior.
- Agilizar y facilitar el sistema de ayudas económicas universitarias por ser complicado e inaccesible para los que más lo necesitan.
- El crecimiento de los guetos en las ciudades desde 1970 y las diferencias geográficas y económicas entre los barrios han contribuido a una desigualdad económica y social que sigue aumentando. Por consiguiente, instan a los organismos y personas competentes a fomentar programas de mentor para niños desfavorecidos, programas de formación postsecundaria y programas como *Job Corp*, todos ellos dirigidos a conectar a los jóvenes con el mercado laboral.
- Facilitar e incrementar el acceso a la educación infantil de calidad para niños desfavorecidos.
- Adaptar las llamadas “virtudes” o “valores” de la educación norteamericana al siglo XXI. Estas virtudes fueron constituidas durante

el siglo XIX y colocaron a EEUU en la cima del mundo Occidental, según los autores. Por consiguiente, los profesores de Harvard consideran que deben recuperarse y adaptarse a las nuevas realidades porque opinan que pusieron los cimientos del sistema educativo norteamericano. Destacan las siguientes virtudes: Financiación pública de la enseñanza obligatoria, creación de escuelas públicas, separación entre iglesia y estado (debido a la infinidad de credos religiosos), descentralización total del sistema, sistema más abierto que el europeo (que permitía el avance académico de todos los alumnos, aunque no hubieran alcanzado los niveles académicos, al no existir reválidas) y por último, la educación de la mujer. Estos principios ayudaron a constituir el sistema educativo norteamericano de la era de la industrialización. Por este motivo, han quedado desfasados y en necesidad de ser replanteados y redefinidos.

- Coordinar todos los tramos educativos: la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, con la educación superior.
- Aumentar la inversión en educación, la cual se recupera con creces a largo plazo.
- Concluyen señalando que las diferencias económicas de la población deben corregirse a través de inversiones en educación para lograr un desarrollo económico y social estable y uniforme. No obstante, como los frutos de dicha inversión se recogen a medio y largo plazo, los profesores de Harvard defienden que deberían ir acompañadas de políticas tributarias correctoras, dirigidas a redistribuir mejor la riqueza a corto plazo (una iniciativa que el presidente Obama también ha hecho suya).

17. **McKinsey & Company** (30): Según el informe de la empresa consultora Mckinsey, el problema principal del mercado laboral norteamericano es el desajuste entre demanda laboral y la formación de los trabajadores, ya que un 71% de estos posee cualificaciones de ocupaciones con escasa demanda o con excesiva oferta (es decir, inferior a una licenciatura o *Bachelor*). Este informe urge a los expertos y

autoridades competentes a acelerar drásticamente los niveles académicos de los alumnos en los centros escolares con bajos rendimientos y adecuar los programas a una economía de servicios, que ha dejado de ser industrial, así como a aumentar la formación de los trabajadores en sectores de servicios como comercio y sanidad, para incrementar la productividad y mejorar el servicio al cliente, con el aumento correspondiente de los sueldos. Desde los años 70, los ingresos de las clases sociales altas se han acelerado, mientras que los de las clases bajas se han estancado y los de las clases medias han crecido ligeramente, como hemos visto en el capítulo anterior, provocando un aumento de las desigualdades socioeconómicas que ponen en riesgo el futuro del país. Por consiguiente, este informe coincide en afirmar que la formación de la población es una urgencia que no puede demorarse más. Sugiere que, actividades gestionadas fuera de EEUU, como las bases de datos de internet, retornen, estableciéndose en pequeños núcleos urbanos con bajos costes y con *community colleges* que formen a sus trabajadores. De esta forma, habría una mayor productividad, una mayor profesionalidad, traduciéndose en una reducción de costes derivados de producir en otros países con formación más precaria. Propone asimismo invertir en educación en sectores y puestos laborales punteros (en formación profesional y académica) y en servicio al cliente.

La tabla 2 nos demuestra que un elevado segmento de la población norteamericana continúa ocupándolo individuos con titulaciones de *high school* o inferior (un 43% en 2005, disminuyendo del 54% en 1991), una cifra considerada excesiva para el siglo XXI (adecuada para la mayor parte del siglo XX).

Tabla 2- Distribución porcentual del nivel académico de la población norteamericana. 1991 y 2005

| Nivel Académico             | % nivel académico de la población norteamericana |      |
|-----------------------------|--|------|
|                             | 1991   | 2005 |
| Posgrado                    | 8%   | 11%  |
| <i>Bachelor</i> (4 años)    | 15%  | 19%  |
| < 4 años Educación Superior | 23%  | 27%  |
| <i>High School</i>          | 34%  | 30%  |
| < <i>High school</i>        | 20%  | 13%  |

Fuente: McKinsey & Company (2009).



18. **Carnevale, Smith y Strohl** (2010) (31) auguran que el sistema educativo K-12 no aportará la cantidad de trabajadores cualificados con educación superior, que la economía norteamericana necesita, como hemos visto en el capítulo anterior. La demanda de trabajadores con diplomaturas o superior dejará 300.000 puestos de trabajo por cubrir al año, traduciéndose en que para el año 2018, habrá un desajuste de 3 millones de puestos de trabajo por cubrir con 2 o más años de educación superior. Los puestos de trabajo con mayor concentración de titulados de educación superior se encontrarán en los sectores de sanidad, de educación, de ingeniería y de gerencia/administración, representando el 30% de todos los puestos de trabajo y casi la mitad de ocupaciones con educación superior (un 45%), concentrando al 85% de los trabajadores en activo con educación postgrado, al 56% de los trabajadores en activo con una licenciatura o grado y al 31% de los trabajadores en activo con una diplomatura (2 años). Los puestos de trabajo con mayor crecimiento coinciden con los anteriores, mientras que las ocupaciones que fueron punteras durante el siglo XX, se irán reduciendo. Si en 1973 el 63% de los puestos de trabajo iba dirigido al sector de servicios, en 2008 representaba el 83% y en 2018 se estima que alcanzará el 85%.

Los profesores de la universidad de *Georgetown University* señalan asimismo que 11 millones de adultos podrían beneficiarse de la educación superior, ya que, casi la mitad de los jóvenes y de los trabajadores con limitados ingresos poseen los niveles educativos suficientes para cursar estudios superiores. Al mismo tiempo, el 60% de los desempleados y el 30% de los reclusos de las instituciones penitenciarias podrían acceder a ella. Si las administraciones públicas invirtieran en la educación superior de estos individuos, a través de los *community colleges* por ejemplo, añadirían \$120.000 millones a la riqueza del país y la reincidencia de la delincuencia disminuiría en un 29% (32).

19. **Kisker, Wagoner y Cohen** (2011) (33) realizaron un estudio financiado por las fundaciones *Bill & Melinda Gates Foundation* y *Walter S. Johnson Foundation* sobre las políticas de traslado del alumnado de los *community colleges*, al segundo ciclo universitario en 4 estados, Arizona, Nueva Jersey, Ohio y Washington, con la finalidad de aplicar las conclusiones y recomendaciones de dicho estudio al resto de

estados, y especialmente, al estado de California. Destacan que entre el 25% y 35% de los alumnos de los *community colleges* continúa sus estudios en las universidades. No obstante, estos estudiantes no están exentos de dificultades derivadas de la falta de preparación, del rechazo a la convalidación de materias, etc., una realidad que resulta costosa para los estados, para las universidades y para el alumno.

Los elementos para crear una titulación puente efectiva entre los *community college* y las universidades estatales están basados en la coordinación entre dichas instituciones, como ya han apuntado varios expertos, resumidas en:

- Programa común de materias generales, convalidadas íntegramente por las universidades.
- Programa común para especialidades dentro del primer ciclo (excepto Nueva Jersey, los demás estados cuentan con este programa).
- Convalidación de créditos.
- Recuperar la categoría de *Junior Colleges* de principios del siglo XX: Igualdad de condiciones para los alumnos de los *community colleges* en posesión del primer ciclo de educación superior, que para los estudiantes de las instituciones de 4 años, que han completado estos 2 primeros cursos.
- Garantizar la admisión de los alumnos de los *community colleges* con el primer ciclo de educación superior en universidades de 4 años (o darles prioridad). En el estado de Ohio, la admisión automática o prioritaria es una realidad para los alumnos que han completado el primer ciclo en un *community college* con una puntuación media de 2 (aprobado).
- Acotación de los créditos que deben cursar los alumnos en una diplomatura y en un grado.
- Política de aceptación de las materias del 2º ciclo, cursadas en los *community colleges* (especialmente, cuando no hay espacio físico en las universidades para cursar dichas materias).

Las titulaciones “*associate transfer*” (titulación puente de primer ciclo universitario) aumentan la continuidad educativa, aumentan el éxito en la obtención de grado y

acortan los estudios superiores, resultando en ahorros considerables. No obstante, los autores de este estudio alertan que muchas instituciones públicas de educación superior se encuentran al límite de su capacidad, mientras los recursos con que disponen son cada vez más escasos, por tanto, un aumento de alumnos supondría un reto pendiente de resolver.

Estas iniciativas se han empezado a extender a otros estados como Florida, Luisiana, Carolina del Norte y Oregón. El estado de California está considerándolo seriamente, al igual que el estado de Carolina del Sur. Texas, por su parte, es un estado que ya ha creado un programa común entre los *community colleges* y las universidades, que facilita la movilidad de los alumnos entre estas instituciones, no obstante, todavía no ha aplicado el resto de los requisitos para facilitar una transición fluida.

20. La asociación *The National Center on Education and the Economy* a través de su informe *Tough Choices or Tough Times* (Decisiones duras o tiempos duros) (34) señala que los puestos de trabajo rutinarios se han marchado a países con sueldos más bajos y esta tendencia continuará, al ser estos fácilmente automatizados. Destaca que las ocupaciones que perdurarán, serán aquellas que requieren creatividad, innovación y tecnología, para ello, el informe augura que los trabajadores norteamericanos deberán poseer excelente formación y flexibilidad para continuar aprendiendo, adaptándose fácilmente a las constantes innovaciones. Prosigue señalando que los trabajadores norteamericanos deberían poseer poder de abstracción, realizar análisis y síntesis, ser disciplinados, organizados, creativos e innovadores, ser rápidos, efectivos e importantes dentro del equipo. Esta asociación considera que se ha invertido mucho en educación, pero se ha logrado poco, por ser el sistema educativo actual concebido para otra época. Consecuentemente, recomienda que se diseñe un sistema educativo totalmente distinto, alejado del encorsetamiento del actual, creado en el siglo XIX, para adelantarse a las necesidades del siglo XXI, coincidiendo con los profesores de *Georgetown University*, Carnevale, Smith y Strohl.

El coste por alumno en la educación primaria y secundaria pública se ha doblado en 30 años (en dólares actuales), sin repercutir este incremento en mejoras visibles de los resultados académicos de los estudiantes en las pruebas internacionales (PISA, TIMSS), ni en las pruebas nacionales (NAEP), tal como se desprende de las tablas 3, 4 y 5, siendo éste uno de los argumentos utilizados por *The National Center on Education and the Economy* y otros expertos para solicitar cambios radicales en el sistema educativo norteamericano.

Las carencias que detecta el informe *Tough Choices or Tough Times* se resumen a continuación:

- Los maestros fueron los estudiantes universitarios mediocres.
- Derroche de fondos públicos, al ser más efectivo y más económico prevenir los malos resultados académicos, a través de una educación infantil de calidad, que remediar las carencias educativas durante la edad adulta.
- El sistema es cada año mas ineficaz.

Tabla 3- Evolución de los resultados en las pruebas nacionales NAEP en lectura y evolución de los gastos en educación primaria y secundaria por alumno (K-12) (35)

|  | 1971    | 1975    | 1980    | 1984    | 1988    | 1990    | 1992    | 1994    | 1996    | 1999     | 2004     | 2008     |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|----------|
| <b>9 años</b>                            | 208     | 210     | 215     | 211     | 212     | 209     | 211     | 211     | 212     | 212      | 216      | 220      |
| <b>13 años</b>                           | 255     | 256     | 258     | 257     | 257     | 257     | 260     | 258     | 258     | 259      | 257      | 260      |
| <b>17 años</b>                           | 285     | 286     | 285     | 289     | 290     | 290     | 290     | 288     | 288     | 288      | 283      | 286      |
| Gastos Educación por alumno              | \$1.049 | \$1.545 | \$2.491 | \$3.471 | \$4.654 | \$5.547 | \$6.072 | \$6.489 | \$6.959 | \$8.115  | \$10.308 | \$12.759 |
| Gastos Educación actualizados por alumno | \$5.726 | \$6.464 | \$6.953 | \$7.392 | \$8.707 | \$9.468 | \$9.522 | \$9.619 | \$9.763 | \$10.690 | \$12.005 | \$13.063 |

Fuente: United States Department of Education. National Center for Education Statistics. Digest of Education 2010 y NAEP 2008 Trends in Academic Progress

Tabla 4- Resultados de las pruebas internacionales TIMSS y PIRLS (36)

| 8° CURSO CIENCIAS      |      |      |      |      |      |
|------------------------|------|------|------|------|------|
| TIMSS                  | 1995 | 1999 | 2003 | 2007 | 2011 |
| USA                    | 513  | 515  | 527  | 520  | 525  |
| 8° CURSO MATEMATICAS   |      |      |      |      |      |
| TIMSS                  | 1995 | 1999 | 2003 | 2007 | 2011 |
| USA                    | 492  | 502  | 504  | 508  | 508  |
| 4° CURSO CIENCIAS      |      |      |      |      |      |
| TIMSS                  | 1995 |      | 2003 | 2007 | 2011 |
| USA                    | 542  |      | 536  | 539  | 544  |
| 4° CURSO MATEMÁTICAS   |      |      |      |      |      |
| TIMSS                  | 1995 |      | 2003 | 2007 | 2011 |
| USA                    | 518  |      | 518  | 529  | 541  |
| 4° CURSO LECTURA PIRLS |      |      |      |      |      |
| PIRLS                  |      |      | 2001 | 2006 |      |
| USA                    |      |      | 542  | 540  |      |

Fuente: United States Department of Education. National Center for Education Statistics. Digest of Education 2010, U.S. Performance Across International Assessments of Student Achievement., Special Supplement to The Condition of Education 2009 y International Activities Program (IAP)

- Las desigualdades económicas familiares causan desigualdades educativas.
- El sistema actual no motiva al estudiante para que se esfuerce.
- El profesorado no recibe incentivos para realizar mejor su trabajo.
- Las evaluaciones de la enseñanza están diseñadas para premiar los trabajos rutinarios, en vez de premiar la innovación.
- Los profesores, colectivo donde recae la mayor parte de la responsabilidad, son los que tienen menor poder de decisión.
- Una parte importante de la población activa carece de la formación necesaria para la economía del siglo XXI.
- Los estudiantes adultos no reciben el apoyo financiero que deberían para adquirir la formación que necesitan.

Tabla 5- Resultados de las pruebas internacionales PISA (37)

| PISA CIENCIAS    |      |      |      |      |
|------------------|------|------|------|------|
| PAÍS             | 2000 | 2003 | 2006 | 2009 |
| USA              | 499  | 491  | 489  | 502  |
| España           | 491  | 487  | 488  | 488  |
| Finlandia        | 538  | 548  | 563  | 554  |
| Holanda          |      |      |      | 522  |
| PISA MATEMÁTICAS |      |      |      |      |
| PAÍS             | 2001 | 2003 | 2006 | 2009 |
| USA              | 493  | 483  | 474  | 487  |
| España           | 476  | 485  | 480  | 483  |
| Finlandia        | 536  | 544  | 548  | 541  |
| Holanda          |      | 538  | 531  | 526  |
| PISA LECTURA     |      |      |      |      |
| PAÍS             | 2001 | 2003 | 2006 | 2009 |
| USA              | 504  | 495  |      | 500  |
| España           | 493  | 481  | 461  | 481  |
| Finlandia        | 546  | 543  | 547  | 536  |
| Holanda          |      | 513  | 507  | 508  |

Fuente: United States Department of Education. National Center for Education Statistics. International Activities Program (IAP).

Por todo ello, aboga por una adecuada preparación del alumnado para poder continuar sus estudios superiores. Estima que el 95% de ellos alcanzaría los niveles adecuados a través de:

- La utilización más adecuada de los recursos, reduciendo la duración de la etapa educativa de *high school*, disminuyendo el fracaso escolar, adecuando la formación obligatoria a la educación superior etc., traducándose en un ahorro de \$60.000 millones al año, que se invertiría en la educación infantil de 3 y 4 años de calidad, en contratar mejores profesores y en ayudar a los alumnos mas desaventajados.
- Contratar los mejores profesionales (entre el 33% de los alumnos universitarios más aventajados) para ocupar cargos de profesores de enseñanza obligatoria, ofreciéndoles sueldos más atractivos y competitivos, equiparados a las remuneraciones que ofrece el mercado, situados, por ejemplo, entre \$45.000 y \$110.000 de sueldo inicial, basándose éste en incentivos y no en antigüedad.

- Desarrollar niveles académicos, programas y evaluaciones académicas, que capten las cualidades necesarias para la economía del siglo XXI como creatividad, innovación, disciplina, esfuerzo, liderazgo etc.
- Los centros públicos no estarían gestionados por los distritos escolares, sino por los propios centros docentes, a través de sus directores y profesores. Los distritos evaluarían los resultados y serían responsables de la contratación de los gestores. Los centros continuarían siendo públicos, pero tendrían total autonomía y aquellos con alumnos menos favorecidos recibirían más recursos. Los padres podrían elegir libremente el centro docente para sus hijos.
- La financiación de los centros públicos iría a cargo de los estados en vez de los distritos escolares como hasta ahora. Con una inyección única de \$19.000 millones, estiman que se podrían eliminar las enquistadas desigualdades académicas existentes entre los distritos escolares, siendo ésta la mayor barrera para el impulso económico y social del país.
- Educación infantil, una asignatura pendiente desde hace muchos años, se financiaría a través de los ahorros de este nuevo sistema educativo.
- Apoyar al estudiante que más lo necesite.
- Formar a los trabajadores que no posean los niveles mínimos de *high school* correspondientes, ofreciéndoles la oportunidad (sin coste alguno) de prepararse para acceder a las nuevas evaluaciones de esta etapa educativa.
- La economía norteamericana actual destruye puestos de trabajo y crea nuevos, a gran velocidad. Por consiguiente, los trabajadores necesitan reciclarse para adaptarse a las nuevas exigencias laborales. No obstante, el sistema educativo norteamericano actual todavía está dirigido a formar estudiantes jóvenes, a tiempo completo y no a formar adultos. Estos últimos carecen de ayudas y apoyos económicos, pese a las elevadas tarifas universitarias. Por consiguiente, este informe recomienda al gobierno establecer una cuenta bancaria con una aportación inicial de \$500 por cada recién nacido e ir realizando aportaciones públicas y privadas hasta cumplir 16 años. Esta cuenta podría ir destinada exclusivamente a obtener o ampliar la formación

superior del individuo. El coste público anual se elevaría a \$31.000 millones, una cantidad muy elevada para un país tan endeudado, pero que se recobraría con creces.

- Creación de comités permanentes, formados por los estados y por las empresas líderes para desarrollar programas que impulsen la economía (el informe señala que los programas que crean los estados para cubrir necesidades laborales puntuales, son de corta duración y difícilmente reutilizables).

Los estados de Arizona, Delaware y Nuevo Méjico se sumaron a los estados de Massachusetts, Nueva Hampshire y Utah (pioneros en la adhesión a *Tough Choices, Tough Times*) en la aplicación de esta iniciativa, recibiendo asimismo el respaldo de asociaciones empresariales como *US Chamber of Commerce* y *National Association of Manufacturers*.

Paralelamente, *National Center on Education and the Economy* (NCEE) (39) trabaja conjuntamente con los estados de Connecticut, Kentucky, Maine, Nueva Hampshire, Nuevo Méjico, Pensilvania, Rhode Island y Vermont con la finalidad de aumentar el nivel académico del alumnado de *high school*, permitiendo cursar materias de educación superior a partir del 9º curso (equivalente al 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria) e introduciendo niveles académicos internacionales. Este programa, financiado por la Fundación Bill y Melinda Gates, se inició de forma piloto en 10 o 12 centros escolares de cada estado durante el curso escolar 2011-12 para después extenderlo a todos los institutos. Introduce las evaluaciones internacionales “*Board Examination Systems*” sobre aspectos cuantitativos y cualitativos del alumno.

*Board Examination Systems* (sistema internacional de evaluaciones) está presente en Australia, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Francia, Irlanda, Holanda, Escocia, Singapur, Alemania y en algunas zonas de Canadá y ofrece diversos programas de *high school* para que el alumno elija el más adecuado. La implantación piloto fue supervisada por un comité formado por expertos en educación. Los alumnos que superan estas evaluaciones obtienen la titulación de *high school*, sin necesidad de haber completado todos los cursos del mismo y pueden matricularse en educación superior (o continuar en el programa de *high*



*school* y acceder a una universidad de prestigio). Los que no superan las evaluaciones, se les adapta el programa para que adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para conseguirlo en consecutivas oportunidades (1 año, 2 años...), alejándose EEUU una vez más del modelo europeo, al colocar como objetivo la finalización del *high school* con la preparación necesaria para continuar sus estudios superiores, y para ello se les da cuantas oportunidades necesiten.

21. El informe del *College Board Advocacy and Policy* (40), una vez más, propone las siguientes líneas de acción desde los institutos de *high school* para incrementar los titulados de educación superior:

- *College Aspirations* (Aspiraciones hacia la educación superior): Fomentar la cultura de la educación superior, a través de la transmisión de confianza, de aspiraciones y la superación de obstáculos, manteniendo el listón alto, con los apoyos y ayudas necesarias para que todos los alumnos de secundaria continúen sus estudios superiores.
- *Academic Planning for College and Career Readiness*: Planificación dirigida hacia la educación superior y la carrera profesional
- *Enrichment and Extracurricular Engagement*: Participación en actividades extraescolares enriquecedoras, que creen liderazgo, fomenten los talentos e intereses individuales y las habilidades sociales.
- *College and Career Exploration and Selection Processes*: Orientación hacia la selección de estudios superiores y de una carrera profesional.
- *College and Career Assessments*: Evaluaciones sobre la preparación de los alumnos para la educación superior.
- *College Affordability Planning*: Información y planificación sobre los gastos y las ayudas financieras para cursar educación superior.

- *College and Career Admission Processes*: Asistir a los alumnos y a las familias en el proceso de matriculación en educación superior.

22. ***Community Colleges Research Center*** (41). Esta asociación dirigida a difundir entre los legisladores norteamericanos y la comunidad educativa sus investigaciones sobre los *community colleges*. Nació en 1996 gracias a las generosas donaciones de la fundación *Alfred P. Sloan Foundation* (Sloan fue presidente de General Motors hasta los años 50), mecenas de esta asociación, apoyada a su vez, por fondos federales. Otro informe realizado por los profesores Jenckins y Weiss (2011) y patrocinado por dicha asociación, se une a la demanda colectiva de incrementar los titulados de educación superior entre las minorías, reconociendo que es una empresa difícil de lograr, por la diversidad e intangibilidad de las variables y por la escasa investigación al respecto. Parten de que en 2004, el 57% de los nuevos estudiantes con ingresos iguales o inferiores a \$32.000 comenzó sus estudios en los *community colleges*, no obstante, únicamente el 36% de éstos obtuvo una titulación en 6 años. Continúan argumentando que sólo el 16% de los nuevos estudiantes en los *community colleges* de California estudiaba las materias necesarias para obtener una titulación, el 32%, se matriculaba en demasiado pocas materias, que superaba sin dificultad y el 31% se matriculaba en escasas asignaturas, que no superaba. Otros estudios indican que el 45% de los alumnos de los *community colleges* supera entre 1 y 30 créditos, siendo la persistencia en alcanzar una titulación consecuencia al mismo tiempo de la oferta laboral. Como hemos visto, la fundación *Lumina Foundation for Education* trabaja para incrementar los titulados de educación superior del 41%, al 60% para 2025. Este objetivo no se podrá cumplir sin lograr aumentar el número de titulaciones otorgadas a las minorías. Por su parte, la fundación *Bill & Melinda Gates Foundation* financia asimismo los programas destinados a doblar las titulaciones entre los jóvenes menores de 27 años pertenecientes a minorías. Ambas fundaciones apuestan por los *community colleges* para conseguir sus objetivos. Los profesores Jenckins y Weiss coinciden con los profesores Cohen y Brawer (2003) en destacar que los jóvenes de clases sociales menos favorecidas obtienen mejores resultados en programas cerrados, de corta duración, dirigidos al mercado laboral, que en los programas del primer ciclo

universitario, dirigidos hacia la continuidad académica. No obstante, el informe señala que la mayoría de jóvenes que entran por primera vez en los *community colleges* (incluyendo aquellos más desfavorecidos), eligen materias generales, destinadas a completar una licenciatura. Consecuentemente, fracasan en demasiadas ocasiones y por tanto, sus retribuciones salariales son inferiores, al no ir acompañadas de una titulación. Por su parte, el alumnado de los programas de formación profesional consigue una certificación más rápidamente, pudiendo continuar más adelante sus estudios si lo desean, mientras que las diplomaturas inacabadas y las materias sueltas ayudan muy poco a encontrar una ocupación laboral, según los autores. Continúan señalando que los jóvenes con pocos recursos eligen programas sobresaturados, con limitadas salidas laborales y mal remunerados como educación y jardín de infancia, secretariado y administración, y agricultura y recursos naturales. En cambio, son menos frecuentes en profesiones más punteras y mejor remuneradas, como sanidad. El informe recomienda cambiar la mentalidad de los institutos de *high school* y de los *community colleges* para que ayuden a estos jóvenes a elegir los programas más adecuados para ellos, acompañándoles en el camino.

23. ***El estado de Michigan*** es uno de los estados más afectados por el desempleo, debido a su gran dependencia de la industria automovilística. Esta tasa creció del 6%, al 13% en 8 años, alcanzando el 15, 7% en 2010. Por esta razón, la gobernadora del estado creó NWLB (*No Worker Left Behind*. “Ningún trabajador dejado atrás o Ningún trabajador es abandonado por el camino”), iniciativa que ofrecía \$5.000 al año para cursar una diplomatura (2 años) en los sectores más punteros e innovadores, con un límite de \$10.000 por trabajador. Este programa formó a 140.000 trabajadores hasta 2010 y un 75% de éstos obtuvieron un empleo ese mismo año. Dicha iniciativa apostaba por potenciar los sectores del futuro, a través de la diversificación (sectores como sanidad, enfermería, energías renovables y formación para los emprendedores), reciclando a los trabajadores, al considerar que los puestos de trabajo que se destruyeron durante la recesión económica, no retornarían. Dedicó asimismo recursos para que todos los alumnos de Michigan obtuvieran una titulación de educación superior, mejorando de esta forma los bajos niveles de la educación obligatoria K-12 (42).

24. La iniciativa del presidente Obama de aumentar un 50% los titulados de educación superior de los community colleges, se fundamenta como ya hemos visto, en propuestas ya existentes, como “*Double the Numbers*“ (Doblar los números), iniciativa nacida el 26 de noviembre de 2007 en el estado de Kentucky, con la finalidad de incrementar del 3,6%, al 4,5% el índice de adultos con titulaciones de educación superior. Contó entonces con el apoyo de la fundación *Lumina Foundation*, que aportó \$500.000 a este proyecto (43). En Enero de 2012 el estado de Kentucky volvió a recibir el apoyo y la financiación de otra fundación, *Rockefeller Philanthropy Advisors*, que le concedió \$720.000 para alinear la educación obligatoria con la educación superior y lograr que los alumnos de *high school* poseyeran los niveles académicos necesarios para poder continuar sus estudios. Al mismo tiempo, Kentucky es uno de los 10 estados (Colorado, Florida, Hawái, Indiana, Luisiana, Massachusetts, Carolina del Norte, Oregón y Washington) agraciados con fondos procedentes del programa *Core to College* (lo importante para la educación superior), iniciativa financiada a su vez, por las fundaciones *Lumina Foundation*, *William and Flora Hewlett Foundation*, *Bill & Melinda Gates Foundation* y *Carnegie Corporation* de Nueva York, mientras que la empresa independiente *WestEd* supervisa la ejecución de este proyecto (44). El *Project Graduate* (Objetivo: titularse) es otra iniciativa que tiene la finalidad de atraer a 100.000 adultos residentes en Kentucky que poseen 80 o más créditos de educación superior, para que finalicen una licenciatura o bachelor (45). Por otra parte, la agencia estatal *Kentucky Adult Education* vela para que los 410.000 adultos (15% de la población activa) que no poseen la titulación de *high school*, puedan incorporarse a la educación superior y al mercado laboral (46)

25. *Kingsborough Community College* en el estado de Nueva York creó el programa *Project Welcome (Career Pathways initiatives.)*, dirigido a aumentar la formación de la población local, a través de la puesta en marcha de titulaciones de menor duración, integradas por 280 horas reales, repartidas en 10 semanas y dirigidas a ocupaciones con gran demanda y con posibilidades de promocionar. Este programa fue financiado con \$1,7 millones procedentes de fondos federales y superó con creces las expectativas, al recibir un elevado número de participantes (47).

26. En 2008, la junta de educación, ***Texas Higher Education Coordinating Board*** (THECB) aprobó el programa *Texas College Readiness Standards* para mejorar los niveles académicos de la población escolar del estado de Tejas, preparándolos para la educación superior. Este programa se concentraba en marcar objetivos y niveles para las materias más importantes y establecía cursos de preparación del profesorado de *high school*. Por este motivo, Tejas no se adhirió al programa nacional *Common Core Standards* (48).
  
27. El programa ***College Readiness Program*** (Preparación para la educación superior) de la *University of Rhode Island* va dirigido a aquellos adultos que no poseen el nivel académico necesario para comenzar sus estudios universitarios, pudiendo matricularse en los cursos de refuerzo de forma gratuita. El programa dura 9 meses, de Septiembre a Mayo, y consiste en reuniones de 2 horas semanales fuera del horario laboral (49).
  
28. ***Center for Adult Learning in Louisiana*** (“CALL”: “Llamada”): Este proyecto está diseñado para ayudar a los adultos del estado de Luisiana a obtener una titulación de educación superior, pudiendo elegir entre 29 titulaciones de menor duración y más flexibles, específicas para este colectivo y dirigidas al mercado laboral (licenciatura en administración de empresa, en sanidad, etc.), que se ofrecen a través de internet en 11 *community colleges* y en universidades públicas. Todos estos programas están centralizados en la universidad *University of Louisiana en Lafayette* (50).
  
29. ***Oklahoma’s Reach Higher***: Este programa, desarrollado por la asociación de universidades y *colleges* del estado de Oklahoma, ofrece a los adultos en posesión de 18 créditos aprobados y que hayan completado los cursos de refuerzo aplicables, la posibilidad de obtener una titulación de 2 años en estudios generales (para poder continuar el segundo ciclo universitario) o en estudios de la empresa. Estos programas se caracterizan por una mayor flexibilidad, pudiendo optar los alumnos a clases presenciales o a través de Internet. Ofrecen asimismo una titulación de 4 años

en liderazgo organizativo, con una duración de 8 semanas (5 sesiones al año) para aquellos individuos que posean 72 créditos aprobados (51).

30. **Graduate Network Inc.** Es una iniciativa dirigida a aumentar el número de titulados adultos de educación superior, que posean algunos estudios superiores. Este proyecto está presente en varios estados. Pensilvania, a través del programa **Graduate! Philadelphia** establecido en 2005, cuenta con la colaboración de 15 *community colleges* y universidades para atraer a adultos con algunos estudios superiores, hacia la educación superior, que sólo en Filadelfia, ascienden a 70.000 adultos. El proyecto **Graduate- CT** en el estado de Connecticut colabora con 9 instituciones de educación superior. Esta iniciativa se encuentra igualmente presente en las ciudades de **Memphis** (Tennessee) y de **Chicago** (Illinois) (52).
  
31. **University of New Mexico** (Nuevo Méjico) creó un programa para atraer a ex-alumnos que no finalizaron sus estudios, para que los completaran y de esta forma, obtuvieran una titulación. Para ello, debían tener aprobados 98 créditos, 30 de los cuales debían haberlos cursado en dicha universidad (53).
  
32. **El estado de Arizona** está barajando la posibilidad de que los estudiantes de determinadas especialidades de educación superior puedan comenzar a cursar materias durante la etapa de *high school* y continuar los primeros 3 años en los *community colleges*, a \$5.800 al año (cantidad cubierta por las becas federales *Pell Grant*) y finalizar el último curso en las universidades estatales. Esto reduciría los costes universitarios enormemente, al carecer los *community colleges* de la mayoría de los costosos servicios que prestan las universidades estatales. Este programa estaría supervisado por el profesorado de las instituciones de 4 años (54).
  
33. Varios estados penalizan económicamente tanto al estudiante (cobrándole la tarifa de no residente), como a la institución de educación superior (reduciéndole las ayudas estatales), cuando los estudiantes cursan un número de materias superior al

estrictamente necesario para completar sus estudios. El estado de Tejas, por ejemplo, combina las penalizaciones mencionadas, con incentivos económicos a los alumnos que completan sus estudios en el tiempo adecuado. Existen asimismo estados que cobran la tarifa de “no residente” en materias no necesarias para completar sus estudios. La Universidad de Maryland (*University of Maryland*) exige a sus alumnos de primer curso obtener 12 créditos en los programas a distancia (*online*), ofrecidos por la propia universidad o por los *community colleges* u otra institución acreditada antes de comenzar el primer curso, con la finalidad de acomodar a la creciente población estudiantil (55).

34. **Robert G. Templin, Jr.:** Rector de *Northern Virginia Community College* coincide en destacar que para recuperar el liderazgo en educación, los *community colleges* deben aumentar el número de titulados, a través de (56):

- Mejorar las tasas de éxito académico (con iniciativas como “*Achieving the Dream*”, “Lograr el sueño”).
- Colaboración entre los *community colleges* y los institutos de *high school* para mejorar la preparación de los jóvenes, implantando programas como “*dual enrollment*”, cursos preparatorios durante el periodo estival o tutorización del alumnado. Templin, utiliza *Northern Virginia Community College* (NOVA) como ejemplo, cuando se asoció con 39 institutos de secundaria para aumentar las titulaciones de secundaria y la continuación de los estudios superiores, logrando que el 84% de las minorías que participaron en este programa, finalizara con éxito sus estudios y consiguiendo doblar la tasa de permanencia en los *colleges*.
- Redirigir las ayudas financieras a los alumnos de los *community colleges* que más lo necesiten.
- Rediseñar los programas “*remedial*” o de refuerzo, por ser su éxito limitado, a través de iniciativas como *The National Center for Academic Transformation* (NCAT), financiada por la fundación Bill y Melinda Gates, para la mejora el aprendizaje de la materia de matemáticas.
- Colaborar con instituciones sin ánimo de lucro que promuevan el ascenso social de los más desfavorecidos.

## REFERENCIAS CAPÍTULO VII

(1) UNITED STATES CENSUS BUREAU. Educational Attainment: *Educational Attainment in the United States: 2009 - Detailed Tables*. Tablas 1-01- 1-06

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/cps/2009/tables.html>

- UNITED STATES CENSUS BUREAU. Educational Attainment: *Educational Attainment in the United States: 2011 - Detailed Tables*. Tablas 1-01-1-06

<http://www.census.gov/prod/2012pubs/p20-566.pdf>

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/cps/2011/tables.html>

(2) LUMINA FOUNDATION

[http://www.luminafoundation.org/state\\_work.html](http://www.luminafoundation.org/state_work.html)

(3) KISKER, Carrie B., COHEN, Arthur M. y WAGONER, Richard L. (2010): *Reforming Transfer and Articulation in California Four Statewide Solutions for Creating a More Successful and Seamless Transfer Path to the Baccalaureate*. Center for the Study of Community Colleges. Abril

[centerforcommunitycolleges.org/index.php/download\\_file/view/2/](http://centerforcommunitycolleges.org/index.php/download_file/view/2/)

(4) LEE, John Michael Jr., EDWARDS, Kelcey , MENSON, Roxanna y RAWLS, Anita: *The College Completion Agenda. 2011 Progress report*. College Board Advocacy and Policy Center

[http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports\\_pdf/Progress\\_Report\\_2011.pdf](http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports_pdf/Progress_Report_2011.pdf)

<http://nosca.collegeboard.org/tools-resources>

(5) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *The Condition of Education. 2012*. NCES 2012-045. Mayo, 2012 Tabla A-33-1 p.240

<http://nces.ed.gov/programs/coe/tables/table-sde-1.asp>

(6) WOOLFOLK, Anita: *Educational Psychology*. Pearson. 2007. pp. 3-5



(7) Id.

(8) HESS, Frederick M y ROTHERHAM, Andrew J. y WALSH, Kate: *A qualified teacher in every classroom? Appraising Old answers and new Ideas*. Harvard Education Press. Cambridge (MA). 2004. pp.12-16, 25-47

(9) CENTER FOR COMMUNITY COLLEGES STUDENTE ENGAGEMENT: *A Matter of Degrees: Promising Practices for Community College Student Success (A First Look)*. The University of Texas at Austin, Community College Leadership. Austin, TX. 2012

[http://www.ccsse.org/docs/Matter\\_of\\_Degrees.pdf](http://www.ccsse.org/docs/Matter_of_Degrees.pdf)

(10) AMERICAN INSTITUTE FOR RESEARCH: *Evaluation of the Early College High School Initiative*

[http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content\\_id=364](http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content_id=364)

(11) EARLY COLLEGE HIGH SCHOOL INITIATIVE: *Welcome to Early College High School*

<http://www.earlycolleges.org/>

(12) EARLY COLLEGE DESIGN SERVICES FOR SCHOOL DISTRICTS. *Jobs for the Future*.

<http://www.earlycolleges.org/Downloads/JFF's%20ECDS.pdf>

(13) KELLY, Patrick, J.: *Closing the College Attainment Gap between the U.S. and Most Educated Countries, and the Contributions to be made by the States*. National Center for Higher Education Management System (NCHEMS). Abril, 2010

<http://www.nchems.org/pubs/docs/Closing%20the%20U%20S%20%20Degree%20Gap%20NCHEMS%20Final.pdf>

(14) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. NCES 2012-001 Junio 2012

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_009.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_009.asp)

(15) MAKING OPPORTUNITY AFFORDABLE: *Tennessee. Investing in College Access and Success. Adult Strategies Group Final Report and Recommendations*

<http://www.tn.gov/moa/documents/MOA-TN%20Adult%20Strategies%20Group-%20Final%20Report.pdf>

- NATIONAL CENTER FOR PUBLIC POLICY AND HIGHER EDUCATION (NCPPE): *Making Opportunity Affordable: Tennessee Policy Audit*. 8 abril, 2009

<http://www.tn.gov/moa/documents/TNPolicyAuditMakOppAfford.pdf>

- MAKING OPPORTUNITY AFFORABLE- TENNESSEE: *Adult Strategies Group Final Report and Recommendations* . pp. 5-11

<http://www.tn.gov/moa/documents/MOA-TN%20Adult%20Strategies%20Group-%20Final%20Report.pdf>

- CAEL: *Prior Learning Assessment Services*

<http://www.cael.org/pla.htm>

(16) NATIONAL CENTER FOR HIGHER EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM: *Making Opportunity Affordable: Tennessee Policy Audit*. Tennessee Higher Education Commission. 8 abril, 2009

<http://www.tn.gov/moa/documents/TNPolicyAuditMakOppAfford.pdf>

(17) CAEL. *Linking Learning and work: Prior Learning Assessment Services*

<http://www.cael.org/pla.htm>

- TENNESSEE STATE UNIVERSITY: *Prior Learning Assessment (PLA)*

[http://www.tnstate.edu/atadistance/prior\\_learning\\_assessment.aspx](http://www.tnstate.edu/atadistance/prior_learning_assessment.aspx)

(18) LUMINA FOUNDATION (2012): *A Stronger South through Higher Education*. 25, junio

[http://www.luminafoundation.org/about\\_us/president/speeches/a\\_stronger\\_south\\_through\\_higher\\_education.html](http://www.luminafoundation.org/about_us/president/speeches/a_stronger_south_through_higher_education.html)

(19) COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION. *Improving Academic Achievement: Preschool to Postsecondary Education Alignment Act. Colorado Achievement Plan for Kids (CAP4K)*

<http://www.cde.state.co.us/cdegen/SB212.htm>

(20) AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Reclaiming the American Dream: Community Colleges and the Nation's Future. A Report From the 21st-Century Commission on the Future of Community Colleges*. 2012 pp. 3,4

<http://www.aacc.nche.edu/aboutcc/21stcenturyreport/21stCenturyReport.pdf>

- JOHNSON MCPHAIL, Christine (2011): *The Completion Agenda: A Call to Action. Summary report from the November 10–11, 2010, meeting of the American Association of Community Colleges Commissions and Board of Directors*. American Association of Community Colleges Washington, DC . Abril. p. 2

[http://www.aacc.nche.edu/Publications/Reports/Documents/CompletionAgenda\\_report.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Publications/Reports/Documents/CompletionAgenda_report.pdf)

(21) INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY (IHEP): *Proyect Win-Win*

<http://www.ihep.org/projectwin-win.cfm>.

(22) THE BILL & MELINDA GATES FOUNDATION (2010). *Communities Learning in Partnership Program: Four Cities Receive \$12 Million to Improve College Graduation Rates*. 27 septiembre

<http://www.gatesfoundation.org/press-releases/Pages/communities-learning-in-partnership-grants-announced-100927.aspx>

[http://www.gatesfoundation.org/Media-Center/Press-Releases/2010/09/Four-Cities-Receive-\\$12-Million-to-Improve-College-Graduation-Rates](http://www.gatesfoundation.org/Media-Center/Press-Releases/2010/09/Four-Cities-Receive-$12-Million-to-Improve-College-Graduation-Rates)

(23) MARYLAND ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES (2010): *Completion Summit*. 3 diciembre,

[http://mdacc.org/PDFs/Completion%20Summit/Summit\\_Background\\_Information.pdf](http://mdacc.org/PDFs/Completion%20Summit/Summit_Background_Information.pdf)

(24) COMPLETE COLLEGE AMERICA: *Time Is the Enemy. The surprising truth about why today's college students aren't graduating ... and what needs to change*. Septiembre, 2011

[http://www.completecollege.org/docs/Time\\_Is\\_the\\_Enemy.pdf](http://www.completecollege.org/docs/Time_Is_the_Enemy.pdf)

(25) JECKINS, Davis: *Redesigning Community Colleges for Completion: Lessons from Research on High-Performance Organizations*. Community College Research Center. CCRC. Brief ISSN 1526-2049. January. Number 48. pp. 1-3, 32. Enero

<http://ccrc.tc.columbia.edu/Publication.asp?UID=844>  
<http://ccrc.tc.columbia.edu/Publication.asp?UID=844>

(26) RENDON, Laura: *Fulfilling the Promise of Access and Opportunity: Collaborative Community Colleges for the 21st Century*. California State University, Long Beach, CA. American Association of Community Colleges. Washington DC 2008 <http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/pastprojects/Pages/fulfillingtheepromise.aspx>

(27) PROJECT GRAD (Graduation Really Achieves Dreams). Houston, Texas  
<http://www.projectgradhouston.org/>

(28) *Puente Project*  
<http://www.puente.net/about/>

(29) GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F.: *The Race between Education and Technology*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. 2009. pp. 347-51

(30) MCKINSEY & COMPANY (2009). McKinsey Global Institute: *Changing the Fortunes of America's Workforce: A Human Capital Challenge*. Junio pp. 9, 53, 71-72  
[http://www.mckinsey.com/insights/mgi/research/labor\\_markets/changing\\_the\\_fortunes\\_of\\_us\\_workforce](http://www.mckinsey.com/insights/mgi/research/labor_markets/changing_the_fortunes_of_us_workforce)

(31) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff (2010): *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018*. Georgetown University. Center on Education and the Workforce. Junio. pp. 19, 22, 26, 64, 72-75, 101  
<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/FullReport.pdf>

(32) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted: Postsecondary Education and Training Required*. Capítulo 3  
<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/HelpWanted.pdf>

(33) KISKER, Carrie B., WAGONER, Richard L., COHEN, Arthur M. (2011):

*Implementing Statewide Transfer & Articulation Reform. An Analysis of Transfer Associate Degrees in Four States.* Center for the Study of Community Colleges, Walter F Johnson Foundation Wil y Melinda Gates Foundation. Abril. p. 2

(34) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center on Education and the Economy: *Tough Choices or Tough Times. The Report on the New Commission on the Skills of the American Workforce.* Washington DC. 2007 DC. Pp. 5-20

<http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2010/04/Executive-Summary.pdf>

(35) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education 2011.* Tabla 125, 141 y 191. pp. 192, 209, 275

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_125.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_125.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_141.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_141.asp)

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_191.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_191.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics *.NAEP 2008 Trends in Academic Progress.* NCES 2009-479. 2009. p. 3

(36) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *U.S. Performance Across International Assessments of Student Achievement Special Supplement to The Condition of Education 2009.* NCES 2009-083. Agosto 2009. pp. 50-65

<http://nces.ed.gov/programs/coe/analysis/tables/2009-taba03.asp>

<http://nces.ed.gov/programs/coe/analysis/tables/2009-taba04.asp>

[http://nces.ed.gov/timss/table11\\_4.asp](http://nces.ed.gov/timss/table11_4.asp)

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics International Activities Program (IAP). Publication and Products: *International Data Table Library*

<http://nces.ed.gov/surveys/international/table-library.asp>

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education 2010.* NCES 2011-015. Abril, 2011 Tabla 413.

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10\\_413.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_413.asp)

(37) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. International Activities Program (IAP). *International Data Table Library. Publication and Products*. o.c.

<http://nces.ed.gov/surveys/international/table-library.asp>

<http://nces.ed.gov/surveys/international/tables/xls/B.1.43.xls>

<http://nces.ed.gov/surveys/international/tables/xls/B.1.63.xls>

<http://nces.ed.gov/surveys/international/tables/xls/B.1.57.xls>

(38) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center on Education and the Economy: *Tough Choices. Education Initiative Grows with the Addition of Three States and a Newly-Announced NEA- Business Coalition*. 13 abril, 2010

[www.skillscommission.org](http://www.skillscommission.org)

[http://www.skillscommission.org/wp-content/uploads/2010/05/TCTT\\_Standard\\_Powerpoint.pdf](http://www.skillscommission.org/wp-content/uploads/2010/05/TCTT_Standard_Powerpoint.pdf)

<http://www.skillscommission.org/?p=625>

(39) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center on Education and the Economy: *U.S. High Schools in Eight States to Implement World-Class Instructional Systems and Examinations*. 13 Abril, 2010

<http://www.skillscommission.org/?p=18>

(40) THE COLLEGE BOARD ADVOCACY AND POLICY CENTER. The College Board and National Office for School Counselor Advocacy: *Eight Components of College and Career Readiness Counseling*. 1 junio, 2011

[http://advocacy.collegeboard.org/sites/default/files/10b\\_2217\\_EightComponents\\_WEB\\_100625.pdf](http://advocacy.collegeboard.org/sites/default/files/10b_2217_EightComponents_WEB_100625.pdf)

[http://advocacy.collegeboard.org/sites/default/files/10b\\_2217\\_EightComponents\\_WEB\\_100625.pdf](http://advocacy.collegeboard.org/sites/default/files/10b_2217_EightComponents_WEB_100625.pdf)

(41) JENCKINS, Davis y WEISS, Medeline Joy (2011): *Charting Pathways to Completion for Low-Income Community College Students*. CCRC Working paper no. 34. Community Colleges Research Center (CCRC). Septiembre

<http://ccrc.tc.columbia.edu/Publication.asp?UID=962>

(42) NATIONAL PUBLIC RADIO. Tell Me more: *Michigan Gov. Jennifer Granholm Defends Handling Of Economic Crisis*. 2 noviembre, 2010

<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=131000834>

(43) KENTUCKY COUNCIL ON POSTSECONDARY EDUCATION. Kentucky.gov: *Kentucky Receives \$500,000 to Make Colleges more Adult-Friendly*. 26 noviembre, 2007

[http://migration.kentucky.gov/newsroom/cpe/nr\\_20071126lumina.htm](http://migration.kentucky.gov/newsroom/cpe/nr_20071126lumina.htm)

(44) KENTUCKY COUNCIL ON POSTSECONDARY EDUCATION. Kentucky.gov: *Kentucky CPE gets \$720,000 grant to bolster college readiness initiatives*. 23 Enero, 2012

[http://cpe.ky.gov/news/mediaroom/releases/nr\\_012312.htm](http://cpe.ky.gov/news/mediaroom/releases/nr_012312.htm)

(45) KENTUCKY COUNCIL ON POSTSECONDARY EDUCATION. Kentucky.gov: *Project Graduate boosts adult degree completion*. 18 junio, 2012

[http://cpe.ky.gov/news/mediaroom/releases/nr\\_061812.htm](http://cpe.ky.gov/news/mediaroom/releases/nr_061812.htm)

- KENTUCKY COUNCIL ON POSTSECONDARY EDUCATION. Kentucky Unbridle Spirit: *Welcome back*.

<http://www.knowhow2goky.org/pg/index.php>

(46) KENTUCKY ADULT EDUCATION. Kentucky Unbridle Spirit: *Welcome to Kentucky Adult Education*

<http://www.kyae.ky.gov/>

(47) ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL. (EMSI): *EMSI data central to New York college's "gap analysis"*.

<http://www.economicmodeling.com/2008/05/01/emsi-data-central-to-new-york-colleges-gap-analysis/>

(48) TEXAS HIGHER EDUCATION COORDINATING BOARD y TEXAS EDUCATION AGENCY: *Texas College and Career Readiness Standards*. 2009

<http://www.sreb.org>

(49) BRENNEMAN, Meghan Wilson, CALLAN, Patrick M., EWELL, Peter T., FINNEY, Joni E., JONES, Dennis P. y ZIS, Stacey: *Good Policy, Good Practice II. Improving Outcomes and Productivity in Higher Education: A Guide for Policymakers*. National Center for Public Policy and Higher Education (NCPPE). Noviembre, 2010.

p. 9

[http://www.highereducation.org/reports/Policy\\_Practice/GPGP.pdf](http://www.highereducation.org/reports/Policy_Practice/GPGP.pdf)

[http://www.nchems.org/pubs/docs/GoodPolicy\\_GoodPractice\\_II\\_2010.pdf](http://www.nchems.org/pubs/docs/GoodPolicy_GoodPractice_II_2010.pdf)

(50) *Center for Adult Learning in Louisiana*

[http://www.yourcallla.org/call\\_history](http://www.yourcallla.org/call_history)

*SREB Go Alliance*

[http://www.collegeaccessmarketing.org/goalliance/defaultinterior\\_ektid356.aspx](http://www.collegeaccessmarketing.org/goalliance/defaultinterior_ektid356.aspx)

(51) OKLAHOMA'S COLLEGES AND UNIVERSITIES: *Reach Higher. Oklahoma's Degree Completion Program*

<http://www.okhighered.org/reachhigher/>

(52) GRADUATE NETWORK, INC.: *Graduate Philadelphia*

<http://www.graduatephiladelphia.org/>

*Graduate- CT*

<http://www.graduatect.org/Home.aspx>

*Graduate Memphis*

<http://graduatememphis.org/>

*Complete the degree Chicago*

<http://www.completethedegree.org/>

(53) THE UNIVERSITY OF NEW MEXICO: *The Graduation Project*

<http://www.unm.edu/graduationproject/>

(54) ABC NEWS: *Arizona Mulls No-Frills College Plan*. 22 junio, 2009...

<http://blogs.abcnews.com/campuschatter/2009/06/arizona-mulls-nofrills-college-plan.html>

- BRENNEMAN, Meghan Wilson, CALLAN, Patrick M., EWELL, Peter T., FINNEY, Joni E., JONES, Dennis P. y ZIS, Stacey. o.c. p. 13



(55) BRENNEMAN, Meghan Wilson, CALLAN, Patrick M., EWELL, Peter T., FINNEY, Joni E., JONES, Dennis P. y ZIS, Stacey. o.c. pp. 18, 19

(56) TEMPLIN, Robert, G. Jr.: *America's Community Colleges: The Key to the College Completion Challenge?* American Council on Education. Primavera (2011)

<http://www.acenet.edu/the-presidency/columns-and-features/Pages/America's-Community-Colleges-The-Key-to-the-College-Completion-Challenge.aspx>



## **VIII- CONTRIBUCIÓN DE LOS COMMUNITY COLLEGES A LA ECONOMÍA Y A LA SOCIEDAD**

### **1- ESTUDIOS Y ANÁLISIS GENERALES**

La empresa *Economic Modeling Specialists Inc.* (EMSI, *CC Benefits, Inc*), especializada en estudios sobre la contribución económica y social de las instituciones de educación superior, ha sido elegida por diversas administraciones e instituciones para analizar los beneficios económicos que los *community colleges* reportan a la sociedad, a través del aumento de las rentas de las personas físicas, derivado de una mayor formación académica, del incremento de los ingresos de las administraciones públicas, derivado de una recaudación tributaria superior y de la reducción de los gastos sociales. Robinson y Christophersen (2004) (1), directores de dicha consultoría, publicaron en 2004 un informe sobre la contribución de la totalidad de los *community* y *technical colleges* (en algunos estados los programas de formación profesional, de educación continua, etc. se imparten en *technical colleges*, dejando los programas académicos en los *community colleges*) a la economía y a la sociedad norteamericanas, demostrando que las titulaciones de educación superior de corta duración (menos de 4 años) son una inversión muy rentable, tanto para el contribuyente, como para el alumno, ya que el sueldo medio de un diplomado norteamericano (2 años) supera en \$9.000 anuales al de un titulado de *high school*, o lo que es lo mismo, recibe \$325.000 ingresos adicionales durante toda su vida laboral (Tabla 1), discrepando ligeramente con lo datos ofrecidos por McKinsey & Company en el capítulo anterior. Robinson y Christophersen basaron sus conclusiones, analizando 262 instituciones de 2 años repartidas entre 14 estados, que atendían a casi el 33% del total del alumnado nacional de dichas instituciones.

Tabla 1- Diferencias salariales en función del nivel de estudios

| Nivel de estudios            | Ingresos anuales |
|------------------------------|------------------|
| - 11 cursos de K-12          | \$16.947         |
| - <i>High school</i>         | \$26.620         |
| - Certificado de 1 año       | \$30.745         |
| - Associate (2 años)         | \$35.979         |
| 3 años de Educación Superior | \$41.061         |

Fuente: M. Henry Robinson y Kjell A Christophersen: The Economic Contribution of America's Community and Technical : An Analysis of Investment. Effectiveness and Economic Growth. p. 12

Como hemos visto en el capítulo 5, las administraciones públicas financiaron el 64,7% de los costes de los *community colleges* (incluyendo un 23% de fondos federales y un 33% de fondos estatales), que en el curso académico 2009-10 se tradujeron en \$41.000 millones. Esta inversión genera una mayor recaudación tributaria, derivada del aumento de las rentas laborales de las personas físicas y logra una reducción de los gastos sociales por la mayor formación del ciudadano (menores subsidios sociales, disminución de la delincuencia, disminución del alcoholismo, mejora de la salud, etc. Tablas 2 y 3), resultando, según los directores de la empresa EMSI, en un rendimiento interno de la inversión estatal en los *community colleges* que alcanza el 16,2%, muy por encima de los intereses que genera el capital. Paralelamente, la sociedad obtiene unos ingresos netos por crédito cursado durante toda la vida laboral del estudiante, de \$4.128 (tabla 4), recuperando la inversión estatal y local en 8,1 año (tabla 5).

Tabla 2- Relación porcentual entre el absentismo académico, tabaquismo, alcoholismo y delincuencia y la formación académica

| Nivel Educativo                      | Absentismo | Tabaquismo | Abuso del Alcohol | Prisión |
|--------------------------------------|------------|------------|-------------------|---------|
| - < <i>High school</i>               | 8,7%       | 29,6%      | 9,5%              | 6,1%    |
| - <i>High School</i>                 | 7,0%       | 27,2%      | 8,9%              | 4,7%    |
| -1 año o inferior de Educa. Superior | 6,1%       | 25,1%      | 8,3%              | 3,7%    |
| -2 años de Educación superior        | 4,8%       | 21,4%      | 7,3%              | 2,4%    |
| - > <i>Associate</i>                 | 4,2%       | 19,2%      | 6,7%              | 1,8%    |

Fuente: M. Henry Robinson y Kjell A Christophersen: The Economic Contribution of America's Community and Technical : An Analysis of Investment. Effectiveness and Economic Growth. pp. 14, 16

Tabla 3- Gastos sociales por nivel académico

| Nivel Académico                    | Servicios Sociales | Desempleo |
|------------------------------------|--------------------|-----------|
| < High School                      | 14,2%              | 8,9%      |
| High School                        | 10,1%              | 5,8%      |
| 1 año o<br>< Educación Superior    | 7,4%               | 4,9%      |
| Associate<br>(Diplomatura- 2 años) | 3,9%               | 4,4%      |
| > Associate                        | 2,5%               | 3,9       |

Fuente: M. Henry Robinson y Kjell A Christophersen: The Economic Contribution of America's Community and Technical : An Analysis of Investment, Effectiveness and Economic Growth. p. 17

Tabla 4- Ingresos derivados de la educación superior en los *community colleges* durante la vida laboral del estudiante

|            | Ingresos adicionales durante la vida laboral de todos los Estudiantes (millones) | Costes de la educación (millones) | Diferencia (millones) | Ingresos Netos totales durante la vida laboral por crédito cursado |
|------------|--|-----------------------------------|-----------------------|--|
| Estudiante | \$362.547  | - \$94.466                        | \$268.081             | \$1,775  |
| Sociedad   | \$640.977  | - \$17.609                        | \$623.368             | \$4,223  |
| TOTAL      | \$1.003.524  | -\$112.075                        | \$891.449             | \$6.003  |

Fuente: M. Henry Robinson y Kjell A Christophersen: The Economic Contribution of America's Community and Technical : An Analysis of Investment, Effectiveness and Economic Growth. p. 34

Por consiguiente, el informe de Robinson y Christophersen (2004) concluye que los casi 1.200 *community* y *technical colleges* contribuyen con \$31.000 millones o el 7%, al crecimiento económico anual del país y sus alumnos logran un rendimiento interno de su inversión en educación del 15,3%, recuperándola en 9 años (Tabla 5), recibiendo \$1.775 por crédito cursado durante toda su vida laboral (tabla 4).

Robinson y Christophersen (2004) añaden que el contribuyente, a través de las administraciones públicas, es el gran beneficiado de la inversión pública en *community colleges*, ya que por cada crédito cursado por los alumnos de estas instituciones, recibe \$230 anuales y por cada alumno a tiempo completo ingresa \$6.900 anuales (tabla 6). Por tanto, las instituciones de educación superior crean riqueza desde dos perspectivas:

Tabla 5- Rentabilidad de la inversión en los community colleges

|                              | Estudiante | Administraciones locales | Sociedad |
|------------------------------|------------|--------------------------|----------|
| Rendimiento interno          | 15,3%      | 16,2%                    |          |
| Ingresos por dólar invertido | \$3,8      | \$3,6                    | \$35,6   |
| Recuperación de la inversión | 9 años     | 8,1 años                 |          |

Fuente: M. Henry Robinson y Kjell A Christophersen: The Economic Contribution of America's Community and Technical : An Analysis of Investment. Effectiveness and Economic Growth. p. 37

- A través de los puestos de trabajo e inversiones que generan: Se estima que los *community colleges* norteamericanos emplean a 278,000 profesores y administrativos a tiempo completo y 357.000, a tiempo parcial. Las nóminas totales exceden de \$18.000 millones.
- A través de la formación que transmiten a sus alumnos, traduciéndose en la creación de riqueza social, económica y personal, siendo ésta la mayor contribución de dichas instituciones. Los individuos con estudios superiores tienen mayores capacidades, son más productivos y por tanto, aportan más a la sociedad. La sociedad a su vez, retribuye esta mayor contribución con sueldos más elevados, sueldos que, su vez, aumentan la capacidad de compra y generan mayor recaudación tributaria, disminuyendo simultáneamente los gastos sociales.

Las horas académicas equivalentes cursadas en los *community colleges* durante los últimos 30 años y presentes en la formación de los trabajadores norteamericano en activo se estiman en 2.200 millones, (tabla 8). Consecuentemente, la contribución cuantificable anual a la economía nacional de la formación que los *community* y *technical colleges* han impartido a estos trabajadores, asciende a \$621.000 millones de riqueza, representando el 5,6% del PIB (Producto Interior Bruto), que alcanzó los \$11,1 billones en 2003 (2), similar al PIB de estados como Florida o Illinois.

La importancia de estas cifras es patente al comprarlas con la población norteamericana mayor de 17 años que ascendió a 229 millones en 2003, cantidad equivalente (o ligeramente inferior) al alumnado total anual que han atendido los *community* y *technical colleges* durante un periodo de 30 años (1973 a 2003) (3).

Para comprobar la veracidad de los cálculos plasmados en la tabla 8, Robinson y Christophersen (2004) partieron de la población activa que se ascendió a 167 millones en 2003 y del número de trabajadores que había cursado estudios superiores en instituciones de 2 años, situado en 43 millones (25,7% de la población activa) durante ese mismo año. Al multiplicar el número de créditos medios cursados por trabajador (51,2), durante los 30 años objeto de estudio, por el número de trabajadores con estudios superiores de los *community colleges* (43 millones), obtuvieron 2,2 millones de créditos, el mismo resultado que en la tabla 8.

Para finalizar, Robinson y Christophersen (2004) contrastan el porcentaje de la población activa con estudios de educación superior cursados en instituciones de 2 años con los datos oficiales publicados por el Ministerio de Educación norteamericano, los cuales indican que 49 millones o un 22,7% de la población norteamericana mayor de 16 años (situada en 217 millones) había cursado estudios en instituciones de 2 años. Descontando los que todavía no se habían incorporado al mercado laboral o los que ya lo habían abandonado (jubilados, etc.), estimados en un 15%, resulta que 42 millones de trabajadores en activo estudiaron en los *community colleges*, cifra muy próxima a los 43 millones calculados anteriormente, representando el 25,5% de la población activa. De la tabla 7 se desprende al mismo tiempo que 54 millones de norteamericanos mayores de 17 años han cursado estudios en los *community colleges*.

Mullin (2011) (4) coincide con Robinson y Christophersen en señalar la importancia de los *community colleges* para la sociedad. La diversidad de programas que estas instituciones ofrecen ayudan al colectivo que engrosa el fracaso escolar a obtener una titulación de *high school* alternativa. La inversión pública por alumno a tiempo completo equivalente ascendió a \$9.604 durante el curso académico 2009/10, generando unos ingresos públicos entre \$51.000 y \$134.000 por alumno durante toda su vida laboral (dependiendo de la etnia y del sexo). Añade además, que los *community colleges* sirven a la comunidad que la está financiando, ya que la mayoría de estudiantes son de

Tabla 6- Ingresos que generan los *community colleges*, para el alumno y para el contribuyente

|                                    | Ingresos adicionales por Crédito | Ingresos adicionales por estudiante tiempo completo (30 horas) |
|------------------------------------|----------------------------------|--|
| Alumnos: Ingresos adicionales (1). | \$94                             | \$2.835  |
| Contribuyente:                     |                                  |  |
| Aumento PIB                        | \$200                            | \$6.000  |
| Reducción                          |                                  |  |
| Absentismo                         | \$5                              |  |
| Gastos Sanitarios                  | \$3                              |  |
| Gastos de Encarcelamiento          | \$5                              |  |
| Gastos restitución Víctimas        | \$6                              |  |
| Aumento Productividad              | \$2                              |  |
| Reducción Servicios Sociales       | \$5                              |  |
| Reducción Prestaciones desempleo   | \$4                              |  |
| Total                              | \$230                            | \$6.900  |
| TOTAL                              | \$324                            | \$9.735  |

(1) después de impuestos

Fuente: M. Henry Robinson y Kjell A Christophersen: *The Economic Contribution of America's Community and Technical : An Analysis of Investment, Effectiveness and Economic Growth*. p. 29

Tabla 7- Porcentaje de adultos con estudios superiores cursados en los *community y technical colleges* (5)

|                                    | % de la población >17 años con Estudios superiores A | % de los segmentos de la población con estudios de Community y Technical Colleges B | % de la población > 17 que ha estudiado en Community y Technical Colleges A*B |
|------------------------------------|--|---|---|
| Estudios superiores sin titulación | 19,6%  | 37,7%   | 7,4%  |
| Associate (2 años)                 | 8,9%   | 79,3%   | 7,1%  |
| Bachelor (4 años)                  | 18,1%  | 30,0%   | 5,4%  |
| Formación laboral                  |  |   | 3,0%  |
| Posgrado                           | 9,6%   | 7,0%  | 0,7%  |
| Total                              | 56,2%  |   | 23,6%   |
| Población > 18 años 2011 (miles)   | 231.194  | 23,6%   | 54.562  |

Fuente: M. Henry Robinson y Kjell A Christophersen: *The Economic Contribution of America's Community and Technical : An Analysis of Investment, Effectiveness and Economic Growth*. p. 89  
 U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: *Digest of Education 2011*



Tabla 8- Evolución del número de estudiantes anuales de los *community* y *technical colleges* y número de horas cursadas por los trabajadores en activo.

| Año   | Nº Estudiantes (millones) A | % de Aumento Anual | % de Aumento en 30 años | Alumnos fuera de USA (millones) B | Alumnos (millones) C = A*B | % de estudiantes en activo D | Alumnos en activo (millones) E=D*C | E    | Créditos medios por alumno F | Total créditos cursados (millones) G=F*E |
|-------|-----------------------------|--------------------|-------------------------|-----------------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------------|------|------------------------------|--|
| 1974  | 5,2                         |                    |                         | 0,16                              | 5,0                        | 80,0%                        | 4,0                                |      | 9,55                         | 38,5                                     |
| 1975  | 6,1                         | 17%                |                         | 0,19                              | 5,9                        | 80,6%                        | 4,8                                |      | 9,55                         | 45,5                                     |
| 1976  | 6                           | -2%                |                         | 0,19                              | 5,8                        | 81,2%                        | 4,7                                |      | 9,55                         | 45,1                                     |
| 1977  | 6,3                         | 5%                 |                         | 0,20                              | 6,1                        | 81,8%                        | 5,0                                |      | 9,55                         | 47,7                                     |
| 1978  | 6,3                         | 0%                 |                         | 0,20                              | 6,1                        | 82,4%                        | 5,0                                |      | 9,55                         | 48,0                                     |
| 1979  | 6,6                         | 5%                 |                         | 0,20                              | 6,4                        | 83,0%                        | 5,3                                |      | 9,55                         | 50,7                                     |
| 1980  | 7,1                         | 8%                 |                         | 0,22                              | 6,9                        | 83,6%                        | 5,8                                |      | 9,55                         | 54,9                                     |
| 1981  | 7,4                         | 4%                 |                         | 0,23                              | 7,2                        | 84,2%                        | 6,0                                |      | 9,55                         | 57,7                                     |
| 1982  | 7,5                         | 1%                 |                         | 0,23                              | 7,3                        | 84,8%                        | 6,2                                |      | 9,55                         | 58,9                                     |
| 1983  | 7,5                         | 0%                 |                         | 0,23                              | 7,3                        | 85,4%                        | 6,2                                |      | 9,55                         | 59,3                                     |
| 1984  | 7,3                         | -3%                |                         | 0,23                              | 7,1                        | 86,1%                        | 6,1                                |      | 9,55                         | 58,2                                     |
| 1985  | 7,3                         | 0%                 |                         | 0,23                              | 7,1                        | 86,7%                        | 6,1                                |      | 9,55                         | 58,6                                     |
| 1986  | 7,6                         | 4%                 |                         | 0,24                              | 7,4                        | 87,4%                        | 6,4                                |      | 9,55                         | 61,5                                     |
| 1987  | 7,9                         | 4%                 |                         | 0,24                              | 7,7                        | 88,0%                        | 6,7                                |      | 9,55                         | 64,3                                     |
| 1988  | 8,2                         | 4%                 |                         | 0,25                              | 7,9                        | 88,6%                        | 7,0                                |      | 9,55                         | 67,2                                     |
| 1989  | 8,8                         | 7%                 |                         | 0,27                              | 8,5                        | 89,2% <sup>1</sup>           | 7,6                                |      | 9,55                         | 72,6                                     |
| 1990  | 9,1                         | 3%                 |                         | 0,28                              | 8,8                        | 89,8%                        | 7,9                                |      | 9,55                         | 75,6                                     |
| 1991  | 10                          | 10%                |                         | 0,31                              | 9,7                        | 90,4%                        | 8,8                                |      | 9,55                         | 83,7                                     |
| 1992  | 10,4                        | 4%                 |                         | 0,32                              | 10,1                       | 91,0%                        | 9,2                                |      | 9,55                         | 87,6                                     |
| 1993  | 10,3                        | -1%                |                         | 0,32                              | 10,0                       | 91,6%                        | 9,1                                |      | 9,55                         | 87,3                                     |
| 1994  | 10,5                        | 2%                 |                         | 0,33                              | 10,2                       | 92,2%                        | 9,4                                |      | 9,55                         | 89,6                                     |
| 1995  | 10,7                        | 2%                 |                         | 0,33                              | 10,4                       | 92,8%                        | 9,6                                |      | 9,55                         | 91,9                                     |
| 1996  | 11                          | 3%                 |                         | 0,34                              | 10,7                       | 93,4%                        | 10,0                               |      | 9,55                         | 95,1                                     |
| 1997  | 11,4                        | 4%                 |                         | 0,35                              | 11,0                       | 94,0%                        | 10,4                               |      | 9,55                         | 99,2                                     |
| 1998  | 11,5                        | 1%                 |                         | 0,36                              | 11,1                       | 94,7%                        | 10,6                               |      | 9,55                         | 100,8                                    |
| 1999  | 12,2                        | 6%                 |                         | 0,38                              | 11,8                       | 95,4%                        | 11,3                               |      | 9,55                         | 107,7                                    |
| 2000  | 13,6                        | 11%                |                         | 0,42                              | 13,2                       | 96,2%                        | 12,7                               |      | 9,55                         | 121,1                                    |
| 2001  | 14                          | 3%                 |                         | 0,43                              | 13,6                       | 96,9%                        |                                    | 11,9 | 9,55                         | 114,0                                    |
| 2002  | 15                          | 7%                 |                         | 0,47                              | 14,5                       | 98,5%                        |                                    | 10,5 | 9,55                         | 99,9                                     |
| 2003  | 16,3                        | 9%                 | 213%                    | 0,51                              | 15,8                       | 100,0%                       |                                    | 6,7  | 9,55                         | 64,1                                     |
| total |                             |                    |                         |                                   |                            |                              |                                    |      |                              | <b>2.206,1</b>                           |

Fuente: M. Henry Robinson y Kjell A Christophersen: The Economic Contribution of America's Community and Technical : An Analysis of Investment, Effectiveness and Economic Growth. p. 24

la zona y permanecen en ella una vez finalizados sus estudios, manteniendo un vínculo comunitario. Un estudio realizado en el estado de Oregón indica que el 87% de los ex-alumnos de los *community colleges* continuaba viviendo en la misma zona después de 30 años de haberse graduado, y en concreto el 75,5% de los enfermeros permanecían en la zona, frente al 65,2% de los que había cursado sus estudios en instituciones de 4 años (las instituciones de 4 años atraen estudiantes de otros estados, al poderlos acomodar en sus campus universitarios). A esto hay que añadir que los *community colleges* forman a

los empleados de las empresas públicas y privadas de la zona, otorgando las acreditaciones necesarias para realizar su trabajo.

Grubb en un informe publicado en 1999, resaltaba que los individuos que obtenían una titulación de educación superior “*associate*” (2 años) o que completaban por lo menos 30 créditos en un *community college*, cobraban un 15% más (cifra ligeramente inferior a la plasma en el informe de Mckinsey & Company) de sueldo (\$26.235) que un bachiller que ingresaba \$22.895 al año en 1997 (6).

Como hemos visto, en Estados Unidos mayor formación significa mayores ingresos, que se traducen a su vez en una mayor recaudación tributaria y en menores gastos sociales (disminución de las prestaciones por desempleo, etc.). Por este motivo, Carnevale, Smith y Stroh (2010) (7) calculan que los beneficios sociales de la educación superior para los contribuyentes oscilan entre \$24.000 y \$51.000.

Bryant (8) señala asimismo en su informe de 2001, que los individuos que han cursado más de 12 créditos de educación superior en los *community colleges*, obtienen mayores ingresos laborales que aquellos que sólo poseían la titulación de *high school*. Incluso va un poco más lejos al afirmar que el 80% de los individuos con una titulación de 2 años (*associate*) recibe una retribución salarial superior que aquellos que poseen una titulación de 4 años (*bachelor*).

En España, instituciones de educación superior como los *community colleges* realizarían una gran labor, especialmente entre el empresariado español, ya que sólo el 11% de ellos poseía estudios universitarios en 2000, frente al reducido 19% del conjunto de la población ese mismo año. Esta elevada carencia de preparación de los empleadores arrastra los sueldos de los titulados de educación superior a la baja y ocasiona decisiones empresariales inadecuadas, infravalorando la formación académica dentro del marco empresarial y consecuentemente, repercutiendo negativamente en la economía del país, especialmente en momentos de dificultades económicas como los presentes. En situaciones complejas, la preparación de los líderes (en este caso de los empresarios) es fundamental para poder salir de ellas. Por consiguiente, la carencia de un colectivo empresarial preparado es una de las grandes lacras de nuestra economía.

Entre los directivos de las empresas este porcentaje se elevaba al 54,2%, una cifra todavía insuficiente (9).

Ya hemos dicho que los *community colleges* reciben menos fondos públicos y privados que las instituciones de 4 años. Por este motivo, Strauss (2001) (10) enfatiza la necesidad de que estas instituciones establezcan unos objetivos claros y alcanzables (denominada “misión”) y transmitan a la sociedad la dificultad de cuantificar algunos de ellas, justificando de este modo, la recepción de fondos públicos y privados. Exhorta igualmente a estas instituciones que difundan y divulguen la gran labor que realizan, formando y reciclando a los trabajadores. Son numerosos los *community colleges*, que siguiendo esta línea de actuación, encargan estudios sobre la contribución de dichas instituciones a la zona y al estado, con la finalidad de garantizar su financiación a través de la captación de fondos públicos y privados.

Cohen y Brawer (2003) (11) discrepan en cierto modo de los beneficios sociales y personales de la educación superior en general y en concreto de los *community colleges*, centros de formación comunitaria, porque no logran resolver los problemas sociales y personales creados durante el siglo XX y extendidos al siglo XXI:

- Enormes presiones migratorias e impacto de estas en la sociedad.
- Existencia de guetos, indigencia, hacinamiento y suciedad en las ciudades (reorganizar las ciudades).
- Inexistencia de seguros médicos asequibles para los autónomos y parados (El presidente Obama ha legislado sobre este tema).
- Intromisión y manipulación de los poderosos medios de comunicación.
- Grandes desigualdades económicas.
- Retribuciones insuficientes para determinados oficios.
- Auge de bandas juveniles violentas (Falta de vínculo familiar).
- Pérdida de civismo.
- Débiles centrales sindicales representativas.

## **2- ESTUDIOS ESPECÍFICOS**

Como hemos visto, los *community colleges*, enfrentados a recortes masivos de fondos públicos y a aumentos del número de estudiantes, han optado por encargar estudios externos sobre su contribución económica, con la finalidad de captar fondos públicos y privados y de atraer puestos de trabajo y alumnos. A continuación, una muestra de la contundente aportación económica de estas instituciones de 2 años a la economía y a la sociedad norteamericana, a través de varios informes realizados en su mayoría por la empresa EMSI/CCbenefits, encargados por las propias instituciones o por las administraciones públicas.

1. En 1997, **Gwyer Schuyler** (12) analizó 18 estudios sobre el impacto positivo de los *community colleges* en la economía, desde los años 70, clasificando la contribución directa de estas instituciones en:

- Impacto sobre los negocios de la zona (consumo de los empleados de estas instituciones y del alumnado).
- Creación de puestos de trabajo.
- Aumento de los ingresos de los habitantes de la zona.
- Aumento de los ingresos empresariales y de las administraciones públicas de la zona.

Contribuciones indirectas:

- Incrementos de las rentas laborales de los estudiantes, traduciéndose en mayor recaudación tributaria y en mayor contribución social y económica (creación de empleo y mayor actividad económica).
- Disminución de los gastos sociales, derivados de una inadecuada preparación profesional y personal (prestaciones por desempleo, peores hábitos sanitarios, mayores problemas sociales y de convivencia, delincuencia, etc.).
- Mayor productividad laboral, que se traduce en un aumento de la riqueza.

- Enriquecimiento personal y profesional .

Schuyle documentó divergencias en los datos manejados para realizar estas valoraciones, pero concluyó que los *community colleges* jugaban un papel indiscutible, impartiendo la formación necesaria para alcanzar los objetivos laborales, profesionales y personales de los ciudadanos.

Schuyle hacía especial mención al estudio realizado sobre la contribución de *Miami Dade Community College*, en el estado de Florida, que generaba \$512,7 millones anuales, datos matizados a la alza por la Universidad de Florida, al tener en cuenta todos los factores, incluyendo el beneficio empresarial para todo el estado que ascendía a \$1.300 millones. Schuyle destacaba asimismo la contribución económica de *Dutches Community College* a las arcas del estado de Nueva York, por un valor de \$92 millones anuales.

El informe concluía señalando que la contribución real de dichas instituciones era difícil de cuantificar, ya que además del impacto económico, existía el enriquecimiento intangible personal y social de complicada medición.

2. En el 2007, EMSI actualizó los datos del estudio anterior y concluyó que el impacto económico de *Dutchess Community College* a la economía local del estado de Nueva York se había elevado a \$807 millones al año, representando el 7,5% de los ingresos del condado (13).
3. En 1996 *Housatonic Community College* (14), en el estado de Connecticut trasladó su sede al casco antiguo de Bridgeport, una de las ciudades más pobres del estado, para reactivar la zona. Dr. Robert “Rab” Thornton, director de relaciones externas, encargó un estudio a la empresa EMSI sobre el impacto económico de esta institución en la comunidad. El informe reveló que contribuía con \$60 millones anuales a las arcas públicas. El Dr. Thornton decidió publicitar esta cuantía con la finalidad de atraer fondos públicos y privados, de captar alumnado y de obtener la colaboración de la comunidad. Gracias a dicho informe, a la presencia de esta institución y a la nueva gestión de la misma, la zona marginal donde estaba ubicado recibió inversiones por valor de \$1.900

millones, y el número de estudiantes se dobló de 2.000 a 4.600 en 10 años, generando \$264,7 millones anuales de ingresos para la zona.

4. EMSI también fue la empresa elegida en 2008 por las autoridades del **estado de Connecticut** para estudiar sus 12 *community colleges*. El informe destaca que estas instituciones contribuyen a engrosar las arcas estatales y locales en \$5.000 millones anuales. Por cada dólar invertido en ellas el estado recibe \$16,40 durante la vida laboral de sus alumnos. Por su parte, los estudiantes de estas instituciones ven recompensada su inversión en educación superior, al recibir \$231 anuales por cada crédito completado. Los ingresos laborales de un diplomado son 39% superiores a los de un bachiller durante toda su vida laboral, recibiendo \$8,10 por cada dólar invertido en su educación, o sea, \$600.000 ingresos adicionales a lo largo de toda su vida laboral (15).
5. Invertir en **Capital Community College** en el estado de Connecticut es también un buen negocio, tanto para el estudiante, como para el estado, contribuyendo con 107,5 millones a la zona. El contribuyente obtiene un rendimiento interno del 7,7%, recobrando su inversión en 14,5 años y recibiendo \$10 por cada dólar invertido. Paralelamente, el estado ve incrementadas sus arcas públicas en \$1,5 millones anuales, provenientes de ahorros sociales, mientras que, el alumno recibe \$4.420 más al año por cada curso completado, alcanzando los \$265.200 durante toda su vida laboral (30 años). El rendimiento interno de su inversión se sitúa en el 24%, recobrándola en 6,1 años y por cada dólar invertido, recibe \$6,85. Las retribuciones laborales anuales acumuladas percibidas por los alumnos de *Central Community College* se elevan a \$6,8 millones (16).
6. **The Texas Association of Community Colleges** (TACC. Asociación tejana de los *community colleges*) (17) contrató igualmente a la empresa *Economic Modeling Specialists Inc.* (EMSI) para que estudiara la contribución de estas instituciones a la economía del estado. Las administraciones estatales y locales, sin incluir las ayudas federales en concepto de becas y préstamos directos a los alumnos, aportan el 66% de los ingresos de los *community colleges*. El estado de Texas gasta \$1.327 millones al año en mantener los 50 *community colleges* públicos existentes en este estado, siendo los gastos de personal la partida más

elevada (\$1.241 millones). Las nóminas de los puestos indirectos generados por la actividad de estas instituciones públicas de 2 años se estiman en \$12.230 millones. El informe concluye que:

- El rendimiento interno anual de los fondos públicos invertidos en los *community colleges* públicos de Texas es del 15,9%, recibiendo \$3 por cada dólar público invertido y recobrando esta inversión en 8,2 años.
- Los alumnos logran elevadas tasas de rendimiento interno anual (26,1%), recibiendo \$9,05 por cada dólar invertido durante toda la vida laboral activa y recobrando su inversión en 5,8 años.

Los beneficios estatales provienen de:

- Ahorros en gastos sociales (prestaciones por desempleo, sanidad, servicios sociales, delincuencia, etc.), que se estiman ascienden a \$27 por crédito cursado o \$276,3 millones al año:
  - Sanidad: Disminución del absentismo laboral en 387.516 días la año, traduciéndose en un ahorro anual de \$31 millones. Disminución del tabaquismo en 17.652 fumadores, con un ahorro de \$52 millones y reducción del alcoholismo en 4.254 abusos, con un ahorro aproximado de \$34 millones al año.
  - Delincuencia y gastos relacionados: Se estima que el estado de Texas ahorra \$108 millones al año por la disminución de los delitos relacionados con la falta de formación, y por el aumento de ingresos que la educación superior aporta a estos individuos.
  - Reducción de los gastos derivados del desempleo, al disminuir el número de parados en 4.497, representado un ahorro de \$14 millones anuales y una reducción de los servicios sociales, en 3.598 afectados, representando un ahorro de \$36 millones al año.

Los 50 *community colleges* públicos generan unos ingresos anuales al estado de Texas de \$13.471 millones, equivalentes a la creación de 351.530 puestos de trabajo repartidos entre:

- Los sueldos y el consumo generados por estas instituciones que ascienden a \$1.890 millones anuales, equivalentes a la creación de 49.327 puestos de trabajo
- Los *community colleges* públicos de Texas han impartido 166,7 millones de créditos académicos entre su población activa, representando \$11.580 millones de ingresos anuales para la economía de Texas, equivalentes a la creación de 302.203 puestos de trabajo.
- Por cada crédito que un estudiante supera en un *community college* público del estado, éste obtiene un retorno en su inversión de \$117 al año. Y por cada curso completado, obtiene unos ingresos adicionales de \$3.826 al año, con un impacto durante toda la vida laboral activa de la totalidad de los trabajadores que se han formado en los *community colleges* de \$1.969 millones al año.

Los ingresos derivados de las actividades generadas por los *community colleges* contribuyen en un 2,8% al total de los ingresos del estado de Texas, que ascendieron a \$482.450 millones en 2001.

7. En 2008, **el estado de Texas** actualizó el estudio anterior sobre los beneficios de la educación superior impartida por sus *community colleges* públicos, desprendiéndose los siguientes resultados (18):
  - El estado de Texas recibía \$2.100 millones anuales de fondos federales e ingresos procedentes de sus alumnos no residentes.
  - Un diplomado gana un 32% más que un titulado de *high school*, un licenciado, un 63% más y un individuo con algunos estudios superiores gana un 17% más. Por consiguiente, el impacto económico de los individuos con titulaciones de 2 años es de \$10.100 millones anuales para la economía del estado.
  - Reducción de los gastos sociales asociadas a la educación superior (prestaciones por desempleo y gastos por la delincuencia):
    - La tasa de desempleo varía en función del nivel formativo de los individuos, la cual oscilaba entre el 2% y 7,4% en 2007:



- Sin titulación de high school: 7,4%
- *High school*: 4,4%
- Estudios superiores menores de 2 años: 3,8%
- *Associate* (2 años) 3%
- Grado y posgrado: 2%

- La misma tendencia es seguida por los gastos penitenciarios, oscilando entre \$1.132 millones para los individuos sin titulación de *high school*, hasta los \$61 millones para los graduados y posgraduados:

- Sin titulación de *high school*: \$1.132 millones
- *High school*: \$913 millones
- Estudios superiores < 4 años: \$234 millones
- Grado y posgrado: \$61 millones

En 2006, en pleno auge económico, el 86% de los americanos con edades comprendidas entre los 25 y 64 años con titulaciones de educación superior poseía un empleo, comparado con el 77% de los bachilleres y el 64% de los que no poseían la titulación de *high school*. Este porcentaje ascendía al 84% para aquellos adultos con 2 años de educación superior (*associates*).

8. Los seis *community college* de **Houston** en el estado de Texas y sus 600.000 alumnos también contribuyen a la economía personal y social, generando \$4.100 millones de ingresos al año, mientras que un diplomado percibirá \$577.200 más que un bachiller durante toda su vida laboral (19).
9. ***Herkimer County Community College***, situado en el estado de Nueva York, contribuye con un 6,3% a la economía de la zona, aportando \$75 millones anualmente, mientras que, los estudiantes disfrutan de un rendimiento interno de su inversión del 14,2%, recibiendo \$5,10 por cada dólar invertido en su educación, a lo largo de toda su vida laboral. Por su parte, el contribuyente se beneficia, percibiendo \$17,30 por cada dólar invertido en esa institución. *Herkimer Community College* posee una plantilla de 233 trabajadores a jornada completa y 51, a media jornada dentro de un presupuesto para el año 2010-11 que ascendió a \$23 millones (20).

10. ***Schenectady County Community College*** en el estado de Nueva York genera \$329,8 millones al año, representado el 5% de los ingresos anuales de la zona, mientras que el estado de Nueva York obtiene unos ahorros anuales derivados de la formación que reciben los alumnos de este *community colleges*, que ascienden a \$1,6 millones. Los estudiantes también ven recompensados sus esfuerzos, al percibir \$8,2, por cada dólar invertido, con un rendimiento interno de su inversión económica del 21%, mientras que los contribuyentes reciben un retorno de sus impuestos del 15% (21).
11. ***Broome Community College*** también en el estado de Nueva York contribuye con \$290 millones a la economía de la zona y del estado (22).
12. El rector de ***Cayuga Community College*** en el mismo estado contrató asimismo los servicios de la empresa EMSI para realizar un estudio sobre la contribución económica de esta institución a la zona y así poder captar financiación. Este estudio concluyó que gracias a la presencia y labor de *Cayuga Community College*, la zona recibía una inyección de ingresos anuales de \$267 millones (23).
13. Los *community colleges*, ***North Seattle Community College***, ***South Seattle Community College***, ***Seattle Central Community College*** y ***Seattle Vocational Institute***, situados en la ciudad de Seattle, en el estado de Washington, atienden a 51.000 estudiantes. Su aportación a la economía de la ciudad se estima en \$1.100 millones anuales, representando el 0,7% de los ingresos totales generados en esta zona, mientras que el coste estatal de estos *community colleges* ascendió a \$109,1 millones. El salario medio anual de un diplomado en Seattle (2 años de educación superior) era de \$60.600, 35% más que el de un trabajador con *high school*. Por tanto, el rendimiento interno de la inversión en educación superior de un diplomado es del 21,6%, recuperándola en menos de 7 años (24).
14. En 2009 se elaboró un informe sobre la rentabilidad de las inversiones en los *community colleges* públicos del estado de **Washington**, revelando que \$198,5 millones invertidos por el estado en ellos, ofrecían una rentabilidad del 7% para

el contribuyente, recaudando \$321 millones en impuestos adicionales y recuperando la inversión en 10,9 años. El alumno a su vez, obtenía una rentabilidad elevadísima, que ascendía al 43% o \$5.500 ingresos adicionales anuales, recuperando su inversión en menos de 2 años (1,4 años). Estas instituciones atienden a 25.480 alumnos y sólo el 2% se traslada a otro estado una vez finalizados sus estudios (25).

15. **Rubi** (1995) elaboró un informe (26) exhortando a las administraciones públicas de Arizona a elevar la formación académica de la extensa población con bajos sueldos, muchos de ellas pertenecientes a minorías étnicas, a través de una educación superior asequible y cercana, impartida en los *community colleges*, al ser los alumnos pertenecientes a las minorías muy sensibles a los precios de la enseñanza.

Según la tabla 9, en el estado de Arizona una diplomatura (2 años) recibe un 40% más de sueldo que una titulación de *high school* o \$6.050 más al año. Por consiguiente, los ingresos adicionales de una diplomado se elevan a \$242.000 durante los 40 años de vida laboral, con un retorno en su inversión del 731%, mientras que el estado recauda 77% más en impuestos en concepto de rentas del trabajo (\$546, frente a \$308).

En 1982-83, el 34% de los alumnos del segundo ciclo de la universidad, *Arizona State University*, provenía de los *community colleges* de la zona (del condado de Maricopa), este porcentaje ascendió al 51% durante el curso académico 1991-92. En el año 1994, el 43,7% de los alumnos de dicha universidad poseía un semestre cursado en los *community colleges* del estado y el 61,2% había estudiado alguna asignatura en ellos, mientras que el 38,7% de los que cursaban la licenciatura o grado había realizado el primer ciclo en los *community colleges* de la zona.

Tabla 9- Diferencias salariales en función de los niveles académicos en Arizona

| Titulaciones                 | Salario medio 1990 en Arizona |
|------------------------------|-------------------------------|
| Sin High school              | \$10.405                      |
| High school                  | \$15.066                      |
| Estudios superiores < 2 años | \$20.039                      |
| Estudios superiores 2 años   | \$21.116                      |
| Bachelor o grado             | \$29.756                      |
| Master                       | \$34.210                      |
| Doctorado o similar          | \$56.190                      |
| Media                        | \$20.606                      |

Tabla 10- Distribución de la población de Arizona en 1990. en función de su formación

| TITULACIONES                 | Población >25 años Arizona (miles) | %   |
|------------------------------|------------------------------------|-----|
| Sin High School              | 491.7                              | 21% |
| High school                  | 605.1                              | 26% |
| Estudios superiores > 2 años | 579.2                              | 25% |
| Estudios superiores 2 años   | 157.2                              | 7%  |
| Bachelor o grado             | 305.5                              | 13% |
| Master                       | 103.9                              | 5%  |
| Doctorado                    | 53.7                               | 2%  |
| TOTAL                        | 2.296,5                            |     |

16. El informe elaborado por EMSI en 2008 sobre *Buncombe Technical Community College* en Asheville (Carolina del Norte) (27) revela que esta institución contribuye con casi \$400 millones al año a la economía de la zona, representando el 4,4% de la misma. El contribuyente recibe \$34 millones al año,

o sea \$2,40 por cada dólar invertido en ella (a través de mayor recaudación tributaria y menores gastos sociales). Esta institución atiende a 26.479 alumnos y un 81% de ellos permanece en la zona una vez obtenida la titulación. Los ingresos de los alumnos crecen \$162 al año, por crédito completado y reciben \$5,20 por cada dólar invertido. Por consiguiente, los ingresos de la totalidad de los estudiantes se ven incrementados en \$25,1 millones anuales, disfrutando de elevados rendimientos internos (23%) y recuperando su inversión en un periodo record de 6 años, ya que, los ingresos adicionales por poseer un “*associate’s*” representan \$291,800 durante toda la vida laboral del diplomado. En el condado de Buncombe, un titulado de 2 años de educación superior gana \$5,600 más que un titulado de *high school* y este ingresa \$13.000 menos que un licenciado.

17. La empresa EMSI fue una vez más encargada de realizar un estudio sobre ***Glen Oaks Community College*** en el estado de Michigan, revelando que esta institución generaba asimismo beneficios para todos los implicados, dejando un saldo positivo para la economía de la zona de \$86,7 millones durante 2009, mientras que los alumnos disfrutaban de unos ingresos adicionales de \$130 al año por crédito completado, aumentando sus ingresos medios en \$3,30 por cada dólar invertido en educación superior, con un rendimiento interno del 15% y recobrando su inversión en 9 años (28).
18. El informe sobre ***Pennsylvania HighLands Community College*** de 2009 se unió a la gran lista de estudios realizados y resaltó la contribución económica y social de esta institución al estado de Pennsylvania, que ascendió a \$49,7 millones, ayudando a sus estudiantes a ingresar \$142 al año, por cada crédito completado y a sus diplomados, \$414.000 adicionales a lo largo de toda su vida laboral (29).
19. En 2006, ***Spartanburg Community College*** en el estado de Carolina del Sur creó, dentro de sus instalaciones, un parque empresarial con servicios laborales, asesoramiento, creación de pequeñas empresas y proyectos especiales para empresas en expansión. Invirtió \$1,7 millones, ayudando a crear 5.000 puestos de trabajo directos e indirectos, con unas ganancias directas de \$58,7 millones (30).

20. **Central Community College** es una institución de educación superior con 3 sedes situadas en el estado de Nebraska, que atiende las necesidades de los 300.000 habitantes de la zona. Los estudiantes de este *community college* disfrutaban de un elevado rendimiento interno (18%), recibiendo por cada dólar invertido \$4,9 durante toda su vida laboral. Los contribuyentes también salen beneficiados, obteniendo un 9% de rendimiento en la inversión estatal y recaudando \$1,80 por cada dólar invertido, aumentando las arcas estatales en \$218,9 durante 2007 (31).
  
21. **Metropolitan Community College** en Omaha, estado de Nebraska, genera riqueza para la economía de la zona por valor de \$830 millones al año. Los alumnos que logran titularse obtienen unos atractivos ingresos adicionales por valor de \$12.300 al año, que se traducen en \$435.000 durante su vida laboral (32).
  
22. **Mid-Plains Community College** en North Platte, estado de Nebraska, contrató asimismo los servicios de EMSI para convencer a los contribuyentes, a las autoridades, a la comunidad y a las empresas sobre el gran valor añadido a la economía de la zona aportado por esta institución, que alcanzó los \$89,3 millones en 2006-07 (33).
  
23. **Los Angeles Community College District** (California) se compone de 9 *community colleges* que generan \$9.100 millones anuales en ingresos para sus comunidades, representando el 1,8% de la riqueza global de la zona. Atendieron a 208.000 alumnos en 2007, quienes perciben \$209 por cada crédito completado, con una tasa de rendimiento interno del 24% y \$7,6 en futuros ingresos por cada dólar invertido. Los contribuyentes, a su vez, disfrutaban de un 10% de rendimiento interno. Los *community colleges* de Los Ángeles imparten 18,9 millones de horas de formación profesional para los trabajadores de la zona, mientras que el 95% de su alumnado permanece en el distrito (34).
  
24. **Yuba Community College District** (YCCD) en el estado de California aporta a la economía de la zona \$604,6 millones, con una reducción en gastos sociales de

\$18 al año, por cada crédito cursado por los estudiantes. El contribuyente ve aumentada su inversión en 176%, recuperándola en 15 años. Los estudiantes que logran una titulación de 2 años ganarán un 36% más que los titulados de *high school*, un gran incentivo para lograrlo. *Yaba Community College* atendió a 15.529 estudiantes oficiales en el curso académico 2004/05, de los cuales un 75% permanecieron en la zona, una vez finalizados sus estudios. Los alumnos obtienen una rentabilidad en su inversión del 21%, recuperándola en 7 años, ganando \$93 más al año por cada clase completada (35).

25. El estudio realizado por EMSI sobre *Germanna Community College* en el estado de Virginia durante el curso académico 2007-2008 revela que esta institución, que cuenta con 3 campus, aporta a la zona el 2,1% de los ingresos locales o \$241,2 millones anuales (a través del aumento del consumo de los alumnos y de su plantilla, del aumento de los puestos de trabajo y de la contribución de los estudiantes residentes por su mayor formación). Además, el 95% de los titulados permanecen en la zona, devolviendo la inversión local y estatal invertida en ellos. La reducción de los gastos sociales (prestaciones por desempleo, etc.) se estima que asciende a \$235.900 al año. Los estudiantes se benefician asimismo de su inversión en educación superior, ya que un titulado de *associate* (2 años) ganará \$385.000 más que un titulado en *high school* durante toda su vida laboral (36).

26. *Baltimore City Community College* (estado de Maryland) se une a la larga lista de *community colleges* que solicita un estudio sobre la importancia de esta institución en la economía local. El aumento de las recaudaciones estatales derivadas de la actividad educativa de esta institución se cifra en \$24,5 millones al año y la reducción de las prestaciones sociales a los alumnos de dicha institución asciende a \$2,1 millones. Los diplomados (2 años) disfrutan de sueldos más elevados, que pueden alcanzar los \$50.400 al año, hasta un 40% más que un individuo con sólo estudios de *high school*, obteniendo \$4,4 por cada dólar invertido y situándose la contribución total de esta institución a la economía local en \$540 millones al año (37).

27. La creación del programa *University Centers*, entre las universidades estatales de 4 años y *Northwest Arkansas Community College* en Bentonville (estado de Arkansas) tiene la finalidad de gestionar mejor los recursos, compartiendo por ejemplo, las instalaciones de los *community colleges* para albergar a los estudiantes de las universidades o el fomento de los programas sanitarios (en clara demanda) (38).
28. La empresa EMSI aportó asimismo buenas noticias para el alumnado de *Burlington County College* en el estado de Nueva Jersey. Sus esfuerzos e inversiones quedan recompensadas al recibir \$6 por cada dólar invertido durante los siguientes 30 años, mientras que las administraciones locales y estatales reciben \$23,6 por cada dólar aportado (39).
29. La contribución de *Western Iowa Tech Community College* (estado de Iowa) a los ingresos locales anuales es de \$308 millones, representando el 5,5% de la totalidad de los ingresos de la zona (40).
30. La junta de los *community colleges* del **estado de Illinois** realizó un estudio en 1980 (41) sobre el impacto económico de éstos en los distritos locales de este estado. Para ello, analizó los efectos de la actividad de 6 *community colleges*, utilizando los siguientes parámetros:
- Repercusión de la actividad de los *community colleges* en los negocios de la zona.
  - Repercusión de los *community colleges* en el valor de la propiedad inmobiliaria.
  - Repercusión de los *community colleges* en la disponibilidad crediticia consecuencia del mayor volumen de ingresos.
  - Repercusión de los *community colleges* en la recaudación tributaria de las administraciones locales.
  - Repercusión de los *community colleges* en el aumento de los puestos de trabajo de la zona.
  - Repercusión de los *community colleges* en el aumento de los fondos disponibles para los centros docentes de la zona.



- Repercusión de los *community colleges* en la renta per cápita de la zona.

Concluyó que los gastos operativos de todos los *community colleges* del estado de Illinois representaban el 18% del total de gastos de las administraciones locales, pero aportaban entre \$850 millones y \$1.000 millones a las arcas públicas locales, con un retorno en la inversión de entre \$2,49 a \$3 por cada dólar local invertido.

En 2007 se publicó la actualización de dicho estudio destacando que:

- El 81,2% de las empresas del estado de Illinois han contratado a algún empleado que había estudiado en los *community colleges* del estado durante los últimos 10 años.
- El 29,5% de los votantes han cursado alguna materia en estas instituciones en los últimos 10 años.
- El 90% de los alumnos de los *community colleges* permanecen en la zona.
- Los titulados reciben unas retribuciones medias anuales de \$32.369, un 31% superiores a las recibidas por los bachilleres, y un aumento en sus ganancias durante toda su vida laboral de \$541.115.
- El 70,3% de los alumnos finalizan sus estudios
- Las arcas federales se engrosaron con \$12,.800 millones procedentes del gravamen sobre las rentas laborales percibidas por los individuos con estudios superiores de los *community colleges* durante los últimos 10 años. El estado de Illinois también se benefició, recaudando \$168 millones en impuestos a este colectivo, durante el mismo periodo.

## **REFERENCIAS CAPÍTULO VIII**

(1) ROBINSON, M. Henry y CHRISTOPHERSEN, Kjell A.: *The Economic Contribution of America's Community and Technical Colleges: An Analysis of Investment. Effectiveness and Economic Growth*. CC Benefits Inc. 6 octubre, 2004. p. 4, 7, 12, 14, 16, 17, 24, 34, 37, 44, 88, 89

<http://www.economicmodeling.com/wp-content/uploads/2008/07/usaggstudy.pdf>

(2) U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE. Bureau of Economic Analysis. National Economic Accounts: *Gross Domestic Product. Current-Dollar and "Real" GDP*

<http://www.bea.gov/national/xls/gdplev.xls>

(3) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. NCES 2012-001 Junio 2012 . Tabla 20. p. 43

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_020.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_020.asp)

(4) MULLIN, Christopher M.: *A Sound Investment: The Community College Dividend*. AACC Policy Brief 2011-01PBL. 3 marzo, 2011 pp.5, 7

[http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/2011-01PBL\\_Investment.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/2011-01PBL_Investment.pdf)

(5) U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. o.c. Tabla 9. p. 27

[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_009.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_009.asp)

- ROBINSON, M. Henry y CHRISTOPHERSEN, Kjell A. o.c. p.89

(6) GRUBB, W. Norton Grubb: *The Economic Benefits of Sub-Baccalaureate Education: Results From National Studies*. Número. Community College Research Center (CCRC Brief). Junio 1999

(7) CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018*. Georgetown University. Center on Education and the Workforce. Junio 2010. p. 4

<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/FullReport.pdf>

(8) BRYANT, Alyssa N.: *The Economic Outcomes of Community College Attendance*. ERIC Clearinghouse for Community Colleges .Los Angeles CA. 2001

<http://www.ericdigests.org/2003-3/economic.htm>

(9) TORTELLA, Gabriel, GARCIA RUIZ, José Luis, ORTIZ VILLAJOS LÓPEZ, José M<sup>a</sup>, QUIROGA, Gloria: *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*. Academia europea de Ciencias y Artes. Madrid. 2008

<http://www.academia-europea.org/pdf/Educacion%20instituciones%20y%20empresa.pdf>

(10) STRAUSS, Linda: *Trends in Community College Financing: Challenges of the Past, Present, and Future*. ERIC Clearinghouse for Community Colleges. Los Angeles, California. 2001

<http://www.ericdigests.org/2003-3/trends.htm>

(11) COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B.: *The American Community College*. Forth Edition . Jossey-Bass. San Francisco. 2003 pp. 433-34

(12) SCHULER, Gwyer: *The Assessment of Community College Economic Impact on the Local Community or State*. Community College Review . Sage Publications . 1997

<http://crw.sagepub.com/content/25/2/65>

(13) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI/CC benefits study shows Dutchess Community College adds \$800 million to regional economy*.

<http://www.economicmodeling.com/2007/10/22/emsiccbenefits-study-shows-dutchess-community-college-adds-800-million-to-regional-economy/>

(14) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI). Case Study: *Housatonic Community College: An Urban Renewal Success Story*

[http://www.economicmodeling.com/wp-content/uploads/2008/06/cs\\_housatonicsuccess.pdf](http://www.economicmodeling.com/wp-content/uploads/2008/06/cs_housatonicsuccess.pdf)  
[www.economicmodeling.com](http://www.economicmodeling.com)

(15) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI study: Connecticut community colleges have nearly \$5B annual impact*

<http://www.economicmodeling.com/2008/11/10/emsi-study-connecticut-community-colleges-have-5b-annual-impact/>

(16) CAPITAL COMMUNITY COLLEGE: *SocioEconomic Benefits*. Junio, 2004

<http://www.ccc.commnet.edu/economicBenefits.htm>

(17) CHRISTOPHERSEN, Kjell A. y ROBINSON, M. Henry: *The Socioeconomic Benefits Generated by 50 Community College Districts in Texas State of Texas Executive Summary*. 17 Junio, 2002. pp.1-5

<http://www.tacc.org/pdf/ExecSummaryFinal.pdf>

(18) WINDOW ON STATE GOVERNMENT. Susan Combs, Texas Controller of Public Accounts: *The Economic Impact of Community Colleges 2008*

<http://www.window.state.tx.us/specialrpt/workforce/colleges.php>

(19) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI study shows Houston Community College has \$4.1B annual impact*.

<http://www.economicmodeling.com/2008/10/27/emsi-study-shows-houston-community-college-has-41b-annual-impact/>

(20) HERKIMER COMMUNITY COLLEGE: *HCCC's impact on Herkimer County economy is estimated at \$75 million* 20, octubre, 2010

[http://www.herkimer.edu/news/view/hcccs\\_impact\\_on\\_herkimer\\_county\\_economy\\_is\\_estimated\\_at\\_75\\_million/](http://www.herkimer.edu/news/view/hcccs_impact_on_herkimer_county_economy_is_estimated_at_75_million/)

(21) ROBINSON, M. Henry y CHRISTOPHERSEN, Kjell A.: *Economic Contribution Of Schenectady County Community College (State of New York)*. Economic Modeling Specialist Intl (EMSI. Mayo, 2008

[http://www.sunysccc.edu/about/impact/2\\_Executive%20Summary.pdf](http://www.sunysccc.edu/about/impact/2_Executive%20Summary.pdf)

(22) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): EMSI study shows \$290M impact of Broome Community College

<http://www.economicmodeling.com/2008/01/09/emsi-study-shows-290m-impact-of-broome-community-college/>

(23) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *Study reveals Cayuga CC has \$267M impact*

<http://www.economicmodeling.com/2009/06/01/study-reveals-cayuga-cc-has-267m-impact/>

(24) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL (EMSI).: *Seattle Community Colleges' Yearly Impact: \$1.1 Billion*

<http://www.economicmodeling.com/2011/05/13/seattle-community-colleges-yearly-impact-1-1-billion/>

(25) WASHINGTON STATE BOARD FOR COMMUNITY & TECHNICAL COLLEGES: *Investment, Innovation, Impact. Washington State Community and Technical Colleges*. Enero, 2009

[http://www.sbctc.ctc.edu/docs/investment\\_innov\\_impact/investment\\_innovation\\_impact.pdf](http://www.sbctc.ctc.edu/docs/investment_innov_impact/investment_innovation_impact.pdf)

- ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *Return on Investment study highlights impact of Washington's two-year colleges*

<http://www.economicmodeling.com/2009/02/17/return-on-investment-study-highlights-considerable-impact-of-washington%e2%80%99s-two-year-colleges/>

(26) RUBI, David, C.: *The state's return on investment in the Arizona community colleges*. Institutional Effectiveness Series: Return on Investment Measure. Arizona state Board of Directors for Community Colleges , Phoenix. Mayo, 1995

<http://catalogue.nla.gov.au/Record/5581473>

- RUBI, David, C.: *The impact of rising tuition on the Low Income and Minority Population of Arizona*. Arizona State Board of Directors for Community Colleges. ED369 433. Phoenix, 1995

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED382261.pdf>

<http://catalogue.nla.gov.au/Record/5569622>

(27) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *North Carolina college unveils details of EMSI study Asheville-Buncombe Technical Community College in North Carolina*

<http://www.economicmodeling.com/2009/03/03/north-carolina-college-unveils-details-of-emsi-study/>

- ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *Community Colleges: Well Worth the Investment?*

<http://www.economicmodeling.com/2010/04/19/community-colleges-well-worth-the-investment/>

(28) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI Study Shows Michigan CC Has \$86.7M Impact*

<http://www.economicmodeling.com/2010/03/12/emsi-study-shows-michigan-cc-has-86-7m-impact/>

(29) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *Pennsylvania CC Uses EMSI to Show Its Regional Impact*

<http://www.economicmodeling.com/2010/01/15/pennsylvania-cc-uses-emsi-to-show-its-regional-impact/>

PENNSYLVANIA HIGHLANDS COMMUNITY COLLEGE: *Annual Report 2009-2010*. p. 2

[http://www.pennhighlands.edu/academicservices/files/annual\\_report\\_2009-2010.pdf](http://www.pennhighlands.edu/academicservices/files/annual_report_2009-2010.pdf)

(30) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *Case Study: S. Carolina College Highlights Major Impact of its Business Development Center*

<http://www.economicmodeling.com/2009/07/22/case-study-s-carolina-college-highlights-major-impact-of-its-business-development-center/>

(31) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI Study Shows Positive Impact of Central Community College*

<http://www.economicmodeling.com/2010/03/24/emsi-study-shows-positive-impact-of-central-community-college/>

(32) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *Case Study: Degree holders from Nebraska CC earn \$435K more during lifetime*

<http://www.economicmodeling.com/2009/06/14/study-degree-holders-from-nebraska-cc-earn-435k-more-during-lifetime/>

(33) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI study reveals Nebraska community college has \$89.3M impact*

<http://www.economicmodeling.com/2009/04/24/emsi-study-reveals-nebraska-community-college-has-893m-impact/>

(34) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI study shows \$9.1B impact of L.A. Community College District*

<http://www.economicmodeling.com/2008/12/01/emsi-study-shows-91b-impact-of-la-community-college-district/>

(35) YUBA COMMUNITY COLLEGE DISTRICT (YCCD): *Representative from CCBenefits Inc., Mr. Kjell Christophersen, presented Yuba Community College District (YCCD). March 16, 2006.*

<http://woodland.yccd.edu/news/viewfile.php?id=43>

(36) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI study reveals Virginia community college has \$241M annual impact.*

<http://www.economicmodeling.com/2008/11/25/emsi-study-reveals-virginia-cc-has-241m-annual-impact/>

- BOLIPATA, Kare: *Germanna's impact is examined. Study finds that Germanna contributes \$241 million to the Fredericksburg region each year.* Fredericksburg.com. 19 noviembre, 2008

<http://fredericksburg.com/News/FLS/2008/112008/11192008/426221>

(37) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI study shows impact of Baltimore City Community College*

<http://www.economicmodeling.com/2008/05/09/emsi-study-shows-impact-of-baltimore-city-community-college/>

(38) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI gap analysis informs Arkansas college's planned expansion*

<http://www.economicmodeling.com/2008/05/01/emsi-gap-analysis-informs-arkansas-colleges-planned-expansion/>

(39) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI/CCbenefits study shows value of Burlington County College to students, taxpayers.*

<http://www.economicmodeling.com/2008/02/25/emsiccbenefits-study-shows-value-of-burlington-county-college-to-students-taxpayers/>

(40) ECONOMIC MODELING SPECIALIST, INTL. (EMSI): *EMSI study shows \$308 million impact of Western Iowa Tech*

<http://www.economicmodeling.com/2008/01/28/emsi-study-shows-308-million-impact-of-western-iowa-tech/>

(41) BESS, RAYMOND: *A study of economic impact of six community colleges in Illinois*. Illinois Community College Board .1980

[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED191516&\\_ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED191516](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED191516&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED191516)

- THE CENTER FOR GOVERNMENTAL STUDIES NORTHERN ILLINOIS UNIVERSITY: *The Economic Impact of Illinois Community Colleges A Report to the Illinois Community College Board*. Mayo 2007

<http://www.iccb.org/pdf/reports/EconomicImpact2007.pdf>



## **IX- CONCLUSIONES:** **BALANCE, RETOS Y CUESTIONES** **PENDIENTES**

El sistema norteamericano de educación, como la mayoría de sistemas educativos occidentales, se consolidó durante la segunda mitad del siglo XIX de la mano de las élites políticas, quienes poseían niveles académicos muy superiores a los del ciudadano medio y por consiguiente, decidían unilateralmente la formación uniforme y homogénea a impartir, con la finalidad de alfabetizar masivamente a la población y darles la preparación necesaria para incorporarse a la industria manufacturera y para integrarse en la nueva nación, al margen de la familia y de las singularidades y procedencias de cada escolar. Por esta razón, son muchos los que se han sumado a las recomendaciones de los profesores Carnevale, Smith y Stroh (2010) de rediseñar el sistema de educación norteamericano para adaptarlo a las necesidades del siglo XXI, flexibilizándolo, apoyándose en la educación infantil de calidad, coordinando todas las etapas educativas, fomentando la creatividad y la motivación, ensalzando las cualidades personales, permitiendo a las familias elegir el centro docente, concediendo a las instituciones plena autonomía, exigiéndoles simultáneamente responsabilidad sobre los resultados, y teniendo la educación superior y en última instancia, el mercado laboral como objetivo, es decir, colaborando (entre todas las partes implicadas: entidades públicas y privadas, comunidad, empresas, familias, credos religiosos, etc.), unificando, apoyando, responsabilizando, acortando, enlazando y mejorando todos los tramos educativos, desde una educación infantil universal de calidad, pasando por los *community colleges*, hasta alcanzar la universidad. Este modelo, con variantes, ya había sido visionado por los rectores de las universidades norteamericanas de finales del siglo XIX.

El sistema educativo norteamericano se encuentra totalmente descentralizado, característica que ayudó a su rápida expansión, a su flexibilidad e innovación. Con el

paso del tiempo, la descentralización se ha convertido, no obstante, en una de las principales responsables de las grandes desigualdades formativas entre estados y dentro de un mismo estado. Pero contrario a lo que se podría suponer, esta descentralización no se ha traducido en el desarrollo de múltiples sistemas educativos, sino, todo lo contrario, su estructura se ha mantenido invariable desde sus inicios (K-12 - *communitiy colleges* - universidades), añadiendo cursos a medida que nuevas necesidades iban apareciendo, poniendo todo esto de manifiesto, la importancia que los distintos gobiernos norteamericanos han dado a la educación de la población, considerada pilar del desarrollo social, político y económico del país. Esta realidad contrasta con el sistema educativo español, mucho más centralizado, que ha ido modificándose periódicamente, rompiendo la continuidad entre distintos gobiernos, o entre distintos ministerios y eliminado o modificando cursos, instituciones o estructuras que eran en demasiadas ocasiones importantes para el mismo.

Los *community colleges*, instituciones de educación superior, fueron concebidas para impartir el primer ciclo de educación universitaria a todos los adolescentes, haciéndose cargo de su maduración y dejando a las universidades un alumnado más adulto, más dedicado o con mayores recursos. De esta forma, se intentaba replicar el *High School Movement* (Educación secundaria universal) para el primer ciclo universitario. Desde su creación en 1901, la educación superior se consideró una etapa lo suficientemente importante para ofrecerla de forma universal, cuando sólo el 2% de la población cursaba estudios superiores, el 10% de los jóvenes, educación secundaria y el mercado laboral no demandaba ni una, ni otra. Este concepto se adelantó a su tiempo y permitió a EEUU adquirir ventajas socioeconómicas que durarían todo el siglo XX. No obstante, no existe unanimidad en torno a su creación, las voces más críticas consideran que fueron diseñados para canalizar a la mayoría de individuos hacia una educación superior pública de “segunda clase”, permitiendo, de esta forma, dedicar limitados recursos y esfuerzos de las universidades (la mayoría de ellas eran privadas) a un grupo reducido y privilegiado de ciudadanos, basándose en el modelo educativo germano. La concepción inicial de los *community colleges* los adhirió a los institutos de *high school*, por tanto, delegando su supervisión a las administraciones públicas locales, aunque pronto se desmarcaron de la educación secundaria, desarrollándose como entidades independientes de ésta y de las universidades. Por esta razón, al margen de cual fuera la motivación de los directores de las universidades norteamericanas para apoyar la

creación de los *community colleges*, éstos han atendido a millones de norteamericanos y han sido el referente de educación continua y para adultos a nivel local.

A lo largo del siglo XX, los *community colleges* fueron añadiendo retos a su apretada agenda, reuniendo bajo un mismo techo todos los programas formativos para adultos que iban surgiendo (primer ciclo universitario, formación profesional superior, educación laboral y continua, programas de refuerzo y programas para adquirir la titulación de *high school* equivalente). En la mayoría de países occidentales existen distintas instituciones que ofrecen tal diversidad de programas, pero en Estados Unidos, las administraciones públicas quisieron garantizar la formación de su población adulta, centralizándola en una única institución, lo que ha facilitado su promoción, acercándola al 90% de la población y permitiendo a los americanos continuar formándose durante toda su vida para adaptarse e incluso adelantarse a las exigencias de la economía y de la sociedad.

La diversidad de alumnado y de programas las hacen verdaderamente únicas. Bajo un mismo techo se alberga a ciudadanos con titulaciones universitarias, a individuos que no han completado sus estudios básicos de *high school*, a emprendedores que buscan mayor formación, a estudiantes de formación profesional, a personas con minusvalías, etc. Consecuentemente, son unas instituciones muy democráticas, donde tradicionalmente han cabido todos. Las minorías ven en ellas la vía para participar activamente en la economía, porque según señala Dougherty (2001), aquellos estudiantes pertenecientes a clases sociales menos favorecidas, a minorías o con bajos niveles académicos, completan un mayor número de cursos de educación superior en los *community colleges*, que en las universidades. No obstante, esta diversidad dificulta los estudios comparativos y el logro de objetivos estandarizados, desluciendo sus resultados.

Otra de las características de los *community colleges* es su gran flexibilidad. El slogan de estas instituciones del estado de Texas, adoptado por la *Commission on Higher Education* de 1947 (Comisión en educación superior de 1947), resume la filosofía de los *junior colleges* durante muchas décadas: “Enseñaremos a quien sea, donde sea, todo lo que sea, cuando sea, mientras haya suficientes personas interesadas en un programa para justificar su oferta”. Esta amplitud de miras y esta flexibilidad aparecen temprano en la

historia de los *community colleges*, poniendo de manifiesto la importancia que Estados Unidos daba a la educación superior y a la educación continua, al haber descubierto que ésta influía directamente en el desarrollo económico del país. Hemos visto que el nacimiento de los *community colleges* estuvo íntimamente ligado a las universidades, comenzando su andadura como *junior colleges*, impartiendo el primer ciclo universitario. Pero cuando se precisaron trabajadores más cualificados para la moderna industria norteamericana, los *community colleges* potenciaron la formación profesional, mientras que el resto de programas se fue adhiriendo a la oferta académica, a medida que iban apareciendo nuevas necesidades.

El éxito de los *community colleges* radica en su accesibilidad (cercanía, asequibilidad y apertura). Los casi 1.200 colleges, sin incluir sus sedes, están al alcance de la inmensa mayoría de ciudadanos y un importante porcentaje de ellos los han utilizado para su formación, contribuyendo de esta forma a su ascenso social y a la fortaleza de la economía norteamericana.

La polémica que despiertan estas instituciones, no obstante, se desprende a partir de la consideración de que la mayoría de sus aportaciones y contribuciones puede ser, a su vez, obstáculo para lograr los objetivos marcados para ellas:

- La diversidad del alumnado constituye una de las riquezas de los *community colleges*, pero es también uno de los retos más importantes. Su política de “puertas abiertas” permite el acceso a un alumnado con unas dificultades (académicas, culturales, económicas, personales, físicas, etc.), que las instituciones de 4 años experimentan en menor grado.
- La flexibilidad de la plantilla de docentes permite a estas instituciones adaptarse a la demanda, pero al mismo tiempo, su profesorado está menos cualificado y su dedicación hacia la docencia (por trabajar muchos de ellos a tiempo parcial) y hacia la investigación (la investigación se realiza en las universidades que poseen más medios y más dedicación) es inferior.
- Son instituciones más atractivas para el contribuyente, por ser menos costosas, ya que los fondos que perciben los *community colleges* y sus alumnos son sensiblemente inferiores a los que reciben las instituciones públicas de 4 años, pero paradójicamente su alumnado medio está necesitado de mayor financiación, porque posee menor poder adquisitivo que el alumnado de las universidades

estatales. Los expertos recomiendan aumentar la financiación de dichas instituciones, sugerencia adoptada por la administración Obama, al solicitar al Congreso \$12.000 millones para este fin, cantidad que fue drásticamente reducida por el mismo.

Por esta razón, los expertos apuntan que uno de los principales retos a que se enfrentan los *community colleges* es mejorar y potenciar la educación superior, materializándose en mayores titulaciones, pero al mismo tiempo, atendiendo la educación continua y la formación de los individuos que no poseen los niveles académicos adecuados para la educación superior o para incorporarse al mercado laboral y todo ello con una financiación en descenso. Cohen y Brawer (2003) resaltan que estas instituciones han sido las principales responsables de formar a la población norteamericana para que pudiera obtener un trabajo mejor, contribuyendo en gran medida a la expansión de la educación superior y a la popularización de la misma. Los *community colleges* sirven asimismo de trampolín hacia las universidades, abriendo sus puertas a grupos que de otra forma no hubieran podido acceder a la educación superior y de este modo, ascender en la escala social.

El número de jóvenes que comenzó la educación superior fue aumentando paulatinamente durante todo el siglo XX. Por consiguiente, para evitar el colapso de las universidades y al mismo tiempo formar trabajadores para la potente industria manufacturera norteamericana, a partir de los años setenta el excedente de jóvenes era redirigido hacia los *community colleges* y especialmente hacia la formación profesional. El protagonismo de dichos programas en los *community colleges* se debió también en gran medida a los fondos federales destinados a esta modalidad, respaldados por influyentes grupos de presión. La formación profesional, que durante la primera mitad del siglo XX había sido minoritaria en dichas instituciones, terminó compartiendo protagonismo con los programas de primer ciclo universitario, tomando cada vez más relevancia, al alargar los estudios profesionales y elevarlos a categoría de incluso carreras universitarias. En nuestro país la coordinación de la formación profesional con los programas universitarios y la integración de los primeros en el ámbito universitario son todavía asignaturas pendientes.

El papel de los *community colleges* en la formación profesional superior y laboral es innegable. A partir del siglo XXI, el ministerio de Educación Norteamericano sustituyó

el término “Vocational” para describir los estudios de formación profesional, por “*Career and Technical* “. Esta nueva nomenclatura se utiliza tanto en programas de “formación profesional” propiamente dichos, como en programas universitarios en instituciones de 4 años y de 2 años. Con este cambio, se diferencia entre los programas académicos, es decir, programas generalistas y más teóricos, que se utilizan de forma transversal, y los programas de “*Career and Technical*”, dirigidos hacia una profesión concreta y hacia el mercado laboral. Por este motivo, el concepto “formación profesional norteamericano” es mucho más amplio que el utilizado en España, abarcando carreras universitarias.

La inversión pública norteamericana en los *community colleges* es de \$9.604 al año por estudiante a tiempo completo, siendo estas aportaciones la principal fuente de financiación de las mismas (75,4%), frente a las subvenciones de los contribuyentes de \$16.791 por alumno a tiempo completo para las universidades públicas, representando esta cifra el 43,7% del total y traduciéndose en \$67.164 para completar una licenciatura o grado en 4 años. Las universidades públicas tienen unos costes tres veces superiores a los de los *community colleges*, pero un 37,4% de su presupuesto proviene de donaciones, servicios prestados, etc., mientras que, estas fuentes en los *community colleges* son más marginales (9,7%). Consecuentemente, dichas instituciones deberían lograr mayor independencia de la financiación pública, tal como lo hacen las universidades, especialmente en momentos donde los fondos estatales y locales están en claro retroceso. La generación de ingresos no resulta tarea nada fácil, ya que los *community colleges* atienden a estudiantes que no producen ingresos durante su docencia, ni se dedican a la investigación (fuente de financiación), en contraste con los alumnos de los programas de doctorado de las universidades públicas, por ejemplo (hospitales universitarios, laboratorios, etc.). El aumento de las donaciones de filántropos, y de antiguos alumnos, así como los cursos ofrecidos a empresas, etc., podrían aliviar las presiones económicas que dichas instituciones soportan, así como un mayor control del gasto.

Las universidades privadas también son agraciadas con fondos públicos, como la Universidad de Harvard y la de Yale, que perciben subvenciones por valor de \$13.000 por estudiante, cifra superior a la recibida por los *community colleges*. Estas cantidades incluyen las ayudas directas a las instituciones y las reducciones tributarias, pero

excluyen los préstamos públicos directos a los alumnos a bajo interés. Por su parte, las instituciones públicas más prestigiosas, como *University of North Carolina* en Chapel Hill y *University of California*, en Los Ángeles, catalogadas entre las universidades mejores del mundo, reciben generosas aportaciones de los contribuyentes (\$23.000 por alumno). Los alumnos a tiempo parcial solicitan asimismo ayudas para poder cursar estudios superiores, especialmente los estudiantes de las instituciones privadas con ánimo de lucro (doblando el porcentaje de alumnos a tiempo parcial de los *community colleges* que perciben ayudas públicas) y dependen de los fondos federales para lograrlo. En las instituciones públicas el porcentaje de alumnos a tiempo parcial agraciado con ayuda financiera es notablemente inferior que en el caso de los estudiantes a tiempo completo (49%, frente al 65%). Estas diferencias son debidas principalmente a las limitaciones que las autoridades imponen al alumnado a tiempo parcial. Consecuentemente, los alumnos de los *community colleges* son doblemente discriminados económicamente, ya que por un lado, la mayoría de los mismos estudian a tiempo parcial y por otro, poseen rentas inferiores y mayores necesidades. Por esta razón, muchas de estas instituciones se han volcado a realizar o a contratar estudios sobre la contribución económica y social de las mismas a la comunidad y al estado, con la finalidad de atraer fondos públicos y privados, siendo estos estudios unánimes en destacar las enormes aportaciones que dichas instituciones realizan a la sociedad.

El precio anual medio de las matrículas en las instituciones públicas de 4 años (\$7.136) es visiblemente superior al precio anual medio de los estudios superiores en los *community colleges* públicos (\$2.429), existiendo gran disparidad entre los estados. Las mejores universidades del mundo son instituciones privadas norteamericanas, con acceso muy restringido, por sus altísimas tarifas o por sus elevadas exigencias académicas. Por consiguiente, van dirigidas a un segmento de la población muy selecto y minoritario. En el extremo opuesto de la educación superior, encontramos a los *community colleges*, con entrada libre y con reducidas tarifas académicas, dirigidos a la mayoría de la población. No todas las instituciones de educación superior pueden ser elitistas, porque la mayoría de la población quedaría excluida, consecuentemente, las instituciones que mueven realmente la economía y la sociedad son las instituciones que atienden a la gran mayoría de la población, esto es, los *community colleges* y las universidades estatales.

En un país como Estados Unidos, con una larga tradición y defensa de la educación pública en las etapas educativas obligatorias, donde los fondos públicos son custodiados y canalizados exclusivamente hacia la educación pública de primaria y secundaria y estados como Florida han vetado la iniciativa de cheques escolares, llama la atención que los impuestos de los contribuyentes financien las instituciones privadas de educación superior con restringido acceso. Esta contradicción también está muy presente en las etapas obligatorias, ya que los fondos públicos financian la educación pública elitista de primaria y secundaria en pequeños distritos escolares con alto poder adquisitivo y con muy limitado acceso, debido a los cuantiosos precios de las viviendas y las elevadas contribuciones urbanas. Por tanto, aunque la educación obligatoria en Estados Unidos sea pública y existan instituciones públicas de educación superior, la situación socioeconómica individual y familiar tiene un papel determinante en el éxito académico de los estudiantes. En este contexto desigual, los *community colleges* han jugado un papel muy importante a la hora de formar a la población norteamericana, especialmente, acercando la educación superior a aquellos colectivos menos favorecidos. Estas diferencias socioeconómicas están presentes en muchos países, como el nuestro, e instituciones públicas de educación superior, que alberguen una gran variedad de programas, ayudarían a enmendar o a dar una “segunda oportunidad” a los individuos menos favorecidos o a aquellos individuos que buscan mayor formación de una determinada materia o campo de educación superior.

En los estados del Noreste con altos niveles académicos, el alumnado de los *community colleges* no es muy relevante, pero en los estados sureños, con bajas tasas de titulados de educación superior, tampoco, ya que, en los estados con tasas inferiores al 32% de titulados de educación superior entre su población con edades comprendidas entre los 25-34 años, el alumnado de sus *community colleges* representa el 14% del total, mientras que albergan al 14,8% de la población total norteamericana y aquellos estados con tasas inferiores al 38% (excluyendo California), atienden al 39,1% del alumnado total de los *community colleges*, tasa inferior al porcentaje de la población total norteamericana que reside en dichos estados (44,9%). El estado de Nevada, con niveles académicos muy bajos, ocupa el último lugar en porcentaje de población mayor de 17 años cursando estudios superiores en los *community colleges*, corroborando todo ello que estas instituciones han atendido tradicionalmente al ciudadano medio.



Al evaluar los resultados de las instituciones de 2 años, los datos oficiales reflejan que, en un periodo de 5 años, sólo el 26,4% de sus alumnos oficiales finalizan exitosamente sus estudios o se trasladan a una universidad para continuar el segundo ciclo universitario. No obstante, estos datos son inexactos, ya que el 62% aproximadamente de los alumnos de estas instituciones, que abandonan sus estudios, los reanudan 5 años más tarde. Al mismo tiempo, los americanos, gracias a su amplia red de *community colleges* y de universidades y a su política de puertas abiertas o a la facilidad de acceder a ellas, continúan estudiando durante toda su vida. Observamos también que la duración en finalizar los estudios va en aumento, debido a que la mayoría del alumnado de los *community colleges* estudia a tiempo parcial. Por todo ello, las autoridades públicas deberían tener en cuenta estas realidades para evaluar la productividad de dichas instituciones y dotarlas de los fondos necesarios.

La contribución de los *community colleges* a la economía y a la sociedad norteamericanas es innegable. Cohen y Brawer (2003) estiman que entre el 30% y el 60% de los americanos con grado o licenciatura (*bachelor*), han cursado parte de sus estudios en los *community colleges* y Robinson y Christophersen (2004) calculan que 43 millones de la población activa se han formado en dichas instituciones, representado el 26% del total, mientras que los americanos mayores de 17 años con dicha formación alcanzaron la cifra de 54 millones en 2011, un 23,6% aproximadamente y entre 1955 y 2009, 52 millones de ciudadanos mayores de 16 años comenzaron sus estudios oficiales en los *community colleges*, persiguiendo una titulación.

La población norteamericana se ha caracterizado a lo largo del siglo XX no sólo por poseer un altísimo grado de formación académica sino porque ésta ha continuado creciendo a lo largo de sus vidas, lo que ha derivado en innovación y en flexibilidad. Encontramos dos etapas claramente diferenciadas durante el siglo XX. La primera, con espectaculares aumentos académicos, económicos, tecnológicos, productivos y sociales, y una segunda etapa, a partir de los años 70, marcada por el estancamiento generalizado. La formación de la población estudiantil creció rápidamente entre 1900 y 1970. Esta expansión académica se tradujo en un auge económico sin precedentes, cuya inercia duró varias décadas. No obstante, a partir de los años 70, los niveles académicos que habían sido los más elevados del mundo moderno, se contrajeron hasta mediados de los años 80, cuando se estancaron, causando un letargo económico, que ha desembocado en

la pérdida de hegemonía económica norteamericana. Consecuentemente, las desigualdades socioeconómicas siguieron este mismo patrón, pero a la inversa, disminuyendo hasta los años 70 y aumentando a partir de entonces. El mayor incremento de estas desigualdades se produjo entre los años 70 y los años 90, situando a EEUU entre los países occidentales con menor equidad social. Goldin y Katz (2008) opinan que una cierta desigualdad social puede incentivar a la población a trabajar más, pero cuando éstas son extremas, perjudican social, política y económicamente a un país y según ellos, EEUU ha alcanzado estos niveles. Estas desigualdades son especialmente visibles entre las distintas etnias. Smith (2004) coincide con los profesores de Harvard y denuncia que el 1% de la población norteamericana posee más del 50% de la riqueza nacional, mientras que el 80% sólo posee un 6%. Continúa señalando que el número de millonarios creció considerablemente durante la administración Reagan, concurriendo una vez más, con el análisis de los profesores Goldin y Katz. Por esta razón, la formación del ciudadano y especialmente de las minorías, es una necesidad, que se puede materializar a través de las instituciones de 2 años y las de 4 años.

Los últimos tres presidentes norteamericanos (Clinton, Bush y Obama) coincidieron en establecer como prioridad de sus políticas educativas reducir las desigualdades económicas y elevar el nivel académico de la población en un plazo determinado (Bill Clinton, estableció el año 2000 para conseguir sus objetivos, George W. Bush, el año 2014 y Barak Obama, el año 2020), plazos que por ahora no se han cumplido. La ley educativa NCLB del presidente Bush se centraba principalmente en el tramo educativo obligatorio, mientras que el presidente Obama ha desarrollado una política educativa más pragmática, trazada desde la educación superior, siendo ésta la opción más efectiva y completa, ya que el éxito de la educación superior depende de la calidad educativa de las etapas anteriores. A esto hay que añadir que los resultados de la educación superior son más inmediatos y cuantificables, por tanto, de más fácil aceptación, apoyo y complicidad entre los agentes económicos y sociales. Por su parte, la ley *Goals* del presidente Clinton se situó en un plano intermedio entre las iniciativas de sus 2 sucesores, introduciendo aspectos sociales, culturales, familiares, afectivos, sanitarios, alimentarios, etc. para lograr el éxito académico. Consecuentemente, existe una clara continuidad en la política educativa norteamericana, siguiendo el camino trazado por anteriores administraciones, desviándose ligeramente o realizando pequeños ajustes, pero compartiendo estrategias comunes. El hecho de que las leyes educativas tengan un

una vigencia limitada, puede ser uno de los factores que favorezcan el entendimiento entre las distintas administraciones presidenciales, así como el sistema político norteamericano, donde los poderes ejecutivos y legislador están altamente diferenciados.

El fracaso escolar entendido como los jóvenes de 17 años que no han obtenido la titulación de *high school* en el año que les corresponde, se ha estancado desde los años setenta, cuando logró su menor cifra. Este inmovilismo ha sido la principal causa de la pérdida norteamericana de liderazgo formativo de su población, según los expertos, impidiendo el acceso a la innovación y a las nuevas tecnologías a una gran parte de la población norteamericana, disminuyendo, consecuentemente, la competitividad de la economía norteamericana. Este letargo no ha sido unánime entre los estados, por consiguiente, para lograr aumentar la formación de la población norteamericana, los estados con resultados más deficientes, deberían realizar un esfuerzo superior, reduciendo el fracaso escolar, para conseguir converger con aquellos con mayores niveles académicos y los *community colleges* pueden resultar de gran ayuda.

La pérdida de hegemonía económica también viene determinada por las elevadas diferencias académicas entre los distintos grupos sociales. Las minorías, con niveles formativos más precarios, ocuparán el grueso de la población norteamericana en un futuro no muy lejano, por consiguiente, la formación de éstas y la reducción de las elevadas diferencias académicas y sociales deberían ser hoy en día una prioridad. En esta misma línea discurre el informe de *McKinsey & Company* (2009), señalando que para reducir las desigualdades económicas o al menos detener su crecimiento, recomienda adaptar la educación a la nueva economía, transformándose de una economía industrial, a otra de servicios, necesitada de trabajadores mas cualificados. En EEUU, mayor educación siempre ha sido sinónimo de mayores ingresos; por consiguiente, los individuos han aceptado pagar las altas tasas académicas de la educación superior, sabiendo que iban a recuperar su inversión en breve. No obstante, desde los años 70, las desigualdades económicas se han disparado, reflejándose en que el 10% de las rentas más elevadas, experimentaron aumentos anuales considerables, mientras que para el resto de las rentas, los aumentos fueron más modestos o incluso inexistentes. En España, el porcentaje de adultos sin la titulación de bachillerato o similar es demasiado elevado, impidiendo la equidad, y la participación activa de toda la

ciudadanía en el mercado laboral y en el desarrollo social, político y económico. Por consiguiente, instituciones como los *community colleges* podrían enmendar esta situación.

El mercado laboral norteamericano posee una gran flexibilidad, al existir poca protección laboral y gran aprecio por la creatividad, la originalidad y la innovación, por consiguiente, es el país que en épocas de bonanza económica, crea y destruye puestos de trabajo con mayor rapidez del mundo. Este gran dinamismo sólo es posible si el sistema formativo se mueve a un ritmo similar. Los *community colleges*, con su gran flexibilidad, forman a muchos de estos trabajadores que van ascendiendo dentro del mercado laboral.

La recesión económica actual ha destruido 7,8 millones de puestos de trabajo norteamericanos, doblando ampliamente la tasa de desempleo de los años previos a la crisis. El empleo que se irá creando, al irse recuperando la economía, requerirá trabajadores más cualificados, porque muchos de los puestos de trabajo que se han destruido necesitaban escasa formación académica, y se han desplazado a terceros países, para no volver. Por este motivo, la recesión económica puede suponer una oportunidad para continuar formándose y seguir en activo, preparándose para cuando ésta finalice y los *community colleges* juegan un importante papel para reciclar a estos trabajadores.

El abanico de profesiones que demandarán educación superior en 2018 será mucho más amplio, concentrándose las industrias con mayor crecimiento en sanidad, educación, finanzas y servicios profesionales, todas ellas, necesitadas de educación superior y reduciendo las posibilidades de los puestos de trabajadores sin esta formación. El número de empleos generados hasta entonces será mayor para aquellos individuos que posean educación superior. Carnevale, Smith y Stroh (2010) estiman que se crearán 14,4 millones de nuevos puestos de trabajo entre 2008 y 2018, además de 32,4 millones de puestos de trabajo de reposición (jubilaciones, bajas, etc.). De estos 46,8 millones de puestos de trabajo creados, casi 30 millones requerirán estudios de educación superior (con una duración mínima de 1 año), representando el 64% del total y se situarán en el sector de servicios. En concreto, se estima que se necesitarán 21,7 millones de puestos de trabajo con titulaciones de educación superior con una duración igual o superior a 2

años y 14 millones de puestos de trabajo con titulaciones de educación superior con una duración de 2 años o inferior (otorgadas en su mayoría en los *community colleges*), una oferta que dejará 3 millones de puestos de trabajo por cubrir, porque los bajos índices académicos actuales no podrán hacer frente a esta demanda. Por consiguiente, los *community colleges*, a través de los programas del primer ciclo de educación universitaria, de formación profesional superior y de educación básica y continua, deberán desempeñar un importante papel para cubrir estos 3 millones de puestos de trabajo y para otorgar las certificaciones alternativas al *high school*, recogiendo a los que han abandonado los estudios prematuramente y reduciendo las desigualdades laborales, sociales y económicas. Además, muchos de los puestos de trabajo perdidos no se recuperarán, al haberse trasladado a los países emergentes (especialmente los relacionados con las industrias manufactureras), por tanto, los desempleados deberán reciclarse para incorporarse al nuevo mercado laboral. El alumnado de los *community colleges* ya está compuesto principalmente por individuos que estudian a tiempo parcial, combinando su jornada académica con su jornada laboral, por tanto reciclando el mercado laboral.

El desempleo entre los varones de raza negra se mantiene en el 18,3% en la actualidad, rompiendo la tendencia descendente de todos los indicadores de los últimos meses, mientras que entre las mujeres de raza negra e hispanas, la tasa de desempleo incluso aumenta. Esto pone en evidencia que la recesión ha acelerado la transición de empleos menos cualificados, a empleos que requieren estudios superiores y los colectivos que no los posean sufren las consecuencias de la destrucción de los mismos. Por tanto, a menos que la población activa norteamericana aumente su formación académica, a través de los *community colleges*, muchos de ellos se quedarán por el camino. y las desigualdades sociales seguirán amenazando. Este escenario no es exclusivo de EEUU, en nuestro país, la formación continua será la clave para formar y ayudar a colocar a una gran parte de la población desempleada.

El reto que ha lanzado el presidente Obama en forma de competición entre estados y la llamada dirigida a aumentar en un 50% los titulados de los *community colleges*, conjuntamente con los esfuerzos de numerosas asociaciones y expertos, está logrando que los estados comiencen a compararse entre ellos y a querer unificar criterios, aumentando sus niveles educativos para un objetivo común, liderar en los *rankings*

internacionales de educación superior. El presidente Obama ha colocado a los *community colleges* en el centro de su política educativa, coincidiendo con la mayoría de expertos en señalar, que la formación de los americanos es insuficiente para mantener una economía competitiva. Por esta razón, han atraído protagonismo y acaparando la atención, una atención que había estado muy centrada en las universidades. Las esperanzas están puestas en ellos para que formen rápidamente al número de americanos que la economía necesita. No obstante, aunque se reconoce que invertir en educación de calidad es rentable para las administraciones públicas y en especial, invertir en educación de los varones de raza negra, las disputas políticas y la crisis económica limitan los fondos públicos destinados a los *community colleges*.

Las instituciones de 2 años ofrecen una gran ventaja al ciudadano norteamericano, al facilitarle, bajo un mismo techo, toda la formación oficial de corta duración que necesita para incorporarse al mercado laboral o continuar estudiando, evitando peregrinaciones innecesarias en busca de los programas académicos deseados o de la institución que se los pueda ofrecer, de este modo, ahorrándole tiempo y recursos y apoyándole en su decisión de seguir formándose. Por el contrario, en países como el nuestro, la dispersión y multitud de academias, de centros, de oferta, de niveles, etc. pueden confundir, entorpecer y disuadir la formación superior y continua del ciudadano. Consecuentemente, los *community colleges* acercan, facilitan, acreditan y desmitifican la educación superior y la educación continua, transformándose en trampolín para muchos hacia las instituciones de 4 años. Las instituciones de 2 años acogen a todos los alumnos (en general no existen barreras para acceder a ellas), por este motivo, las tasas de éxito no pueden ser similares a las de las universidades más selectas, pero, al mismo tiempo, millones de jóvenes norteamericanos que no superan las pruebas de acceso a la universidad o no disfrutan de los recursos suficientes para costearla, y adultos, que desean obtener una formación laboral y académica, reciben “otra oportunidad” para continuar sus estudios superiores.

En momentos económicamente difíciles, como los presentes, los fondos públicos destinados a la educación superior son escrutados, exigiendo resultados y el control de los costes. Los *community colleges*, al igual que las universidades, se verán progresivamente sometidos a una mayor control sobre el destino y rendimiento de los fondos públicos invertidos en ellos. En la actualidad, la mayoría de sus alumnos

estudian a tiempo parcial, saliendo y entrando de estas instituciones en función de sus intereses laborales y personales. Estas idas y venidas dificultan su seguimiento, disminuyen su efectividad y el número de titulaciones otorgadas. Por consiguiente, estos controles deberán tener en cuenta la diversidad de programas, de alumnos y de intereses, así como los beneficios que dichos programas aportan a unos colectivos que la economía y la democracia norteamericana no pueden abandonar. Consecuentemente, se debería alcanzar un consenso entre control y la formación de toda la población norteamericana. Este nuevo reto pienso que lo superarán, ya que los *community colleges* no han dejado de reinventarse y dar soluciones a las exigencias y problemas que han ido apareciendo. No obstante, la presión en la obtención de resultados (titulaciones) se hará cada vez más visible, siendo la captación de financiación un desafío, ya que por un lado, todos los expertos urgen de la necesidad de incrementar las titulaciones de educación superior, pero por otro, muchos *community colleges* se encuentran al límite de su capacidad y otros sufren importantes recortes presupuestarios.

Otro atractivo de estas instituciones de 2 años es la estrecha relación que mantienen con la comunidad empresarial, por ser una institución práctica, flexible y cercana. Esta colaboración les obliga a someterse a constantes actualizaciones y a evolucionar, manteniéndose al día en los avances tecnológicos, empresariales, sociales y académicos, y por consiguiente, ayudando al progreso de la sociedad. Asimismo, los *community colleges* han contribuido, como hemos demostrado en el capítulo V, a que la población norteamericana haya seguido formándose durante toda su vida, una realidad que asombra y que ha proporcionado elevadísimas ventajas socioeconómicas a EEUU durante más de un siglo. Por consiguiente, estas instituciones han jugado un importantísimo papel en situar a este país como la primera potencia mundial durante todo el siglo XX.

Los *community colleges* atienden a un elevado número de estudiantes de educación continua y básica. Si a esto le añadimos, que 40 millones de norteamericanos mayores de 16 años (21% del total) no poseen titulaciones de *high school* y que los puestos de trabajo en 2018 que no demandarán dicha titulación se reducirán al 5%, los programas de los *community colleges* para la formación básica y para la formación continua de los adultos seguirán siendo importantes. España, sumergida en una de las peores recesiones económicas de su historia reciente, necesitará mano de obra cualificada para poder

consolidarse. La preparación de su población es inadecuada para lograrlo, ya que sólo el 51,3% de ésta posee titulaciones de bachillerato o similar, frente al 88,6%, en EEUU (y sólo el 29,7% ha cursado educación superior), mejorando este dato hasta el 64,1%, para la población con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, frente al 88,3%, en EEUU. Al mismo tiempo, debemos tener en cuenta que las estadísticas del año 2000 revelaron que los empresarios españoles, quienes deberían promover la innovación y creatividad, la tecnología, la formación de los trabajadores y ser motor de la economía, sufren de deficientes niveles académicos, incluso inferiores a la media nacional, poniendo todo esto de manifiesto la necesidad en nuestro país de poseer instituciones oficiales de educación continua y para adultos ligadas a la educación universitaria. Paralelamente, la actual crisis económica, agravada por la baja preparación del empresariado español, está dejando una elevada estela de parados, cuyos puestos de trabajo, en demasiadas ocasiones, se han ido para no volver. Por esta razón, instituciones oficiales como los *community colleges*, que ofrezcan todos los programas de educación superior y continua en una misma institución oficial, dependientes del sistema universitario, en forma de sedes universitarias, que trabajen estrechamente con el sector empresarial, que fomenten y acerquen la educación superior y continua y rescaten a los individuos que engrosan el fracaso escolar, daría a España una gran ventaja educativa.

La inversión pública en los *community colleges* estatales asciende aproximadamente a \$41.279 millones y atiende alrededor de 7,7 millones de estudiantes (o \$9.604 de inversión pública por alumno a tiempo completo), como hemos visto en el capítulo V. Estos gastos resultan elevados para cualquier administración, incluso teniendo en cuenta los 308 millones de habitantes que alberga EEUU. No obstante, los fondos públicos son canalizados hacia un sistema de educación superior unificado, oficial, efectivo y controlado, contrastando con el sistema español de educación, donde la formación continua se ha delegado tradicionalmente a múltiples entidades privadas que reciben subvenciones por los cursos que imparten, unos cursos cuyo control, calidad y eficacia oscilan enormemente. Si analizáramos el gasto de todas las distintas administraciones públicas españolas en formación continua, el coste de la importación del modelo de *community colleges* norteamericano a nuestro país posiblemente resultaría mucho más atractivo.



## **BIBLIOGRAFÍA**

ABC NEWS: *Arizona Mulls No-Frills College Plan*. 22 junio, 2009...

<http://blogs.abcnews.com/campuschatter/2009/06/arizona-mulls-nofrills-college-plan.html> (consultado el 18 de diciembre de 2011)

ACKERMAN, Debra J., BARNETT, Steven, HAWKINSON, Laura E.

BROWN, Kirsty, Y MCGONIGLE, Elizabeth A.: *Providing Preschool Education for All 4-Year-Olds: Lessons from Six State Journeys*. NIEER. Marzo, 2009

<http://nieer.org/resources/policybriefs/19.pdf>

(consultado el 26 de marzo, de 2013)

ADAMS, John: *Thought on Government. 1796-1800*. Abril 1776 Papers 4:86-93

<http://www.liberty1.org/thoughts.htm>

<http://www.constitution.org/jadams/thoughts.htm>

(consultado el 10 de Julio de 2012)

ALLEGHENY INSTITUTE FOR PUBLIC POLICY: *School Lessons from Milwaukee*, Volumen 8, número 14. 22 de Febrero 2008

<http://www.alleghenyinstitute.org/>

(consultado el 26 de marzo de 2012)

ALLEGHENY INSTITUTTE: *Pittsburgh Public Schools*. Enero, 2009

<http://www.alleghenyinstitute.org/>

<http://www.alleghenyinstitute.org/education/pittsburghpublicschools/6-pittsburgpublicschool.html>

(consultado el 26 de marzo de 2012)

AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *AACC Statement on Common Criticisms of Colleges. The Community College Perspective.* 9 Noviembre, 2009

<http://www.aacc.nche.edu/newsevents/News/articles/Pages/110920091.aspx>

(consultado el 2 de marzo de 2012)

AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *American Graduation Incentive. Obama Pledges New Federal Support to Community Colleges*

<http://www.aacc.nche.edu/Advocacy/aginitiative/Pages/default.aspx>

(consultado el 26 marzo de 2012)

AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Community Colleges Past to Present*

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/history/Pages/pasttopresent.aspx>

(consultado el 26 de marzo de 2012)

AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Fast facts*

<http://www.aacc.nche.edu/ABOUTCC/Pages/fastfacts.aspx>

(consultado el 10 febrero de 2012)

AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Fast facts 2014.*

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Pages/fastfactsfactsheet.aspx>

[http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Documents/Facts14\\_Data\\_R3.pdf](http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Documents/Facts14_Data_R3.pdf)

(consultado el 16 de febrero 2014)

AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES:

*Historical Information*

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/history/Pages/default.aspx>

(consultado 15 de abril de 2012)

AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Notable Alumni.*

<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/alumni/Pages/default.aspx>

(consultado el 18 de diciembre de 2012)

AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Reclaiming the American Dream: Community Colleges and the Nation's Future. A Report From the 21st-Century Commission on the Future of Community Colleges*. 2012

<http://www.aacc.nche.edu/aboutcc/21stcenturyreport/21stCenturyReport.pdf>

(consultado el 26 marzo de 2012)

AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS: *ED report confirms underperformance of Charter Schools* <http://www.aft.org/news/2004/underperform.htm> (consultado el 10 junio de 2009)

AMERICAN INSTITUTE FOR RESEARCH: *Taxpayer Subsidies for Most Colleges and Universities Average Between \$8,000 to More than \$100,000 for Each Bachelor's Degree, New Study Finds*. Washington, DC

[http://www.air.org/focus-](http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content_id=1288&id=1)

[area/education/index.cfm?fa=viewContent&content\\_id=1288&id=1](http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content_id=1288&id=1) (consultado el 25 de marzo de 2012)

AMERICAN INSTITUTE FOR RESEARCH: *Evaluation of the Early College High School Initiative*

[http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content\\_id=364](http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content_id=364)

(consultado el 5 de abril de 2013)

*American Recovery and Reinvestment Act of 2009 (ARRA)*

[http://www.recovery.gov/About/Pages/The\\_Act.aspx](http://www.recovery.gov/About/Pages/The_Act.aspx) Recovery.Gov

(consultado el 6 de febrero de 2012)

ARIZONA PUBLIC MEDIA (2012): *PCC Board OKs Flores' Early Retirement*. 18 de abril

<https://www.azpm.org/s/8660-pcc-board-oks-flores-early-retirement/>

(consultado el 10 de enero de 2014)

AUTOR, David, H, KATZ, Lawrence F. y KEARNEY, Melissa: *Rising wage inequality: The role of composition*. Working Paper 11628. National Bureau of

Economic Research. Cambridge, Massachusetts. Septiembre, 2005

[http://www.nber.org/papers/w11628.pdf?new\\_window=1](http://www.nber.org/papers/w11628.pdf?new_window=1)

(consultado el 14 de mayo de 2012)

BARNETT, W. Steven, CAROLAN, Megan E., FITZGERALD, Jen, SQUIRES, James, H.: *The State of Preschool 2011. Yearbook*. The National Institute for Early Education Research (NIEER). 2011

<http://nieer.org/sites/nieer/files/2011yearbook.pdf>

(consultado el 26 marzo de 2013)

BARNETT, W. Steven, EPSTEIN, Dale J., CAROLAN, Megan E., FITZGERALD, Jen, ACKERMAN, Debra J. y FRIEDMAN, Allison H.: *The State of Preschool 2010. Yearbook*. The National Institute for Early Education Research (NIEER). 2010

<http://nieer.org/yearbook> (consultado el 25 marzo de 2013)

<http://nieer.org/sites/nieer/files/yearbook.pdf> (consultado el 26 marzo de 2013)

BARRESI, Janet, State Superintendent of Public Instruction: *Oklahoma Early Childhood Programs.. Oklahoma State Department of Education. 2011 State Report.*

<http://ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/Early%20Childhood%20Report.pdf>

(consultado el 25 marzo de 2013)

BARTIK, Timothy J.: *The Economic Development Benefits of Universal Preschool Education Compared to Traditional Economic Development Programs*. Working paper. Upjohn Institute for Employment Research Kalamazoo, MI. Mayo 2006.

<http://research.upjohn.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=reports>

(consultado el 28 marzo de 2013)

BELFIELD, Clive R y SCHWARTZ, Heather: *The Economic Consequences of Early Childhood Education on the School System*. National Institute for Early Education Research. New Brunswick. Nueva Jersey. Julio 2006.

<http://nieer.org/resources/research/economic-consequences.pdf> (consultado el 27 marzo de 2013)

BESS, Raymond. *A study of economic impact of six community colleges in Illinois*. Illinois Community College Board, Illinois Community College Board 1980

[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED191516&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED191516](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED191516&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED191516) (consultado el 20 febrero de 2012)

BOGGS, George, R.: *Democracy's College. The Evolution of the Community College in America*. American Association of Community Colleges. 19 agosto, 2010.

[http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/whsummit/Documents/boggs\\_whsummitbrief.pdf](http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/whsummit/Documents/boggs_whsummitbrief.pdf) (consultado el 26 marzo de 2013)

BOLIPATA, Kare: *Germana's impact is examined* . Study finds that Germana contributes \$241 million to the Fredericksburg region each year. Fredericksburg.com. 19 noviembre, 2008

<http://fredericksburg.com/News/FLS/2008/112008/11192008/426221> (consultado el 26 marzo de 2013)

BREEN, Virginia: *Arizona Mulls No-Frills College Plan*. ABC News. 22 junio, 2009

<http://blogs.abcnews.com/campuschatter/2009/06/arizona-mulls-nofrills-college-plan.html> (consultado el 25 marzo de 2013)

BRENNEMAN, Meghan Wilson, CALLAN, Patrick M., EWELL, Peter T., FINNEY, Joni E., JONES, Dennis P. y ZIS, Stacey: *Good Policy, Good Practice II. Improving Outcomes and Productivity in Higher Education: A Guide for Policymakers*.

National Center for Public Policy and Higher Education (NCPPE). Noviembre, 2010.  
[http://www.nchems.org/pubs/docs/GoodPolicy\\_GoodPractice\\_II\\_2010.pdf](http://www.nchems.org/pubs/docs/GoodPolicy_GoodPractice_II_2010.pdf) (consultado el 26 marzo de 2013)

BRINT, Steven: *Few Remaining Dreams: Community Colleges Since 1985*. The Analysis of the American Academy of Political and Social Science. SAGE. 1 marzo, 2003. pp.16-17

BRYANT, Alyssa N.: *The Economic Outcomes of Community College Attendance*. ERIC Clearinghouse for Community Colleges .Los Angeles CA. 2001

<http://www.ericdigests.org/2003-3/economic.htm> (consultado el 25 marzo de 2013)

BRYANT, Alyssa N.: *Community College Students. Recent Findings and Trends*. Community College Review. Volumen 29 N°. 3. 2001 p 79

<http://crw.sagepub.com/content/29/3/77> (consultado el 15 mayo de 2012)

CAEL: Linking Learning and work: *Prior Learning Assessment Services*

<http://www.cael.org/pla.htm> (consultado el 27 marzo de 2013)

CAEL: *Prior Learning Assessment Services*

<http://www.cael.org/pla.htm> (consultado el 17 de Julio de 2012)

CAMPBELL, F. A., PUNGELLO, E. P., MILLER-JOHNSON, S., BURCHINAL, M. y RAMEY, C. T.: *The Development of Cognitive and Academic Abilities: Growth Curves from an Early Childhood Educational Experiment*. Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill. 2001

<http://fpg.unc.edu/resources/development-cognitive-and-academic-abilities-growth-curves-early-childhood-educational-exp> (consultado 22 de septiembre de 2012)

CAMPBELL, Frances A. y RAMEY, Craig. T.: *Carolina Abecedarian Project* 7. American Psychological Association. Diciembre, 2007

<http://earlychildhoodrc.org/events/presentations/campbell-ramey.pdf>

(consultado el 27 marzo de 2013)

CAPITAL COMMUNITY COLLEGE: *SocioEconomic Benefits*

<http://www.ccc.commnet.edu/economicBenefits.htm> (consultado el 26 marzo de 2013)

CARNEVALE, Anthony, P.: *Community Colleges and Career Qualifications*. Educational Testing Service, Washington, DC. 2000

[http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF\\_OISE/CCCareer.pdf](http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF_OISE/CCCareer.pdf)

(consultado el 26 marzo de 2013)

CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018*. Georgetown University. Center on Education and the Workforce. Junio 2010.

<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/FullReport.pdf> (consultado el 12 junio de 2012)

CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted: Postsecondary Education and Training Required*. Capítulo 3

<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/HelpWanted.pdf> (consultado el 5 agosto de 2012)

CARNEVALE, Anthony, P., SMITH, Nicole y STROH, Jeff: *Help Wanted. Projections of Jobs and Education Requirements through 2018. Executive Summary*. Georgetown University. Center on Education and the Workforce. Junio 2010.

<http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/HelpWanted.ExecutiveSummary.pdf> (consultado 18 mayo de 2012)

CAROLINA ABECEDARIAN PROGRAM: *Guide to Effective Programs for Children and Youth*.

<http://www.childtrends.org/lifecourse/programs/CarolinaAbecedarianProgram.htm>  
(consultado el 27 marzo de 2013)

CAVANAGH, Sean: *Race to Top Winners Feel Heat on Evaluations*. Education Week. 13 de Septiembre (2011)

[http://www.edweek.org/ew/articles/2011/09/14/03evaluation\\_ep.h31.html?qs=race+to+the+top](http://www.edweek.org/ew/articles/2011/09/14/03evaluation_ep.h31.html?qs=race+to+the+top) (consultado el 8 Julio de 2012)

CENTER FOR ADULT LEARNING IN LOUISIANA

[http://www.yourcallla.org/call\\_history](http://www.yourcallla.org/call_history) (consultado 13 julio de 12)

CENTER FOR COMMUNITY COLLEGE STUDENT ENGAGEMENT: *A Matter of Degrees: Promising Practices for Community College Student Success (A First Look)*.

The University of Texas at Austin, Community College Leadership. Austin, TX. 2012

[http://www.ccsse.org/docs/Matter\\_of\\_Degrees.pdf](http://www.ccsse.org/docs/Matter_of_Degrees.pdf) (consultado el 27 marzo de 2012)

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD. Harvard University: *National Forum on Early Childhood Policy and Programs*

<http://www.developingchild.harvard.edu/> (consultado el 22 de septiembre de 2012)

[http://developingchild.harvard.edu/topics/understanding\\_intervention/](http://developingchild.harvard.edu/topics/understanding_intervention/) (consultado el 22 de septiembre de 2012)

CLEMENT, Douglas: *Interview with James Heckman. Nobel prize-winning economist James Heckman on discrimination, job training and early childhood education.* The Federal Reserve Bank of Minneapolis. Junio 2005

[http://www.minneapolisfed.org/publications\\_papers/pub\\_display.cfm?id=3278](http://www.minneapolisfed.org/publications_papers/pub_display.cfm?id=3278)

(consultado el 27 marzo de 2013)

COHEN, Arthur: *America's Community College on the Ascent.* Junio, 2002

<http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/ijse0602/cohen.htm> (consultado el 22 junio de 2012)

COHEN, Arthur y BRAWER, Florence B.: *The American Community College.* Forth Edition . Jossey-Bass. San Francisco. 2003

COHEN, Arthur, BANDLER, Michael J. y otros autores: *Community Colleges in the United States.* U.S. Society & Values. Electronic Journal of the U.S. Department of State. Volume I. Junio, 2002.

<http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/ijse0602/mckenney.htm>

<http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/ijse0602/toc.htm>

<http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/ijse0602/cohen.htm>

(consultado el 11 de octubre de 2012)

COLEY, Richard, J.: *The American Community College Turns 100 A Look at its Students, Programs, and Prospects .* Policy Information Center. New Jersey. Marzo 2000 <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICCC.pdf> (consultado el 26 mayo de 2012)

COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION. *Improving Academic Achievement: Preschool to Postsecondary Education Alignment Act. Colorado Achievement Plan for Kids (CAP4K)*

<http://www.cde.state.co.us/cdegen/SB212.htm> (consultado el 11 de junio de, 2012)



COMMUNITY COLLEGE.COM: *Welcome to CommunityCollege.com. History*

<http://www.communitycollege.com/> (consultado el 27 marzo de 2013)

COMMON CORE STATE STANDARD INICIATIVE: *The Standards.*

<http://www.corestandards.org/the-standards> (consultado el 30 mayo de 2012)

COMPLETE THE DEGREE CHICAGO

<http://www.completethedegree.org/> (consultado el 13 junio de 2012)

COMPLETE COLLEGE AMERICA: *Time Is the Enemy. The surprising truth about why today's college students aren't graduating ... and what needs to change.* Septiembre, 2011

[http://www.completecollege.org/docs/Time\\_Is\\_the\\_Enemy.pdf](http://www.completecollege.org/docs/Time_Is_the_Enemy.pdf) (consultado el 27 marzo de 2013)

CONSTITUTION OF THE UNITED STATES OF AMERICA: *13th Amendment to the U.S. Constitution: Abolition of Slavery.* (1865)

<http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=40> (consultado el 27 marzo de 2013)

COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (CCSSO) y NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATIONCENTER FOR BEST PRACTICES (NGA) CENTER: *Introduction to the Common Core State Standard.* 2 junio, 2010

<http://www.corestandards.org/assets/ccssi-introduction.pdf> (consultado el 30 de mayo de 2012)

COUNCIL OF THE GREAT CITY SCHOOLS: *Reforming and improving the Detroit public schools: Report of the Strategic support teams of the Council of the Great city schools.* 2008

[http://www.detroit.k12.mi.us/docs/2008.10.02\\_Detroit\\_Instructional\\_and\\_Operational\\_Report--Final\\_\(edited\).pdf](http://www.detroit.k12.mi.us/docs/2008.10.02_Detroit_Instructional_and_Operational_Report--Final_(edited).pdf) (consultado el 27 marzo de 2013)

CHARTER SCHOOL GROWTH FUND: *Gestalt Community School*.  
<http://chartergrowthfund.org/portfolio.php?action=detail&portfolioId=68>

(consultado el 27 marzo de 2013)

CHEN, Grace (2007): *What is a Magnet School?* Public school Review. 4 de diciembre  
<http://www.publicschoolreview.com/articles/2> (consultado el 25 marzo de 2013)

CHINGOS, Mathew y PETERSON, Paul E.: *The Effects of School Vouchers on college enrolment: Experimental Evidence from New York City* The Brown Center on Education Policy at Brookings y Harvard's Program on Education Policy and Governance. Agosto 2012.

[http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Impacts\\_of\\_School\\_Vouchers\\_FINAL.pdf](http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Impacts_of_School_Vouchers_FINAL.pdf)

(consultado el 27 marzo de 2013)

CHINGOS, Matthew M. y PETERSON, Paul E. (2012): *A Generation of School-Voucher Success*. Hoover Institution. Stanford University. 23 de agosto

<http://www.hoover.org/news/daily-report/126261>

(consultado el 27 abril de 2013)

CHINGOS, Matthew M. y PETERSON, Paul E. (2012): *A Generation of School-Voucher Success. African-American kids in New York were 24% more likely to attend college if they won a scholarship to attend private school*. The Wall Street Journal. 23 agosto

<http://online.wsj.com/article/SB10000872396390444184704577585582150808386.html>

(consultado el 27 abril de 2013)

CHRISTOPHERSEN, Kjell A. y ROBINSON, M. Henry: *The Economic Contribution of America's Community and Technical Colleges: An Analysis of effectiveness and Economic Growth*. CC Benefits Inc. 6 octubre, 2004.

<http://www.economicmodeling.com/wp-content/uploads/2008/07/usaggstudy.pdf>

[http://www.sunysccc.edu/about/impact/2\\_Executive%20Summary.pdf](http://www.sunysccc.edu/about/impact/2_Executive%20Summary.pdf)

(consultado el 17 abril de 2012)

CHRISTOPHERSEN, Kjell A. y ROBINSON, M. Henry: *The Socioeconomic Benefits Generated by 50 Community College Districts in Texas State of Texas Executive Summary*. 17 Junio, 2002.

<http://www.tacc.org/pdf/ExecSummaryFinal.pdf>

(consultado el 17 abril de 2012)

CHUBB, John E's *Biography*. Edison Learning Institute of Edison Schools

<http://www.excelined.org/docs/2008EIAArchive/Bios/Chubb-bio.pdf> (consultado el 7

Agosto de 2009)

CHUBB, John y MOE, Terry: *Politics, Markets. America's Schools*. The Brooking Inst. Washington DC. 1990.

CHUB, John E: *Within our reach. How America Can Educate Every Child*. Rowman & Littlefield Publishing Lanham, Maryland 2005.

DALLAS COMMUNITY COLLEGE DISTRICT. *Board of Trustees*

<http://www.dcccd.edu/au/trustees/>

(consultado el 15 de diciembre de 2013)

DEPARTMENT OF EDUCATION. Tennessee Government: *Tennessee First To the Top*.

<http://www.tn.gov/firsttothetop/> (consultado el 27 marzo de 2013)

DETROIT PUBLIC SCHOLS

<http://detroitk12.org/resources/eas/faq/> (consultado el 7 agosto de 2009)

DICKENS, William T., SAWHILL, Isabel y TEBBS, Jeffrey: *The Effects of Investing in Early Education on Economic Growth*. The Brookings Institution. Washington DC. Abril 2006.

<http://www.brookings.edu/views/papers/200604dickenssawhill.pdf> (consultado el 18 7

de agosto de 2009)

DOUGHERTY, Kevin, J.: *The Contradictory College: The conflicting Origins, Impacts, and Futures of the Community Colleges*. State University of New York Press. Albany, Nueva York, 2001.

DOUGLASS, Aubrey, A.: *American School System. A survey of the principles and practices of education*. Farrar & Rinehart, Inc. Nueva York. 1934

DUNCAN, Arne, SEBELIUS, Kathleen: *Race to the Top -- Early Learning Challenge Awards*

<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-earlylearningchallenge/letter-announcing-winners.pdf>

(consultado el 27 marzo de 2013)

DUNCAN, Arne: *Education Reform's Moon Shot*. Washington Post. 24 julio (2009)

<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/07/23/AR2009072302634.html> (consultado el 28 agosto de 2012)

DWORKIN, Gary y LORENCE, Jon: *Bridging the Achievement gap*. Brooking Institution Press. Washington DC (2002)

[http://books.google.com/books?id=mC8qk0jPjk8C&pg=PA109&lpg=PA109&dq=A.Gary+Dworkin+and+Jon+Lorence&source=bl&ots=u8DhVaa4G4&sig=OPf80aCti4ewKgS3w47TwzuL9P4&hl=en&ei=X6ZkSuvjF6SwtgeT-fDvDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1](http://books.google.com/books?id=mC8qk0jPjk8C&pg=PA109&lpg=PA109&dq=A.Gary+Dworkin+and+Jon+Lorence&source=bl&ots=u8DhVaa4G4&sig=OPf80aCti4ewKgS3w47TwzuL9P4&hl=en&ei=X6ZkSuvjF6SwtgeT-fDvDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1)

(consultado el 18 julio de 2012)

EARLY COLLEGE HIGH SCHOOL INITIATIVE: *Welcome to Early College High School*

<http://www.earlycolleges.org/>

(consultado el 8 junio de 2012)

EARLY COLLEGE DESIGN SERVICES FOR SCHOOL DISTRICTS. Jobs for the Future.

<http://www.earlycolleges.org/Downloads/JFF's%20ECDS.pdf>

(consultado el 8 junio de 2012)

EDDY, Pamela L., CHRISTIE, Ray, RAO, Michael: *Factors affecting transfer of “traditional” community college students. Community college. Enterprise. Primavera. 2006.*

<http://www.schoolcraft.edu/pdfs/cce/12.1.73-92.pdf> (consultado el 5 noviembre de 2012)

EDISON LEARNING INSTITUTE OF EDISON SCHOOLS: *John E. Chubb’s biography.* <http://www.excelined.org/docs/2008EIAArchive/Bios/Chubb-bio.pdf>

(consultado el 29 de agosto de 2009)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI). *Case Study: Degree holders from Nebraska CC earn \$435K more during lifetime*

<http://www.economicmodeling.com/2009/06/14/study-degree-holders-from-nebraska-cc-earn-435k-more-during-lifetime/> (consultado el 5 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI). *Case Study: Housatonic Community College: An Urban Renewal Success Story*

[http://www.economicmodeling.com/wp-content/uploads/2008/06/cs\\_housatonicsuccess.pdf](http://www.economicmodeling.com/wp-content/uploads/2008/06/cs_housatonicsuccess.pdf)  
[www.economicmodeling.com](http://www.economicmodeling.com) (consultado el 5 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI). *Case Study: S. Carolina College Highlights Major Impact of its Business Development Center*

<http://www.economicmodeling.com/2009/07/22/case-study-s-carolina-college-highlights-major-impact-of-its-business-development-center/> (consultado el 6 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *Community Colleges: Well Worth the Investment?*

<http://www.economicmodeling.com/2010/04/19/community-colleges-well-worth-the-investment/> (consultado el 5 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI/CC benefits study shows Dutchess Community College adds \$800 million to regional economy.*

<http://www.economicmodeling.com/2007/10/22/emsiccbenefits-study-shows-dutchess-community-college-adds-800-million-to-regional-economy/> (consultado el 3 noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI/CC benefits study shows value of Burlington County College to students, taxpayers.*

<http://www.economicmodeling.com/2008/02/25/emsiccbenefits-study-shows-value-of-burlington-county-college-to-students-taxpayers/> (consultado el 6 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI data central to New York college's "gap analysis".*

<http://www.economicmodeling.com/2008/05/01/emsi-data-central-to-new-york-colleges-gap-analysis/> (consultado el 12 noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI gap analysis informs Arkansas college's planned expansion*

<http://www.economicmodeling.com/2008/05/01/emsi-gap-analysis-informs-arkansas-colleges-planned-expansion/> (consultado el 8 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI study: Connecticut community colleges have nearly \$5B annual impact*

<http://www.economicmodeling.com/2008/11/10/emsi-study-connecticut-community-colleges-have-5b-annual-impact/> (consultado el 3 noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *Study reveals Cayuga CC has \$267M impact*

<http://www.economicmodeling.com/2009/06/01/study-reveals-cayuga-cc-has-267m-impact/> (consultado el 9 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI study reveals Nebraska community college has \$89.3M impact*

<http://www.economicmodeling.com/2009/04/24/emsi-study-reveals-nebraska-community-college-has-893m-impact/> (consultado el 6 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI study reveals Virginia community college has \$241M annual impact.*

<http://www.economicmodeling.com/2008/11/25/emsi-study-reveals-virginia-cc-has-241m-annual-impact/> (consultado el 5 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI study shows Houston Community College has \$4.1B annual impact.* (consultado el 3 de noviembre de 2012)

<http://www.economicmodeling.com/2008/10/27/emsi-study-shows-houston-community-college-has-41b-annual-impact/>

(consultado el 8 de febrero de 2013)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI Study Shows Michigan CC Has \$86.7M Impact*

<http://www.economicmodeling.com/2010/03/12/emsi-study-shows-michigan-cc-has-86-7m-impact/> (consultado 19 de abril de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI Study Shows Positive Impact of Central Community College*

<http://www.economicmodeling.com/2010/03/24/emsi-study-shows-positive-impact-of-central-community-college/> (consultado el 6 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI study shows impact of Baltimore City Community College*

<http://www.economicmodeling.com/2008/05/09/emsi-study-shows-impact-of-baltimore-city-community-college/> (consultado el 6 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI study shows \$9.1B impact of L.A. Community College District*

<http://www.economicmodeling.com/2008/12/01/emsi-study-shows-91b-impact-of-la-community-college-district/> (consultado el 7 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI study shows \$308 million impact of Western Iowa Tech*

<http://www.economicmodeling.com/2008/01/28/emsi-study-shows-308-million-impact-of-western-iowa-tech/> (consultado el 6 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *EMSI study shows \$290M impact of Broome Community College*

<http://www.economicmodeling.com/2008/01/09/emsi-study-shows-290m-impact-of-broome-community-college/> (consultado el 7 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *North Carolina college unveils details of EMSI study Asheville-Buncombe Technical Community College in North Carolina*

<http://www.economicmodeling.com/2009/03/03/north-carolina-college-unveils-details-of-emsi-study/> (consultado el 3 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *Pennsylvania CC Uses EMSI to Show Its Regional Impact*

<http://www.economicmodeling.com/2010/01/15/pennsylvania-cc-uses-emsi-to-show-its-regional-impact/> (consultado el 5 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *Representative from CCbenefits Inc., Mr. Kjell Christophersen, presented Yuba Community College District (YCCD). March 16, 2006.*

<http://woodland.yccd.edu/news/viewfile.php?id=43> (consultado el 4 de noviembre de 2012)

ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *Return on Investment study highlights impact of Washington's two-year colleges*

<http://www.economicmodeling.com/2009/02/17/return-on-investment-study-highlights-considerable-impact-of-washington%E2%80%99s-two-year-colleges/> (consultado el 7 de noviembre de 2012)



ECONOMIC MODELING SPECIALIST INTL (EMSI): *Seattle Community Colleges' Yearly Impact: \$1.1 Billion*

<http://www.economicmodeling.com/2011/05/13/seattle-community-colleges-yearly-impact-1-1-billion/> (consultado el 5 de noviembre de 2012)

EDDY, Pamela L., CHRISTIE, Ray, RAO, Michael: *Factors affecting transfer of "traditional" community college students. Community college. Enterprise. Primavera. 2006.*

<http://www.schoolcraft.edu/pdfs/cce/12.1.73-92.pdf> (consultado el 5 noviembre de 2012)

EDISON LEARNING INSTITUTE OF EDISON SCHOOLS: *John E. Chubb's biography.* <http://www.excelined.org/docs/2008EIAArchive/Bios/Chubb-bio.pdf>

(consultado el 29 de agosto de 2009)

EDUCATION.COM: *Facts and Terms every parent should know about NCLB*

[http://www.education.com/reference/article/Ref\\_Facts\\_Terms\\_Every/](http://www.education.com/reference/article/Ref_Facts_Terms_Every/)

(consultado el 27 marzo de 2013)

EDUCATIONAL LAW. Lawhighereducation.com: *Higher Education Act (HEA) - Law and Higher Education.* January 5, 2011

<http://lawhighereducation.com/75-higher-education-act-hea.html>

(consultado el 27 marzo de 2013)

EGGERT, David (2009): *Michigan AG: Detroit can have more charter schools* The Associated Press. 20 julio.

[http://www.mlive.com/news/detroit/index.ssf/2009/07/michigan\\_ag\\_detroit\\_can\\_have\\_m.html](http://www.mlive.com/news/detroit/index.ssf/2009/07/michigan_ag_detroit_can_have_m.html)

<http://www.detroit.k12.mi.us/admin/bs/bss/fm/Preliminary%20Facilities%20Realignme nt%20Plan.pdf>

[http://www.detroit.k12.mi.us/admin/bs/bss/fm/SpecialBoard\\_final%20presentationMarch23v8.ppt#317,2,Slide 2](http://www.detroit.k12.mi.us/admin/bs/bss/fm/SpecialBoard_final%20presentationMarch23v8.ppt#317,2,Slide 2)

(consultado 19 de agosto de 2009)

EMPLOYMENT DEVELOPMENT DEPARTMENT. Sutter County One-Stop. Yuba-Sutter Business Consortium. *Linking Business with resources*

<http://173.8.75.180/bus/workforcedevelopment.asp>

(consultado el 7 febrero de 2013)

EPE. RESEARCH CENTER: *No Child Left Behind*

<http://www.edweek.org/rc/issues/no-child-left-behind/> (consultado 15 octubre de 2012)

EXECUTIVE OFFICE OF THE PRESIDENT OF THE UNITED STATES. Office Management and Budget. Budget.gov.: Department of Education: The *Budget for Fiscal Year 2012 of the U.S. Government*. 14 febrero, 2011.

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BUDGET-2012-BUD/pdf/BUDGET-2012-BUD-9.pdf>

(consultado el 15 octubre de 2012)

FRIEDMAN, Milton: *Capitalism and freedom*. University of Chicago Press. Chicago. 1962

GILBERT, Claire, HELLER, Donald: *The Truman Commission and its Impact on Federal Higher Education Policy from 1947 to 2010*. Working Paper No. 9.

Center for the Study of Higher Education. The Pennsylvania State University. Noviembre (2010).

<http://www.ed.psu.edu/educ/cshe/working-papers/CSHE%20Working%20Paper%20%239>

(consultado el 9 de junio de 2012)

GILLIAN, Walter S. y ZIGLER, Edward F *State Efforts to Evaluate the Effects of Pre-Kindergarten*. Yale University Child Study Center. 19 abril, 2004

<http://nieer.org/resources/research/StateEfforts.pdf> (consultado el 26 marzo de 2013)

GOLDIN, Claudia y KATZ, Lawrence, F.: *The Race between Education and Technology*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. 2009.

GRADUATE NETWORK INC.: *Graduate Philadelphia*

<http://www.graduatephiladelphia.org/>

(consultado el 17 de enero de 21013)

GRADUATE NETWORK INC.: *Graduate- CT*

<http://www.graduategt.org/Home.aspx>

(consultado el 17 de enero de 21013)

GRADUATE NETWORK INC.: *Graduate Memphis*

<http://graduatememphis.org/>

(consultado el 17 de enero de 21013)

GREENE, P. Jay y NOYES, Chad: *School Choice in Milwaukee*. Public Interest, No. 125, Fall 1996,

GRUBB, W. Norton Grubb: *The Economic Benefits of Sub-Baccalaureate Education: Results From National Studies*. Número 2. Community College Research Center (CCRC Brief). Nueva York. Junio 1999

<http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/learning-earning-middle-prebaccalaureate.pdf>

(consultado el 17 de enero de 2012)

HAKALA, Josh: EGGERT, David: *Michigan AG: Detroit can have more charter schools* The Associated Press. Monday July 20, 2009,

[http://www.mlive.com/news/detroit/index.ssf/2009/07/michigan\\_ag\\_detroit\\_can\\_have\\_m.html](http://www.mlive.com/news/detroit/index.ssf/2009/07/michigan_ag_detroit_can_have_m.html)

(consultado el 27 marzo de 2013)

HARDENBERG, Nicky: *Massachusetts Compulsory Attendance Statutes from 1852-1913*. The Massachusetts Home Learning Association (MHLA) State Archives. 2003

<http://mhla.org/information/massdocuments/mglhistory.htm>

(consultado el 13 de marzo de 2012)

HARVARD UNIVERSITY: *History of Harvard University*

<http://www.harvard.edu/history/> (consultado el 17 de enero de 2012)

HARRY S. TRUMAN LIBRARY & MUSEUM. Public Papers of the President. Harry Truman 1945-1953: 235. *Statement by the President Making Public a Report of the Commission on Higher Education*. 15 Diciembre, 1947

<http://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=1852&st=Higher+Education+for+American+Democracy&st1=>

(consultado el 13 de marzo de 2012)

*Head Start. An Office of the Administration for Children and Families Early Childhood Learning & Knowledge Center (ECLKC)*.

<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/Acerca%20de%20H> (consultado el 13 de marzo de 2012)

<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/about>

(consultado el 13 de marzo de 2012)

HECKMAN, James J: *Lead Essay: Promoting Social Mobility*.

[http://www.bostonreview.net/BR37.5/ndf\\_james\\_heckman\\_social\\_mobility.php](http://www.bostonreview.net/BR37.5/ndf_james_heckman_social_mobility.php)

(consultado el 17 de Julio de 2012)

HECKMAN, James J., LOCHNER, Lance, J. y TODD, Petra E.: *Earnings functions and rates of return*. *Journal of Human Capital*. Working Paper 13780. National Bureau of Economic Research. Cambridge (Massachusetts). *Febrero (2008.)*

[http://www.nber.org/papers/w13780.pdf?new\\_window=1](http://www.nber.org/papers/w13780.pdf?new_window=1)

(consultado el 17 de Julio de 2012)

HECKMAN, James J. y LAFONTAINE, Paul A.: *The American High School Graduation Rate: Trends and Levels*. N°. 3216. IZA. Alemania. Diciembre (2007)

<http://ftp.iza.org/dp3216.pdf>

(consultado el 17 de Julio de 2012)

HECKMAN, James J. y LAFONTAINE, Paul A.: *The declining American high school graduation rate: Evidence, sources, and consequences*. VOX. 13 February 2008

<http://www.voxeu.org/index.php?q=node/930>

(consultado el 17 de Julio de 2012)

HECKMAN, James J., and MASTEROV, Dimitriy V.: *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Washington, DC: Committee for Economic Development, 2004

[http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman\\_final\\_all\\_wp\\_2007-03-22c\\_jsb.pdf](http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf)

(consultado el 17 de Julio de 2012)

HECKMAN THE ECONOMICS OF HUMAN POTENTIAL: *The Heckman Equation*

<http://www.heckmanequation.org/heckman-equation>

(consultado el 17 de Julio de 2012)

HERKIMER COMMUNITY COLLEGE: *HCCC's impact on Herkimer County economy is estimated at \$75 million* 20, octubre, 2010

[http://www.herkimer.edu/news/view/hcccs\\_impact\\_on\\_herkimer\\_county\\_economy\\_is\\_estimated\\_at\\_75\\_million/](http://www.herkimer.edu/news/view/hcccs_impact_on_herkimer_county_economy_is_estimated_at_75_million/) (consultado el 15 de noviembre de 2012)

HESS, Federick M, ROTHERHAM, Andrew J y WALSSH, Kate: *A qualified teacher in every classroom? Appraising Old answers and new Ideas*. Harvard Education Press. Cambridge (Massachusetts). 2004.

HESSONG, Robert F. y WEEKS, Thomas H: *Introduction to the Foundations of Education*. McMillan Publishing Company. Nueva York. 1991.

HIGHSCOPE: *HighScope Perry Preschool Study Lifetime Effects: The HighScope Perry Preschool Study Through Age 40 (2005)*

<http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=219>

(consultado el 13 de diciembre de 21012)

HILARD, Gloria: *Calif. College Hikes Tuition For In-Demand Classes* . National Public Radio (NPR). 6 abril, 2012

<http://www.npr.org/2012/04/06/150108436/calif-college-hikes-tuition-for-in-demand-classes> (consultado el 18 de agosto de 2012)

*Home schooling* <http://homeschooling.about.com/> (consultado el 29 de mayo de 2012)

HOUSTON CRONICAL. CRON.COM :*YES charter school wins national prize*. Junio, 2012

<http://blog.chron.com/k12zone/2012/06/yes-charter-school-wins-national-prize/>

(consultado el 25 de junio de 2012)

ILLINOIS COMMUNITY COLLEGE BOARD. The Center for Governmental Studies. Northern Illinois University: *The Economic Impact of Illinois Community Colleges A Report to the Illinois Community College Board*. Mayo 2007

<http://www.iccb.org/pdf/reports/EconomicImpact2007.pdf>

(consultado el 18 de Julio de 2012)

INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY (IHEP): *Project Win-Win*

<http://www.ihep.org/projectwin-win.cfm> (consultado el 19 de noviembre de 2012)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Revisión del Padrón municipal 2011. Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia: *Población (españoles/extranjeros) por edad (año a año) y sexo*

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2011/01/consejo-doctorado.html>

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2012/07/20120727-aumento-estudiantes-universitarios.html>

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/a2011/10/&file=00000002.px&type=pcaxis&L=0>

(consultado el 8 de octubre de 2012)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Proyección de la Población de España a Corto Plazo, 2008-2018. Notas de prensa .21 Enero 2009.*

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/informes/2012-datos-y-cifras-11-12.pdf?documentId=0901e72b81230a74>

(consultado el 8 de octubre de 2012)

INTERNET ARCHIVE. The Massachusetts Register. *An Act Concerning the Attendance of Children at School Chapter 240 (1852)*

[http://archive.org/stream/massachusettsreg1853bost/massachusettsreg1853bost\\_djvu.txt](http://archive.org/stream/massachusettsreg1853bost/massachusettsreg1853bost_djvu.txt)  
(consultado el 18 de junio de 2012)

JECKINS, Davis: *Redesigning Community Colleges for Completion: Lessons from Research on High-Performance Organizations*. CCRC working paper Number 48. Community College Research Center (CCRC). ISSN 1526-2049. January 2001  
<http://ccrc.tc.columbia.edu/Publication.asp?UID=844> (consultado el 18 de septiembre de 2012)

JENCKINS, Davis y WEISS, Medeline Joy: *Charting Pathways to Completion for Low-Income Community College Students*. CCRC Working paper Number 34. Community Colleges Research Center (CCRC). Septiembre 2011  
<http://ccrc.tc.columbia.edu/Publication.asp?UID=962> (consultado el 18 de septiembre de 2012)

JEFFERSON, Thomas: *A Bill for the More General Diffusion of Knowledge*. 1779  
[http://edweb.sdsu.edu/People/Dkitchen/TE655/jefferson\\_a.htm](http://edweb.sdsu.edu/People/Dkitchen/TE655/jefferson_a.htm)  
(consultado el 18 de agosto de 2009)

JIMERSON, Shane R., PLETCHER, Sarah, MW y KERR, Mariellen: *Alternatives to grade retention* Febrero 2006.  
<http://www.nasponline.org/resources/principals/Retention%20WEB.pdf>  
(consultado el 25 de agosto de 2009)

JOB CORPS. *About Job Corps*.  
<http://www.jobcorps.gov/AboutJobCorps.aspx>  
(consultado el 19 de septiembre de 2012)

JOLIET JUNIOR COLLEGE: *History*  
<http://www.jjc.edu/about/college-info/Pages/history.aspx>  
(consultado el 10 de febrero de 2012)

JONES, Jeremy: *Six Memphis schools to Join the Achievement School District*. Achievement School District. 12 de diciembre, 2012

<http://www.achievementschooldistrict.org/six-memphis-schools-to-join-the-achievement-school-district/>

(consultado el 20 de enero de 2013)

JOHNSON MCPHAIL, Christine: *The Completion Agenda: A Call to Action. Summary report from the November 10–11, 2010, meeting of the American Association of Community Colleges Commissions and Board of Directors*. American Association of Community Colleges Washington, DC . Abril, 2011

[http://www.aacc.nche.edu/Publications/Reports/Documents/CompletionAgenda\\_report.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Publications/Reports/Documents/CompletionAgenda_report.pdf)

(consultado el 15 de marzo de 2012)

KARABEL, Jerome: *Community Colleges and Social Stratification*. Harvard Educational Review. Volumen 42. Número 4. Harvard Education Publishing Group. Cambridge, MA. Invierno (1972)

KATHLENBERG, Richard D: *Improving on no Child left behind*. The Century FundatonPress. NY. 2008.

KATALIN, Szelenyi: *National Transfer Rates are up. Results of the 2001, Transfer Assembly Project. Information Analysis*. 2002.

KAROLY, Lynn A. y BIGELOW, James H: *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California*. The RAND Corporation. Santa Mónica (California). 2005.

[http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND\\_MG349.1.pdf](http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG349.1.pdf)

(consultado el 18 de Julio de 2009)

KATZ, David H., KEARNEY, Lawrence F, RISING, Melissa S.: *Wage Inequality: The Role of Composition and Prices*. Working Paper 11628. National Bureau of economic Research. Cambridge, Massachusetts. Septiembre, 2005.

[http://www.nber.org/papers/w11628.pdf?new\\_window=1](http://www.nber.org/papers/w11628.pdf?new_window=1)

(consultado el 26 de Julio de 2012)



KELLY, Patrick: *Closing the College Attainment Gap between the U.S. and Most Educated Countries, and the Contributions to be made by the States*. National Center for Higher Education Management Systems (NCHEM). Abril, 2010

<http://www.nchems.org/pubs/docs/Closing%20the%20U%20S%20%20Degree%20Gap%20NCHEMS%20Final.pdf>

(consultado el 25 de junio de 2012)

KENT, Philippe, A y GONZALEZ, SULLIVAN, Leila: *National Profile of Community Colleges: Trends and Statistics. 4<sup>th</sup> edition*. American Association of Community Colleges. Washington, DC .2005.

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED494034.pdf>

(consultado el 27 de agosto de 2012)

KENTUCKY ADULT EDUCATION. Kentucky Unbridle Spirit: *Welcome to Kentucky Adult Education*

<http://www.kyae.ky.gov/>

(consultado el 20 de diciembre de 2012)

KENTUCKY COUNCIL ON POSTSECONDARY EDUCATION. Kentucky.gov: *Kentucky Receives \$500.000 to Make Colleges more Adult-Friendly*. 26 noviembre, 2007

[http://migration.kentucky.gov/newsroom/cpe/nr\\_20071126lumina.htm](http://migration.kentucky.gov/newsroom/cpe/nr_20071126lumina.htm)

(consultado el 20 de diciembre de 2012)

KENTUCKY COUNCIL ON POSTSECONDARY EDUCATION. Kentucky.gov: *Kentucky CPE gets \$720,000 grant to bolster college readiness initiatives*. 23 de enero, 2012

[http://cpe.ky.gov/news/mediaroom/releases/nr\\_012312.htm](http://cpe.ky.gov/news/mediaroom/releases/nr_012312.htm)

(consultado el 20 de diciembre de 2012)

KENTUCKY COUNCIL ON POSTSECONDARY EDUCATION. Kentucky.gov:: *Project Graduate boosts adult degree completion*. 18 de junio, 2012

[http://cpe.ky.gov/news/mediaroom/releases/nr\\_061812.htm](http://cpe.ky.gov/news/mediaroom/releases/nr_061812.htm)

(consultado el 20 de diciembre de 2012)

KENTUCKY COUNCIL ON POSTSECONDARY EDUCATION. *Kentucky Unbridle Spirit: Welcome back.*

<http://www.knowhow2goky.org/pg/index.php>

(consultado el 20 de diciembre de 2012)

KIPP: *About Kipp*

<http://www.kipp.org/results> (consultado el 25 de junio de 2012)

KISKER, Carrie B., COHEN, Arthur M. y WAGONER, Richard L.: *Reforming Transfer and Articulation in California Four Statewide Solutions for Creating a More Successful and Seamless Transfer Path to the Baccalaureate.* Center for the Study of Community Colleges. April 2010

[centerforcommunitycolleges.org/index.php/download\\_file/view/2/](http://centerforcommunitycolleges.org/index.php/download_file/view/2/)

(consultado el 19 de enero de 2012)

KISKER, Carrie B., WAGONER, Richard L., COHEN, Arthur M.:

*Implementing Statewide Transfer & Articulation Reform. An Analysis of Transfer Associate Degrees in Four States.* Center for the Study of Community Colleges. Walter F Johnson Foundation, Will y Melinda Gates Foundation. Abril 2011.

<http://centerforcommunitycolleges.org/index.php/projects-and-publications/current-projects/#Implementing>

(consultado el 19 de enero de 2012)

KODRZYCKI, Yolanda: *Education in the 21st century: Meeting the challenges of a changing world.* Federal Reserve Bank of Boston. Boston. 2002.

KOTLER, Steve: *The Perils of Higher Education. Adolescent Psychology.* Annual Edition.. Contemporary Learning Series. McGraw Hill. Dudaque, IA. 2007

<http://www.psychologytoday.com/articles/200503/the-perils-higher-ed>

(consultado el 21 de abril de 2010)

LEE, John Michael Jr., EDWARDS, Kelcey , MENSON, Roxanna y RAWLS, Anita: *The College Completion Agenda. 2011 Progress report*. College Board Advocacy and Policy Center.

[http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports\\_pdf/Progress\\_Report\\_2011.pdf](http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports_pdf/Progress_Report_2011.pdf)

[http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports\\_pdf/Progress\\_Executive\\_Summary.pdf](http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports_pdf/Progress_Executive_Summary.pdf)

<http://completionagenda.collegeboard.org/reports>

<http://nosca.collegeboard.org/tools-resources>

(consultado el 13 de abril de 2012)

LENGELL, Sean: *House votes to restart D.C. school vouchers*. The Washington Times. 30 Marzo 2011

<http://www.washingtontimes.com/news/2011/mar/30/house-votes-to-restart-dc-school-vouchers/#ixzz2DqhL0kQ>

<http://www.washingtontimes.com/news/2011/mar/30/house-votes-to-restart-dc-school-vouchers/?page=all>

(consultado el 18 de marzo de 2012)

LEVIN, S. John, KATER, Susan T. Y otros: *Understanding Community Colleges*. Routledge. Nueva York. 2013. p. 24

LOS ANGELES COMMUNITY COLLEGE DISTRICT. *Board of trustees*

<http://www.laccd.edu/Board/Pages/default.aspx>

(15 de diciembre de 2013)

LINKONA, Thomas (1993): *The Return of Character Education in "Educational Leadership"*, v51 n3. State University of New York Press. Cortland, NY. Noviembre,

[http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/nov93/vol51/num03/The\\_Return\\_of\\_Character\\_Education.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/nov93/vol51/num03/The_Return_of_Character_Education.aspx) (consultado el 15 de mayo de 2009)

LUMINA FOUNDATION

[http://www.luminafoundation.org/state\\_work.html](http://www.luminafoundation.org/state_work.html) (consultado 18 de septiembre de 2012)

LUMINA FOUNDATION: *A Stronger South through Higher Education* . 25 de junio, 2012

[http://www.luminafoundation.org/about\\_us/president/speeches/a\\_stronger\\_south\\_throu\\_gh\\_higher\\_education.html](http://www.luminafoundation.org/about_us/president/speeches/a_stronger_south_throu_gh_higher_education.html) (consultado 18 de septiembre de 2012)

LYKES, Richard Wayne: *Higher Education and the United States Office of Education (1867-1953)*. Washington DC 1975.

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED125458.pdf> (consultado el 7 julio de 2009)

LYNCH, Robert: *New Science Provides Compelling Framework for Early Childhood investment*. Center on the developing Child. Harvard University. 6 agosto, 2007.

<http://www.nursefamilypartnership.org/resources/files/PDF/ChildPolicyFramework2007.pdf> <http://www.developingchild.harvard.edu/>

(consultado el 18 de junio de 2009)

LYNCH, Robert: *Early Childhood Investment Yields Big Payoff*. WestEd. San Francisco, California. 2005

[http://www.wested.org/online\\_pubs/pp-05-02.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/pp-05-02.pdf)

(consultado el 18 de junio de 2009))

MACLAY, Kathleen: *Clark Kerr's legacy: 1960 Master Plan transformed higher education*. UC Berkeley News. Media Relations. 3 December 2003.

[http://www.berkeley.edu/news/media/releases/2003/12/03\\_master.shtml](http://www.berkeley.edu/news/media/releases/2003/12/03_master.shtml) (consultado el 6 de noviembre, 2012)

MAGNET SCHOOLS OF AMERICA

<http://www.magnet.edu/>

(consultado el 17 de marzo de 2009)

MAKING OPPORTUNITY AFFORDABLE- TENNESSEE: *Investing in College Access and Success. Adult Strategies Group Final Report and Recommendations*

<http://www.tn.gov/moa/documents/MOA-TN%20Adult%20Strategies%20Group-%20Final%20Report.pdf>

(consultado el 27 de junio de 2012)

MARYLAND ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES: *Completion Summit*.

3 diciembre, 2010

[http://mdacc.org/PDFs/Completion%20Summit/Summit\\_Background\\_Information.pdf](http://mdacc.org/PDFs/Completion%20Summit/Summit_Background_Information.pdf)

(consultado el 19 de mayo de 2012)

MCKINSEY & COMPANY. MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE: *Changing the Fortunes of America's Workforce: A Human Capital Challenge*. Junio 2009.

[http://www.mckinsey.com/insights/mgi/research/labor\\_markets/changing\\_the\\_fortunes\\_of\\_us\\_workforce](http://www.mckinsey.com/insights/mgi/research/labor_markets/changing_the_fortunes_of_us_workforce)

(consultado el 29 de septiembre de 2012)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2011-12*. educación.gob.es

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/informes/2012-datos-y-cifras-11-12.pdf?documentId=0901e72b81230a74>

(consultado el 11 de octubre de 2012)

MUELLER, Siegfried, y otros: *Chicago Child-Parent Center. A Systematic Program of Effective Compensatory Education*. Chicago. 1974

[http://blogs.tc.columbia.edu/transitions/files/2010/09/15.Illinois\\_Chicago-Child-Parent-Center\\_profile.pdf](http://blogs.tc.columbia.edu/transitions/files/2010/09/15.Illinois_Chicago-Child-Parent-Center_profile.pdf)

(consultado el 15 de junio de 2011)

MULLIN, Christopher M.: *The Road Ahead: A Look at Trends in the Educational Attainment of Community College Students*. American Association of Community Colleges. Octubre, 2011.

[http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/PB\\_RoadAhead.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/PB_RoadAhead.pdf)

<http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Pages/pb09292011.aspx>

(consultado el 23 de mayo de 2012)

MULLIN, Christopher, M. *A Sound Investment: The Community College Dividend*. AACC Policy Brief 2011-01PBL. Washington DC. Marzo, 2011.

[http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/2011-01PBL\\_Investment.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/2011-01PBL_Investment.pdf)

(consultado el 23 de mayo de 2012)

MULLIN, Christopher M: *It's a Matter of Time: Low-Income Students and Community Colleges*. AACC Policy Brief 2012-02PBL. Abril 2012.

<http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Pages/pb04162012.aspx>

(consultado el 23 de mayo de 2012)

NATIONAL CENTER FOR HIGHER EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM: *Making Opportunity Affordable: Tennessee Policy Audit*. Tennessee Higher Education Commission. 8 abril, 2009

<http://www.tn.gov/moa/documents/TNPolicyAuditMakOppAfford.pdf>

(consultado el 17 de abril de 2012)

NATIONAL CENTER ON EDUCATION AND THE ECONOMY: *Tough Choices. Education Initiative Grows with the Addition of Three States and a Newly-Announced NEA- Business Coalition*. 13 abril, 2010

[www.skillscommission.org](http://www.skillscommission.org)

[http://www.skillscommission.org/wp-content/uploads/2010/05/TCTT\\_Standard\\_Powerpoint.pdf](http://www.skillscommission.org/wp-content/uploads/2010/05/TCTT_Standard_Powerpoint.pdf)

<http://www.skillscommission.org/?p=625>

(consultado el 18 de mayo de 2012)

NATIONAL CENTER ON EDUCATION AND THE ECONOMY: *U.S. High Schools in Eight States to Implement World-Class Instructional Systems and Examinations*. 13 Abril, 2010

<http://www.skillscommission.org/?p=18>

(consultado el 13 de septiembre de 2012)

NATIONAL CENTER ON EDUCATION AND THE ECONOMY: *America's choice: High Skills or Low Wages! The Report of the Commission on the skills of the American Workforce*. Rochester, NY. Junio (1990)

[http://www.skillscommission.org/?page\\_id=296](http://www.skillscommission.org/?page_id=296)

(consultado el 10 de febrero de 2012)

NATIONAL CENTER FOR PUBLIC POLICY AND HIGHER EDUCATION (NCPPE): *Making Opportunity Affordable: Tennessee Policy Audit*. 8 abril, 2009  
<http://www.tn.gov/moa/documents/TNPolicyAuditMakOppAfford.pdf>  
(consultado el 7 de mayo de 2013)

NATIONAL GOVERNORS' ASSOCIATION: *Fifty-One States And Territories Join Common Core State Standards Initiative*. 1 septiembre, 2009.  
[http://www.nga.org/cms/home/news-room/news-releases/page\\_2009/col2-content/main-content-list/title\\_fifty-one-states-and-territories-join-common-core-state-standards-initiative.html](http://www.nga.org/cms/home/news-room/news-releases/page_2009/col2-content/main-content-list/title_fifty-one-states-and-territories-join-common-core-state-standards-initiative.html)  
(consultado el 16 de mayo de 2012)

NATIONAL PUBLIC RADIO. Tell Me more: *Michigan Gov. Jennifer Granholm Defends Handling Of Economic Crisis*. 2 noviembre, 2010  
<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=131000834>  
(consultado el 15 de mayo de 2012)

NATIONAL SCHOOL BOARD ASSOCIATION: *Milwaukee Voucher program*  
<http://www.nsba.org/site/page.asp?TRACKID=&CID=1316&DID=32345>  
(consultado el 25 de agosto de 2009)

NEW DIRECTIONS FOR COMMUNITY COLLEGES, número. 146, Summer 2009.  
Wiley Periodicals, Inc.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cc.v2009:146/issuetoc>  
(consultado el 15 de noviembre de 2012)

NORA, Amaury: *Reexamining the Community College Mission*. College of Education, University of Houston, Houston, TX. American Association of Community Colleges.  
<http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/pastprojects/Pages/reexaminingccmission.aspx>  
(consultado el 24 de mayo de 2012)

OFFICE OF STATE BUDGET AND MANAGEMENT NORTH CAROLINA STATE:

*Government's recommended budget. 2009*

[http://www.osbm.state.nc.us/ncosbm/osbm\\_library/superpubs/bgt0911.shtm](http://www.osbm.state.nc.us/ncosbm/osbm_library/superpubs/bgt0911.shtm)

[http://www.bankrate.com/brm/itax/Edit/state/profiles/state\\_tax\\_NC.asp](http://www.bankrate.com/brm/itax/Edit/state/profiles/state_tax_NC.asp)

(consultado el 25 de junio de 2012)

OFFICIAL BLOG OF U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Announcing the Race to the Top District Competition. 22 de mayo, 2012*

<http://www.ed.gov/blog/2012/05/announcing-the-race-to-the-top-district-competition/>

(consultado el 16 de mayo de 2013)

OKLAHOMA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION: *Oklahoma Early Childhood Programs 2011 State Report*

<http://www.ok.gov/sde/early-childhood-and-family-education>

(consultado el 25 de mayo de 2012)

OKLAHOMA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION: *Early Childhood and Family Education.*

<http://ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/Early%20Childhood%20Report.pdf>

(consultado el 25 de mayo de 2012)

OKLAHOMA'S COLLEGES AND UNIVERSITIES: *Reach Higher. Oklahoma's Degree Completion Program*

<http://www.okhighered.org/reachhigher/>

(consultado el 25 de mayo de 2012)

OKPALA, Confort O., HOPSON, Linda y OKPALA, Amon: *The impact of current economic crisis on community colleges.* College Student Journal Publisher Volumen: 45. Marzo, 2011

[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FCR/is\\_1\\_45/ai\\_n57181633/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_1_45/ai_n57181633/)

(consultado el 25 de mayo de 2012)

OLIVERT, Damian P: *No Child Left Behind Act: Text, Interpretation and Changes* New York. Nova Science Publishers. 2007



OLSON, Steve y LABOV, Jay, B.: *Community Colleges in the evolving STEM Education Landscape*. National Academic Research. Washington DC. 2012.

PENNSYLVANIA HIGHLANDS COMMUNITY COLLEGE: *Annual Report 2009-2010*.

[http://www.pennhighlands.edu/academicservices/files/annual\\_report\\_2009-2010.pdf](http://www.pennhighlands.edu/academicservices/files/annual_report_2009-2010.pdf)

(consultado el 25 de mayo de 2012)

PETERSON, Paul E., GREEN, Jay, P. y DU, Jiangtao: *School Choice in Milwaukee: A Randomized Experiment*,. Brookings . 1998.

[http://www.uark.edu/ua/der/People/Greene/School\\_Choice\\_in\\_Milwaukee.pdf](http://www.uark.edu/ua/der/People/Greene/School_Choice_in_Milwaukee.pdf)

(consultado el 10 de Julio de 2009)

PETTERSON, Paul E. y HASSEL, Bryan C. *Learning from School Choice*, Brookings. Washington D.C., 1998.

[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0377/is\\_n125/ai\\_18798595/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0377/is_n125/ai_18798595/)

(consultado el 10 de Julio de 2009)

PETERSON, Paul E. Peterson, HOWELL y GREENE, Jay P. Greene: *An Evaluation of the Cleveland voucher program after two years*. Program on Education Policy and Governance. Junio, 1999

<http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/clev2ex.pdf>

(consultado el 10 de Julio de 2009)

PHILIPPE, Kent A. y GONZALEZ SULLIVAN, Leila: *National Profile of Community Colleges: Trends and Statistics*. 4<sup>th</sup> edition. American Association of Community Colleges. Washington, DC. 2005

POLICY INFORMATION CENTER: *The American Community College Turns 100 A Look at its Students, Programs, and Prospects*. New Jersey. Marzo 2000

POPHAM, James W: *America's "failing" schools: How parents and teachers can cope with No Child Left Behind*. RoutledgeFalmer. New York. 2004.

POTTER, Robert E.; *The stream of America Education*. American Book Company. Nueva York 1967

PROJECT GRAD (Graduation Really Achieves Dreams). Houston, Texas

<http://www.projectgradhouston.org/>

(consultado el 10 de Julio de 2012)

PROMISING PRACTICE NETWORK. *The Chicago Child-Parent Centers*

<http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=98>

(consultado el 10 de Julio de 2012)

PUBLIC LAW110–315. 2008 Higher Education Opportunity Act. 122 STAT. 3078. 110th Congress. 14 Agosto, 2008

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>

(consultado el 17 de agosto de 2012)

*Public papers of the Presidente Harry Truman 1945-1953: 235. Statement by the President Making Public a Report of the Commission on Higher Education*. 15 Diciembre 1947

<http://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=1852&st=&st1>

(consultado el 10 de Julio de 2009)

PUENTE PROJECT

<http://www.puente.net/about/>

(consultado el 10 de Julio de 2009)

RADCLIFFE, Jennifer: *YES charter schools want 10,000 in class in 2020*. Houston Cronical. CHRON.COM 20 de Marzo 2009.

[www.Chron.com](http://www.Chron.com).

<http://www.chron.com/default/article/Houston-YES-charter-schools-want-10-000-in-class-1732400.php>

(consultado el 10 de septiembre de 2009)

RAVITCH, Diane y VITERIRRI, Joseph: *New Schools for a New Century*.

*The redesign of Urban education*, Yale University Press. 1997.

RAVITCH, Diane: *Obama's Race to the Top Will Not Improve Education*. *Huff Post Politics*. 1 agosto, 2008

[http://www.huffingtonpost.com/diane-ravitch/obamas-race-to-the-top-wi\\_b\\_666598.html](http://www.huffingtonpost.com/diane-ravitch/obamas-race-to-the-top-wi_b_666598.html)

[http://www.huffingtonpost.com/users/becomeFan.php?of=hp\\_blogger\\_Diane](http://www.huffingtonpost.com/users/becomeFan.php?of=hp_blogger_Diane)

<http://www.huffingtonpost.com/author/index.php?author=diane-ravitch>

<http://www.huffingtonpost.com/users/login/http://twitter.com/DianeRavitch>

(consultado el 10 de Julio de 2012)

READPERIODICALS: *The Evolution of Community Colleges*. 1 enero, 2010

<http://readperiodicals.com/201001/2101637341.html>

(consultado el 17 de Julio de 2012)

RECOVERY.GOV. Track the Money: *The Recovery Act*

[http://www.recovery.gov/About/Pages/The\\_Act.aspx](http://www.recovery.gov/About/Pages/The_Act.aspx) (consultado el 26 de marzo de 2013)

RECOVERY.GOV: *American Recovery and Reinvestment Act of 2009 (ARRA)*

[http://www.recovery.gov/About/Pages/The\\_Act.aspx](http://www.recovery.gov/About/Pages/The_Act.aspx) Recovery.Gov (consultado el 20 de junio de 2012)

REESE, William J.: *American's public schools*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore. 2005.

RENDON, Laura: *Fulfilling the Promise of Access and Opportunity: Collaborative Community Colleges for the 21st Century*. California State University, Long Beach, CA. American Association of Community Colleges. Washington DC 2008

<http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/pastprojects/Pages/fulfillingthepromise.aspx>

(consultado el 15 de mayo de 2012)

REYNOLDS, Arthur J. TEMPLE, Judy A. OU, Suh-Ruu ARTEGA, Irma A. y WHITE, Barry A. B.(2011): *School-Based Early Childhood Education and Age-28 Well-Being: Effects by Timing, Dosage, and Subgroups*. University of Minnesota. 9 junio

<http://www.cehd.umn.edu/icd/research/cls/docs/Science2011accepted.pdf>

<http://leadershiplinc.illinoisstate.edu/researchcompendium/documents/SchoolbasedEarlyChildhoodReynolds.pdf>

(consultado el 21 de marzo de 2012)

REYNOLDS, Arthur J.: *Large-Scale Early Education Linked to Higher Living Standards and Crime Prevention 25 Years Later*. Science Daily. 10 junio, 2011

<http://www.sciencedaily.com/releases/2011/06/110609141556.htm>

(consultado el 21 de marzo de 2012)

REYNOLDS, Arthur J.: *Early Childhood Education Program Yields High Economic Returns*. College of Education and Human Development.

University of Minnesota. Science daily 14 febrero, 2011.

<http://www.sciencedaily.com/releases/2011/02/110204091258.htm>

(consultado el 21 de marzo de 2012)

REYNOLDS, Arthur, TEMPLE, Judy A, ROBERTSON, Dylan L. y MANN, Emily A.: *Age 21 Cost-Benefit Analysis of the Title I Chicago Child-Parent Center Program*. Junio 2001

<http://www.waisman.wisc.edu/cls/cbaexecsum4.html>

(consultado el 21 de marzo de 2012)

REYNOLDS, Arthur: *Chicago Longitudinal Study. A Study of Children in the Chicago Public Schools*. University of Minnesota. 1 agosto, 1999

<http://www.cehd.umn.edu/icd/CLS/>

<http://www.cehd.umn.edu/icd/cls/docs/clsweb.pdf>

(consultado el 21 de marzo de 2012)

RICKETTS, Glenn: *Community Colleges: A Brief History*. Education News. 23 julio, 2009

<http://www.educationnews.org/articles/community-colleges-a-brief-history.html>

(consultado el 15 de abril de 2012)

RODGERS, Darrell: *Detroit Public Schools. Preliminary Facilities Realignment for 2007 through . 5 enero, 2007*

<http://www.detroit.k12.mi.us/admin/bs/bss/fm/Preliminary%20Facilities%20Realignment%20Plan.pdf>

[http://www.detroit.k12.mi.us/admin/bs/bss/fm/SpecialBoard\\_final%20presentationMarch23v8.ppt#317,2,Slide2](http://www.detroit.k12.mi.us/admin/bs/bss/fm/SpecialBoard_final%20presentationMarch23v8.ppt#317,2,Slide2) (consultado el 27 de marzo de 2013)

ROLNICK, Arthur: *Early Childhood Development: Economic Development with a High Public Return*, March 2003.

[http://minneapolisfed.org/publications\\_papers/pub\\_display.cfm?id=3832](http://minneapolisfed.org/publications_papers/pub_display.cfm?id=3832)

(consultado el 21 de marzo de 2012)

ROSELLI, Anthony M: *Dos & Don'ts of education reform*. Peter Lang Publishing, Inc. NY. 2005

RUBI, David, C.: *The impact of rising tuition on the Low Income and Minority Population of Arizona*. Arizona state Board of Directors for Community Colleges. ED369 433. Phoenix, 1995

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED382261.pdf>

(consultado el 7 de mayo de 2012)

RUBI, David, C. *The state's return on investment in the Arizona community colleges. Institutional Effectiveness*. Arizona State Board of Directors for Community Colleges, Phoenix. Arizona. Mayo (1995)

SADOVNIK, Alan y otros autores: *No child left behind and the reduction of the achievement gap: sociological perspectives on federal educational policy*. RoutledgeFalmer. New York, NY . 2008.

SAN JOSE SILICON VALLEY CHAMBER OF COMMERCE: *Investing in Early Childhood Education*. Septiembre 2010

[https://www.scooe.org/depts/preschool/elmp\\_docs/investing.pdf](https://www.scooe.org/depts/preschool/elmp_docs/investing.pdf)

(consultado el 21 de marzo de 2012)

SANCHEZ, Claudia: *Community Colleges: Where's Our \$12 Billion?*. National Public Radio. NPR. All Things Considered. 27 Enero, 2011

<http://www.npr.org/2011/01/27/133208697/community-colleges-wheres-our-12-billion?ft=1&f=1001>

(consultado el 7 de agosto de 2012)

SAWHILL, Isabel V., DICKENS, William, T. y TEBBS, Jeffrey (2006): *The Effects of Investing in Early Education Economic Growth*. Brookings. Abril

<http://www.brookings.edu/research/papers/2006/04/education-dickens>

(consultado el 15 de octubre de 2012)

SCHNEIDER, Mark S.: *Who Wins? Who Pays? The Economic Returns and Costs of a Bachelor's Degree*. American Institute for Research. Washington, D.C.

[http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content\\_id=1286](http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content_id=1286)

(consultado el 13 de marzo de 2012)

SCHWEINHART, Lawrence J., MONTIE, Jeanne, XIANG Zongping, BARNETT, W. Steven, BELFIELD, Barnett Clive R., NORES, Milagro: *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40 Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. HighScope Press. Ypsilanti, MI. 2005.

[http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary\\_rev2011\\_02\\_2.pdf](http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf) (consultado el 21 de mayo de 2009)

SCHWEINHART, Lawrence J., BARNETT, W. Steven, BELFIELD, Barnett, Clive R., NORES, Milagro (2006): *The High/Scope Perry Preschool Program: Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup*. Journal of Human Resource. Volumen 41, no. 1 (2006): pp. 162-90.

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40057261?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101990885331>

(consultado el 7 septiembre de 2009)

SCHNEIDER, Mark S.: *Who Wins? Who Pays? The Economic Returns and Costs of a Bachelor's Degree*. American Institute for Research. Washington, D.C.

[http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content\\_id=1286](http://www.air.org/focus-area/education/index.cfm?fa=viewContent&content_id=1286)

(consultado el 27 de mayo de 2012)

SCHUCK, Judy y LARSON, Jane: *Community Colleges and Universal Design*.

[http://www.cehd.umn.edu/CRDEUL/rtf/CTAD/chapter\\_4.rtf](http://www.cehd.umn.edu/CRDEUL/rtf/CTAD/chapter_4.rtf)

(consultado el 21 de marzo de 2012)

SCHULER, Gwyer: *The Assessment of Community College Economic Impact on the Local Community or State*. Community College Review . Sage Publications . 1997

<http://crw.sagepub.com/content/25/2/65>

(consultado el 18 de abril de 2012)

SEARS, Lou Ann: *A Short History of the United States Education 1900-2006*. History of Literacy. <http://www.historyliteracy.org/publications.html>

<http://www.historyliteracy.org/download/Sears2.pdf>

(consultado el 22 de junio de 2009)

SMART START AND THE NORTH CAROLINA PARTNERSHIP FOR CHILDREN, INC.: *North Carolina Wins Race to the Top Early Learning Challenge Grant*

<http://www.smartstart.org/tag/race-to-the-top>

(consultado el 16 de junio de 2013)

SMITH, Mary L: *Political Spectacle and the fate of American Schools*. RoutledgeFalmer. NY. 2004.

SOLAR, Ash: *ASD Launches Revolutionary Way To Reward Top Teachers*. Achievement School District. 13 Diciembre, 2012

SPELLINGS, Margaret, US Secretary of Education. U.S. Department of Education. Ed. gov: *Education in the United States: A brief overview*. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics Participation in Education. Septiembre 2005.

<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/overview.doc>

(consultado el 26 de marzo de 2012)

SPELLINGS, Margaret. U.S. Secretary of Education. U.S. Department of Education. Ed. gov: *A Test of Leadership. Charting the Future of U.S. Higher Education.* Washington DC. September 2006

<http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>

(consultado el 26 de marzo de 2012)

SPRING, Joel: *American Education.* Sixth Edition. McGraw-Hill, Inc. Nueva York. 1991

SPRING, Joel: *The American School 1642-1990.* Second Edition. Logman. New York.1990.

SPRING, Joel: *Conflict of interests.* McGraw-Hill. NY. 2005.

SREB Go Alliance

[http://www.collegeaccessmarketing.org/goalliance/defaultinterior\\_ektid356.aspx](http://www.collegeaccessmarketing.org/goalliance/defaultinterior_ektid356.aspx)

(consultado el 6 de julio de 2012)

STANFORD UNIVERSITY. Department of political Science.

<http://politicalscience.stanford.edu/faculty/moe.html>

(consultado el 17 de julio de 2012)

STARK RENTNER, Diane, SCOTT, Caitlin, KOBER, Nancy , CHUNDOWSKY, Naomi and Victor, JOFTUS, Scott ZABALA, Dalia: *From the capital to the classroom. Year 4<sup>th</sup> f the NCLB Act.* Center for Education Policy. Washington DC. CEP Marzo, 2006

<http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=301>

(consultado el 21 de Julio de 2009)

STATE BOARD OF EDUCATION OF PENNSYLVANIA. Commonwealth of Pennsylvania: *Costing-Out Study. The General Assembly passed and Governor Rendell signed Act 114* Julio 2006. [www.portal.state.pa.us/portal/](http://www.portal.state.pa.us/portal/)



[http://www.portal.state.pa.us;80/portal/server.pt/gateway/PTARGS\\_0\\_664124\\_380433\\_0\\_0\\_18/SUMMARYOFCOSTING%20OUTSTUDY1.pdf](http://www.portal.state.pa.us;80/portal/server.pt/gateway/PTARGS_0_664124_380433_0_0_18/SUMMARYOFCOSTING%20OUTSTUDY1.pdf)

(consultado el 7 de diciembre de 2012)

STATE OF NEW JERSEY. Department of Education: *Six new Charter Schools to open in September*. News 2009

<http://www.state.nj.us/education/news/2009/0803ctr.htm>

(consultado el 15 de marzo de 2012)

STATE OF NORTH CAROLINA OFFICE OF GOVERNOR BEV PERDUE

<http://www.governor.state.nc.us/NewsItems/PressReleaseDetail.aspx?newsItemid=2186>

(consultado el 18 de junio de 2012)

STATE UNIVERSITY.COM: *Community Colleges: The History of Community Colleges, The junior college and the research university., The Community College Mission* <http://education.stateuniversity.com/pages/1873/Community-Colleges.html>

(consultado el 15 de diciembre de 2011)

STOUT, David y ZELEY, Jeff: *Obama calls for Changes to the Education System*. The New York Times 10 de Marzo 2009

[http://www.nytimes.com/2009/03/10/world/americas/10iht-prexy.4.20740328.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2009/03/10/world/americas/10iht-prexy.4.20740328.html?_r=0)

(consultado el 4 de marzo de 2012)

STOUT, David: *Obama Outlines Plan for Education Overhaul*. The New York Times 10 Marzo, 2009

[http://www.nytimes.com/2009/03/11/us/politics/11web-educ.html?\\_r=2&hp](http://www.nytimes.com/2009/03/11/us/politics/11web-educ.html?_r=2&hp)

(consultado el 4 de marzo de 2012)

STRAUSS, Linda: *Trends in Community College Financing: Challenges of the Past, Present, and Future*. ERIC Clearinghouse for Community Colleges. Los Angeles, California. 2001

<http://www.ericdigests.org/2003-3/trends.htm>

(consultado el 4 de diciembre de 2011)

SUNDERMAN, Gail L: *Holding NCLB accountable*. Corwin Press Inc. Thousand Oaks, California 2008

SUTTER COUNTY ONE STOP. Yuba-Sutter Business Consortium. *Linking Business with resources*

<http://173.8.75.180/bus/workforcedevelopment.asp>

(consultado el 4 de marzo de 2013)

TEGENE, Abebayehu, EFFLAND, Anne, BALLENGER, Nicole, NORTON, George, ESSEL, Albert, LARSON, Gerald y CLARKE, Winfrey: *Investing in People: Assessing the Economic Benefits of 1890 Institutions* / MP-1583 Economic Research Service/USDA

<http://www.ers.usda.gov/publications/mp1583/mp1583c.pdf>

(consultado el 5 de marzo de 2013)

TEMPLIN, Robert, G. Jr.: *America's Community Colleges: The Key to the College Completion Challenge?* American Council on Education. Primavera (2011)

<http://www.acenet.edu/the-presidency/columns-and-features/Pages/America's-Community-Colleges-The-Key-to-the-College-Completion-Challenge.aspx>

(consultado el 13 de mayo de 2012)

TENNESSEE STATE UNIVERSITY: *Prior Learning Assessment (PLA)*

[http://www.tnstate.edu/atadistance/prior\\_learning\\_assessment.aspx](http://www.tnstate.edu/atadistance/prior_learning_assessment.aspx)

(consultado el 11 de marzo de 2012)

TEXAS HIGHER EDUCATION COORDINATING BOARD y TEXAS EDUCATION AGENCY: *Texas College and Career Readiness Standards. 2009*

<http://www.sreb.org>

(consultado el 16 de marzo de 2012)

THE ASPEN INSTITUTE: *Economic Opportunities Program. What We Do.*

<http://www.aspeninstitute.org/policy-work/economic-opportunities/skills-for-american-future/about-us>

(consultado el 19 de julio de 2012)

THE BILL GATES FOUNDATION. *Communities Learning in Partnership Program: Four Cities Receive \$12 Million to Improve College Graduation Rates*. 27 septiembre, 2010

<http://www.gatesfoundation.org/press-releases/Pages/communities-learning-in-partnership-grants-announced-100927.aspx>

(consultado el 4 de septiembre de 2012)

THE CENTER FOR GOVERNMENTAL STUDIES NORTHERN ILLINOIS UNIVERSITY: *The Economic Impact of Illinois Community Colleges A Report to the Illinois Community College Board*. Mayo 2007

<http://www.iccb.org/pdf/reports/EconomicImpact2007.pdf>

(consultado el 22 de abril de 2013)

THE COLLEGE BOARD ADVOCACY AND POLICY CENTER. The College Board and National Office for School Counselor Advocacy: *Eight Components of College and Career Readiness Counseling*. 1 junio, 2011

[http://advocacy.collegeboard.org/sites/default/files/10b\\_2217\\_EightComponents\\_WEB\\_100625.pdf](http://advocacy.collegeboard.org/sites/default/files/10b_2217_EightComponents_WEB_100625.pdf)

[http://advocacy.collegeboard.org/sites/default/files/10b\\_2217\\_EightComponents\\_WEB\\_100625.pdf](http://advocacy.collegeboard.org/sites/default/files/10b_2217_EightComponents_WEB_100625.pdf)

(consultado el 21 de marzo de 2012)

THE GEORGE KAISER FAMILY FOUNDATION: *Early Childhood Learning*

<http://www.gkff.org/areas-of-focus/education/early-childhood-learning.html>

(consultado el 28 de abril de 2012)

*The Higher Education Act of 1965 (HEA), Public Law 89-329, Congress LXXXIX. HR 9567*

<http://ftp.resource.org/gao.gov/89-329/00004C57.pdf>

(consultado el 3 de junio de 2012)

THE LIBRARY OF CONGRESS. American Memory: *A Century of Lawmaking for a New Nation: U.S. Congressional. Documents and Debates, 1774 – 1875.*

<http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=llsl&fileName=012/llsl012.db&recNum=534>

(consultado el 3 de junio de 2012)

THE LIBRARY OF CONGRESS. American Memory. Selected Quotations from the Thomas Jefferson Papers: *Thomas Jefferson to John Wyche, 19 Mayo, 1809*

[http://memory.loc.gov/ammem/collections/jefferson\\_papers/mtjquote.htm](http://memory.loc.gov/ammem/collections/jefferson_papers/mtjquote.htm)

<http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=mtj1&fileName=mtj1page048.db&recNum=73>

(consultado el 3 de junio de 2012)

THE LIBRARY OF CONGRESS. American Memory. Selected Quotations from the Thomas Jefferson Papers: *Thomas Jefferson to Charles Yancey. 6 Enero, 1816. The Works of Thomas Jefferson in Twelve Volumes. Federal Edition. Collected and Edited by Paul Leicester Ford.*

[http://memory.loc.gov/cgi-bin/query/r?ammem/mtj:@field\(DOCID+@lit\(tj110163\)\)](http://memory.loc.gov/cgi-bin/query/r?ammem/mtj:@field(DOCID+@lit(tj110163)))

(consultado el 25 de junio de 2012)

THE LIBRARY OF CONGRESS. Thomas Bill Summary & Status. 110th Congress (2007 - 2008). H.R.4137 -- *Higher Education Opportunity Act (Enrolled Bill [Final as Passed Both House and Senate] - ENR)*

<http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d110:H.R.4137:>

<http://thomas.loc.gov/cgi-bin/query/D?c110:6:./temp/~c110yRiQGS:>

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-110hr4137enr/pdf/BILLS-110hr4137enr.pdf>

(consultado el 25 de marzo de 2013)

THE LIBRARY OF CONGRESS: *Bill Summary & Status. 110th Congress (2007 - 2008) H.R.4137*

<http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d110:H.R.4137>

(consultado el 3 de junio de 2012)

THE NATIONAL ALLIANCE FOR PUBLIC CHARTER SCHOOLS

<http://www.publiccharters.org/>

(consultado el 18 de abril de 2012)

THE NEW YORK TIMES: *President Obama's Remarks to the Hispanic Chamber of Commerce* 10 Marzo 2009

<http://www.nytimes.com/2009/03/10/us/politics/10text-obama.html?pagewanted=2&ref=politics>

(consultado el 13 de enero de 2012)

THE PEW CENTER OF THE STATES: *Transforming Public Education: Pathway to a Pre-K-12 Future*. Septiembre 2011

[http://www.pewstates.org/uploadedFiles/PCS\\_Assets/2011/Pew\\_PreK\\_Transforming\\_Public\\_Education.pdf](http://www.pewstates.org/uploadedFiles/PCS_Assets/2011/Pew_PreK_Transforming_Public_Education.pdf)

(consultado el 23 de junio de 2012)

THE UNIVERSITY OF NEW MEXICO: *The Graduation Project*

<http://www.unm.edu/graduationproject/>

(consultado el 25 de mayo de 2012)

THE WHITE HOUSE. Fact Sheet: *President Obama's Blueprint for Keeping College Affordable and Within Reach for All Americans*. 24 Enero 2012

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/01/27/fact-sheet-president-obama-s-blueprint-keeping-college-affordable-and-wi>

(consultado el 17 de junio de 2013)

THE WHITE HOUSE (2009). Fact Sheet: *The Race to the Top*. 24 de julio.

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/fact-sheet-race-top>

(consultado el 2 de junio de 2012)

THE WHITE HOUSE. Middle Class Task Force Task. The Vicepresident of the United States: *Awards Will Help Build Statewide Systems of High Quality Early Education Programs*

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/12/16/we-cant-wait-nine-states-awarded-race-top-early-learning-challenge-grant>

(consultado el 27 de julio de 2012)

THE WHITE HOUSE. Middle Class Task ForceTask. The Vicepresident of the United States: *Race to the Top – Early Learning Challenge*. 24 Agosto, 2011

<http://www.whitehouse.gov/blog/2011/08/24/race-top-early-learning-challenge>

(consultado el 27 de julio de 2012)

THE WHITE HOUSE. Office of Management and Budget Department of Education: *Federal Budget. Fiscal Year 2012*.

[http://www.whitehouse.gov/omb/factsheet\\_department\\_education](http://www.whitehouse.gov/omb/factsheet_department_education)

(consultado el 16 de febrero de 2012)

THE WHITE HOUSE. Office of the Press Secretary: *Below are excerpts of the President's remarks in Warren, Michigan today and a fact sheet on the American Graduation Initiative*. 14 Julio, 2009

[http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/Excerpts-of-the-Presidents-remarks-in-Warren-Michigan-and-fact-sheet-on-the-American-Graduation-Initiative/](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Excerpts-of-the-Presidents-remarks-in-Warren-Michigan-and-fact-sheet-on-the-American-Graduation-Initiative/)

(consultado el 17 de diciembre de 2011)

THE WHITE HOUSE. Office of the Press Secretary: *Remarks by The President on the American Graduation Initiative. Macomb Community CollegeWarren, Michigan. 14 Julio, 2009*

[http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/Remarks-by-the-President-on-the-American-Graduation-Initiative-in-Warren-MI/](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-by-the-President-on-the-American-Graduation-Initiative-in-Warren-MI/)

(consultado el 17 de diciembre de 2011)

THE WHITE HOUSE. Office of Social Innovation and Civic Participation: *Investing in Education: The American Graduation Initiative*. 14 Julio, 2009

<http://www.whitehouse.gov/blog/Investing-in-Education-The-American-Graduation-Initiative>

(consultado el 17 de diciembre de 2011)

THE WHITE HOUSE: *President Obama to Announce Plans for "Race to the Top" Expansion*. Washington DC. 19 enero, 2010

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/president-obama-announce-plans-race-top-expansion>The White House: *President Obama to Announce Launch of Skills for America's Future. Program will Create Job Training Partnerships in all 50 States.* 4 octubre, 2010

<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2010/10/04/president-obama-announce-launch-skills-america-s-future>

(consultado el 16 de diciembre de 2011)

*Title I Improving The Academic Achievement Of The Disadvantaged  
SEC. 1002. Authorization of Appropriations*

<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg1.html#sec1002>

(consultado el 7 de julio de 2012)

TORTELLA, Gabriel, GARCIA RUIZ, José Luis, ORTIZ VILLAJOS LÓPEZ, José M<sup>a</sup>, QUIROGA, Gloria: *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial.* Academia europea de Ciencias y Artes. Madrid. 2008

<http://www.academia-europea.org/pdf/Educacion%20instituciones%20y%20empresa.pdf>

(consultado el 7 de julio de 2012)

TUCKER, Jill (2011): *California finally gets a piece of Race to the Top.* Chronicle Staff Writer. 11 de diciembre

<http://www.sfgate.com/education/article/California-finally-gets-a-piece-of-Race-to-the-Top-2411074.php>

TUCSONNEWSNOW (2012): *Pima College settled sexual harassment claim.* 7 de diciembre.

<http://www.tucsonnewsnow.com/story/20221749/pima-college-settled-sexual-harrassment-claim> (consultado el 26 de noviembre 2013)

TYACK, D. & CUBAN, L. (1985): *Tinkering toward utopia: A century of public school reform.* Harvard University Press. Cambridge. MA.

*U.S. Constitution: Tenth Amendment. Reserved Powers. 1791*

<http://caselaw.lp.findlaw.com/data/constitution/amendment10/01.html#1 Ten>

(consultado el 29 de julio de 2009)

UNITED STATES DEPARTMENT OF AGRICULTURE. National Agricultural Library: *Morrill Land Grant College Act*.

<http://www.nal.usda.gov/morrill-land-grant-college-act>

(consultado el 15 de febrero de 2012)

UNITED STATES CENSUS BUREAU. Educational Attainment. Census 2000 PHC-T-41: *A Half-Century Of Learning: Historical Census Statistics On Educational Attainment in the United States, 1940 to 2000: Detailed Tables*. Tabla 1 y tabla 2

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/census/half-century/files/table1.xls>

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/census/half-century/tables.html>

(consultado el 25 de julio de 2012)

UNITED STATES CENSUS BUREAU. The Statistics of the Population of the United States: *Census of Population and Housing. 1870. Ninth Census Volume I Census School Attendance and Illiteracy. Table IX. Washington. 1872*

<http://www.census.gov/prod/www/abs/decennial/1870.html>

(consultado el 8 de julio de 2012)

UNITED STATES CENSUS BUREAU: *Educational Attainment: Educational Attainment in the United States: 2009 and 2011 - Detailed Tables*. Tablas 1-01- 1-06

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/cps/2009/tables.html>

<http://www.census.gov/prod/2012pubs/p20-566.pdf>

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/cps/2011/tables.html>

(consultado el 11 de julio de 2012)

UNITED STATES CENSUS BUREAU. *Educational Attainment in the United States: 2011- Detailed Tables*. Tablas 1-01-1-06

<http://www.census.gov/prod/2012pubs/p20-566.pdf>

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/cps/2011/tables.html>

(consultado el 16 de julio de 2012)



UNITED STATES DEPARTMENT OF AGRICULTURE. National Agricultural Library: *Morrill Land Grant College Act*.

<http://www.nal.usda.gov/morrill-land-grant-college-act>

(consultado el 25 de febrero de 2012)

UNITED STATES DEPARTMENT OF AGRICULTURE. National Institute of Food and Agricultural: *Second Morrill Act of 1890. Act of August 30, 1890, ch. 841, 26 Stat. 417, 7 U.S.C. 322 et seq.*

<http://www.csrees.usda.gov/about/offices/legis/secondmorrill.html>

(consultado el 25 de febrero de 2012)

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics. Labor Force Statistics from the Current Population Survey Databases: *Tables & Calculators by Subject. Labor Force Statistics from the Current Population Survey*

<http://data.bls.gov/timeseries/LNS14000000>

(consultado el 8 de junio de 2012)

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics. Labor Force Statistics from the Current Population Survey. Demographics. Educational Attainment. *Household Data Annual Averages: 7. Employment status of the civilian noninstitutional population 25 years and over by educational attainment, sex, race, and Hispanic or Latino ethnicity*

<http://www.bls.gov/cps/cpsaat07.pdf>

<http://www.bls.gov/cps/demographics.htm#education>

Race and Hispanic Ethnicity: *Household Data Annual Averages. 5. Employment status of the civilian noninstitutional population by sex, age, and race*

<http://www.bls.gov/cps/cpsaat05.pdf>

<http://www.bls.gov/cps/demographics.htm#race>

*Household Data not seasonally adjusted. Quarterly Averages: E-16 Unemployment rates by age, sex, race, and Hispanic or Latino ethnicity*

<http://www.bls.gov/web/empsit/cpseed16.pdf>

(consultado el 26 de julio de 2012)

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics.

Household data. Bureau of Labor Statistics (BLS) *The Employment Situation*.  
Septiembre 2012

<http://www.bls.gov/news.release/pdf/empsit.pdf>

(consultado el 16 de mayo de 2012)

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR: *Labor Force Statistics from the Current Population. Household Data Annual Averages. Employment status of the civilian noninstitutional population by age, sex, and race*. Table 3. Survey 2012

<http://www.bls.gov/cps/cpsaat03.htm>

(consultado el 17 de mayo de 2012)

UNIVERSITY OF ILLINOIS AT URBANA-CHAMPAIGN: *The President's Commission Higher Education for Democracy, 1947*

<http://courses.education.illinois.edu/eol474/sp98/truman.html>

(consultado el 9 de mayo de 2012)

UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN: *US Community College by State*

<http://www.utexas.edu/world/comcol/state/>

(consultado el 5 agosto de 2012)

U.S. CONGRESIONAL. Documents and Debates: *A Century of Lawmaking for a New Nation*. 1774 – 1875. Library of Congress. American Memory.

[http://memory.loc.gov/cgi-](http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=llsl&fileName=012/llsl012.db&recNum=534)

[bin/ampage?collId=llsl&fileName=012/llsl012.db&recNum=534](http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=llsl&fileName=012/llsl012.db&recNum=534)

(consultado el 21 de febrero de 2012)

US CHARTER SCHOOLS: *Detroit Charter Schools growing*

[http://www.uscharterschools.org/cs/r/view/uscs\\_rs/1577](http://www.uscharterschools.org/cs/r/view/uscs_rs/1577)

(consultado el 18 de agosto de 2009)

U.S. CHARTER SCHOOLS: *History*

[http://www.uscharterschools.org/pub/uscs\\_docs/index.htm](http://www.uscharterschools.org/pub/uscs_docs/index.htm)

(consultado el 18 de agosto de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE. Bureau of the Census: *Historical statistics. Of the United States Colonial times to 1970. Part I. Chapter H y Chapter A*. Bicentennial edition. Washington DC. 1975

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-01.pdf>

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p2-01.pdf>

- Chapter H. Education, Series H412-432, H433-441

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-09.pdf>

- Chapter A. Population. Series A 1-5 y A 29-42,

<http://www2.census.gov/prod2/statcomp/documents/CT1970p1-02.pdf>

(consultado el 17 de agosto de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE. Bureau of Economic Analysis. National Economic Accounts: *Gross Domestic Product. Current-Dollar and "Real" GDP*

<http://www.bea.gov/national/xls/gdplev.xls>

(consultado el 17 de agosto de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Índice*

<http://www2.ed.gov/programs/fpl/index.html> (consultado el 13 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *1998 Amendments to the Higher Education Act of 1965 P.L. 105-244*

<http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea98/index.html>

<http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea98/sec402.html>

(consultado el 7 de mayo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *A Nation At Risk. The Imperative For Educational Reform*. April 1983

<http://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>

(consultado el 11 de febrero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information: *Facts and Terms Every Parent Should Know About NCLB. Elementary & Secondary Education*.

<http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/parents/parentfacts.html>

(consultado el 21 de mayo de 2010)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information: *Goals 2000: Educate America Act. HR 1804. Section 102. National Education Goals.*  
<http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/intro.html>  
(consultado el 25 de febrero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information. President George W. Bush: *No Child Left Behind-Proposal.* 23 Enero 2001.  
[www.ed.gov/nclb/overview/intro/presidentplan/proposal.pdf](http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/presidentplan/proposal.pdf) (consultado el 15 de junio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Archived Information:  
*Reauthorization of the Higher Education Act of 1965.*  
[http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/reauthorization\\_pg3.html](http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/reauthorization_pg3.html)  
(consultado el 18 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed. gov: *A Blueprint for Reform The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act Accelerate achievement March 2010*  
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf>  
(consultado el 22 de junio de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *A Commitment to Quality. National Charter School Policy Forum Report.* Octubre 2008.  
<http://www.ed.gov/admins/comm/choice/csforum/report.pdf>  
(consultado el 18 de mayo de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Characteristics of Associate's Degree Attainers and Time to Associate's Degree.* NCES 2012-271. Marzo, 2012. p. 1  
<http://nces.ed.gov/pubs2012/2012271.pdf>  
(consultado el 10 de febrero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Choices for Parents y School Choices for Parents*

<http://www.ed.gov/nclb/choice/index.html>

<http://www.ed.gov/parents/schools/choice/definitions.html>

(consultado el 27 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Department of Education Awards \$200 Million to Seven States to Advance K-12 Reform*. 23 de diciembre de 2011

<http://www.ed.gov/news/press-releases/department-education-awards-200-million-seven-states-advance-k-12-reform>

(consultado el 19 de agosto de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *District-Level Race to the Top to Focus on the Classroom, Provide Tools to Enhance Learning and Serve the Needs of Every Student*

*2012 Competition Proposal Available for Public Comment Until June 8*. 22 de mayo, 2012

<http://www.ed.gov/news/press-releases/district-level-race-top-focus-classroom-provide-tools-enhance-learning-and-serve>

(consultado el 10 de marzo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Education Amendments of 1972 - Pub. L. 92-318; June 23, 1972 Higher Education. Appendix II Legislative History*

<http://www2.ed.gov/finaid/prof/resources/data/fslpdata94-96/append2.html>

(consultado el 21 de junio de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, Ed gov. *No Child Left Behind. Charter School program. Title V. Part B*. Julio 2004., p.2

<http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/cspguidance03.doc>

(consultado el 20 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Elementary & Secondary Education. Table of Contents*

<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>

(consultado el 17 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Elementary and Secondary Education. Title I- Improving The Academic Achievement Of The Disadvantaged*. 8 de Enero 2002. pp. 1439-1444 y *SEC. 1002. Authorization of Appropriations*  
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg1.html#sec1002>  
[http://www.education.com/reference/article/Ref\\_Facts\\_Terms\\_Every/](http://www.education.com/reference/article/Ref_Facts_Terms_Every/)  
<http://www2.ed.gov/legislation/FedRegister/finrule/2006-3/091306a.html>  
(consultado el 17 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Federal Perkins Loan Program*  
<http://www2.ed.gov/programs/fpl/index.html>  
(consultado el 28 de junio de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Federal Trio Program*.  
<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/trio/index.html>  
(consultado el 12 de diciembre de 2011)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs (GEAR UP)*  
<http://www2.ed.gov/programs/gearup/index.html> (consultado el 8 de agosto de 2009)  
(consultado el 26 de octubre de 2011)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Hundreds of School Districts Apply for \$400 Million Race to the Top-District Competition*. 14 noviembre, 2012  
<http://www.ed.gov/news/press-releases/hundreds-school-districts-apply-400-million-race-top-district-competition>  
(consultado el 7 de septiembre de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Magnet School Assistance*  
<http://www.ed.gov/programs/magnet/index.html>  
(consultado el 5 de noviembre de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Mapping America's Educational Progress 2008*. <http://www.ed.gov/nclb/accountability/results/progress/nation.html>  
(consultado el 17 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Nine States and the District of Columbia Win Second Round Race to the Top Grants*. 24 agosto, 2010  
<http://www.ed.gov/news/press-releases/nine-states-and-district-columbia-win-second-round-race-top-grants>  
(consultado el 26 de mayo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *No Child Left Behind Act*  
<http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml?src=pb>  
<http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/guide/index.html>  
(consultado el 9 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed. gov.: *No Child Left Behind Act. Table of Contents*. 15 de septiembre 2004. <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>  
(consultado el 9 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *No Child Left Behind Act Part A-Improving Basic Programs Operated by Local Educational Agencies Subpart 1 - Basic Program Requirements. Sec 111. Sate Plans (b) Academics Standards, Academic Assesments and Accountabiity*  
<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg2.html#sec1116>  
(consultado el 9 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed gov: *No Child Left Behind. Charter School Program. Title V. Part B*. Julio 2004  
<http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/cspguidance03.doc>  
(consultado el 25 de Julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Obama Administration Announces 2011 Promise Neighbourhoods Grant Winners 20 Communities Secure Funding to Plan, Implement Cradle-to-Career Education Model*. 19 diciembre, 2011  
<http://www.ed.gov/news/press-releases/obama-administration-announces-2011-promise-neighborhoods-grant-winners>  
(consultado el 26 de junio de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Obama Administration Approves Idaho's Request for NCLB Flexibility. 34 States and DC Now Approved For Waivers, with Several States Still Pending* . 17 de octubre de 2012

<http://www.ed.gov/news/press-releases/obama-administration-approves-idahos-request-nclb-flexibility>

(consultado el 23 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Office of Communications and Outreach: *Guide to U.S. Department of Education Programs Fiscal Year 2011*. Washington, D.C Office of Communications and Outreach. Septiembre 2011

<http://www2.ed.gov/programs/gtep/gtep.pdf>

(consultado el 17 de agosto de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Office of Postsecondary Education: *Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) - Authorizing Legislation 2008. SEC. 745. Authorization of Appropriations*.

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/oep/fipse/statute.html>

(consultado el 7 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Office of Vocational and Adult Education. RTI International: *Profiles of the Adult Education Target Population*. Washington DC, Carolina del Norte. Diciembre, 2005.

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/census1.pdf>

(consultado el 17 de mayo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Office of Vocational and Adult Education: *Investing in America's Future A Blueprint for Transforming Career and Technical Education*. Abril, 2012

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/cte/transforming-career-technical-education.pdf>

(consultado el 28 de mayo de 2013)



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. Office of Vocational and Adult Education: *Adult Education and Family Literacy Act of 1998. Annual Report to Congress 2008-09*. Septiembre, 2011.

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/resource/nrs-rtc-2008-09-part-1.pdf>

(consultado el 30 de mayo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Overview of Education in the United States for International Audiences*

[http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int\\_over\\_state.html#role\\_state](http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int_over_state.html#role_state)

[http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int\\_over\\_loc.html](http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int_over_loc.html)

(consultado el 16 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed. gov: *President Obama, U.S. Secretary of Education Duncan Announce National Competition to Advance School Reform. Obama Administration Starts \$4.35 Billion "Race to the Top" Competition, Pledges a Total of \$10 Billion for Reforms*. 24 Julio, 2009

<http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2009/07/07242009.html>

(consultado el 17 de junio de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov. *President's FY 2013 Budget Request for the U.S. Department of Education*

<http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget13/index.html>

(consultado el 22 de mayo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Projections of Education Statistics to 2020. Actual and projected numbers for associate's degrees conferred by postsecondary degree-granting institutions, by sex of recipient: 1995-96 through 2020-21*. NCES 2011-026., Septiembre, 2011. Tabla 32.

<http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2020/tables.asp>

[http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2020/tables/table\\_32.asp?referrer=list](http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2020/tables/table_32.asp?referrer=list)

(consultado el 11 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *2012 Promise Neighbourhoods Competition Opens, \$60 Million Available to Continue Reform and Award New Planning and Implementation Grants*. 20 abril, 2012

<http://www.ed.gov/news/press-releases/2012-promise-neighborhoods-competition-opens-60-million-available-continue-refor>

(consultado el 14 de marzo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top*  
<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>

(consultado el 28 de mayo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top - Early Learning Challenge (RTT-ELC) Program*

<http://www.ed.gov/early-learning/elc-draft-summary>.

(consultado el 15 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top - Early Learning Challenge. Purpose. Program description*

<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-earlylearningchallenge/index.html>

(consultado el 15 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top - Early Learning Challenge. Awards*

<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-earlylearningchallenge/awards.html>

(consultado el 15 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Race to the Top-Early Learning Challenge. All Eligible States Apply for Second Round of Race to the Top-Early Learning Challenge Colorado, Illinois, New Mexico, Oregon, and Wisconsin submit plans to strengthen early learning programs for all children*. October 26, 2012

<http://www.ed.gov/news/press-releases>

<http://www.ed.gov/news/press-releases/all-eligible-states-apply-second-round-race-top-early-learning-challenge>

(consultado el 13 de junio de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *Remarks by the President on Education*. Washington, D.C. 24 de Julio, 2009

[http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/Remarks-by-the-President-at-the-Department-of-Education/](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-by-the-President-at-the-Department-of-Education/)

<http://www.ed.gov/blog/2009/07/president-obama-secretary-duncan-announce-race-to-the-top/>

(consultado el 15 de diciembre 2011)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov.: *Stronger Accountability. Mapping America's Educational Progress 2008*.

<http://www.ed.gov/nclb/accountability/results/progress/nation.html>

<http://www2.ed.gov/nclb/accountability/results/progress/nation.pdf>

(consultado 8 de agosto de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.. Ed.gov: *The 2012 Race to the Top Fund Continues Investments in Statewide Systems of High Quality Early Education Programs. Colorado, Illinois, New Mexico, Oregon and Wisconsin are eligible for a share of \$133 million*. 9 Abril 2012

<http://www.ed.gov/news/press-releases/2012-race-top-fund-continues-investments-statewide-systems-high-quality-early-ed>

(consultado el 20 de junio de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *The Federal Budget Fiscal Year 2013: Investing in Early learning*

<http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget13/crosscuttingissues/earlylearning.pdf>

(consultado el 23 de febrero de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *The Federal Budget Fiscal Year 2013 Investing in Early Learning for an America Built to Last*

<http://www.ed.gov/sites/default/files/early-learning-built-last.pdf>

(consultado el 23 de febrero de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *The Promise of Promise Neighborhoods: Beyond Good Intentions. Secretary Arne Duncan's Remarks at the Harlem Children's Zone Fall Conference.* 10 noviembre, 2009.

<http://www.ed.gov/news/speeches/promise-promise-neighborhoods-beyond-good-intentions>

(consultado el 2 de febrero de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Ed.gov: *U.S. Department of Education Announces 61 Applications as Finalists for \$400 Million Race to the Top - District Competition*

<http://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-announces-61-applications-finalists-400-million-race-top>

(consultado el 18 de junio de 2013)

U.S. DEPARTMET OF EDUCATION: *Education in the United States. A brief overview.* September 2003.

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/usa.pdf>

(consultado el 12 de septiembre de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: *Race to the Top – Early Learning Challenge.* Washington, D.C. July 2011

<http://www.ed.gov/sites/default/files/rtt-elc-draft-execsumm-070111.pdf>

(consultado el 27 de abril de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. International Affairs Office: *Organization of U.S. Education: The School Level.* Febrero 2008

<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-index.html>

(consultado el 14 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Institute of Education Science: *1.5 Million Homeschooled Students in the United States in 2007.* Diciembre 2008. NCES: 2009-030 [nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf](http://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf)

(consultado el 25 de Julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Adult Education Participation in 2004-05: Number and percentage of adults who participated in English as a Second Language classes, basic skills or GED preparation classes, formal work-related courses, or personal-interest courses, by type of provider: 2004-05.*

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_1.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_1.asp)

<http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables.asp>

(consultado el 19 de marzo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Adult Education Participation in 2004-05: Number and percentage of adults who took basic skills or GED preparation classes, by type of provider: 2004-05.*

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_10.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_10.asp)

(consultado el 17 de marzo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Adult Education Participation in 2004-05: Number and percentage of adults who participated in English as a Second Language classes, basic skills or GED preparation classes, formal work-related courses, or personal-interest courses, by type of provider: 2004-05.* Tabla 8

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_8.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_8.asp)

<http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables.asp>

(consultado el 16 de marzo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Adult Education Participation in 2004-05. Number and percentage of adults who took English as a Second Language classes, by type of provider: 2004-05.*

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_9.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_9.asp)

(consultado el 5 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Adult Education Participation in 2004-05. Number and percentage of adults who took formal work-related courses or training, by type of provider: 2004-05*

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_11.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_11.asp)

<http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables.asp>

(consultado el 5 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Adult Education Participation in 2004-05. Number and percentage of adults who took basic skills or GED preparation classes, by type of provider: 2004-05.*

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_12.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_12.asp)

(consultado el 5 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Educational Statistics. IES. *Assessment of Adult Illiteracy (NAAL): 120 Years of Literacy: Literacy from 1870 to 1979.* Enero 1993

[http://nces.ed.gov/naal/lit\\_history.asp](http://nces.ed.gov/naal/lit_history.asp) [http://nces.ed.gov/naal/lit\\_history.asp#illiteracy](http://nces.ed.gov/naal/lit_history.asp#illiteracy)

(consultado el 6 de agosto de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Career and Technical Education in the United States: 1990 to 2005 Statistical Analysis Report.* NCES 2008-035. Julio 2008.

<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008035.pdf>

(consultado el 4 de febrero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Carrer/Technical Education (CTE ) Statistics. CTES Tables on the Web: Postsecondary Level Glossary*

[http://nces.ed.gov/surveys/ctes/tables/glossary\\_college.asp#g19](http://nces.ed.gov/surveys/ctes/tables/glossary_college.asp#g19)

(consultado el 25 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Career/Technical Education (CTE) Statistics. Table P41. Percentage distribution of credential-seeking undergraduates, by control and level of institution, credential goal, and curriculum area: 2007-08*

<http://nces.ed.gov/surveys/ctes/tables/P41.asp>

(consultado el 26 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Characteristics of Associate's Degree Attainers and Time to Associate's Degree*. NCES 2012-271. Marzo, 2012. <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012271.pdf>  
(consultado el 15 de febrero de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Institute of Education Science: *Common Core Data: Numbers and Types of Public Elementary & Secondary Schools from Common Core of Data: School Year 2006-7*. Table 2 NCES 2009-304  
[http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table\\_02.asp?referrer=report](http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table_02.asp?referrer=report)  
(consultado el 15 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Common Core of Data (CCD). Data Resources. Data Tables. Public elementary, middle, and secondary schools: Average Freshmen Graduation Rate: 2002-03 through 2008-09*. Tabla 1.  
[http://nces.ed.gov/ccd/xls/AFGR\\_Race\\_by\\_Gender\\_Table\\_2002\\_03\\_2008-09.xls](http://nces.ed.gov/ccd/xls/AFGR_Race_by_Gender_Table_2002_03_2008-09.xls)  
[http://nces.ed.gov/ccd/data\\_tables.asp#t3](http://nces.ed.gov/ccd/data_tables.asp#t3) (consultado el 25 de mayo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Common Core Data. Public School Graduates and Dropouts From the Common Core of Data: School Year 2008-09. First Look*. NCES 2011-312. Mayo, 2011.  
[http://nces.ed.gov/ccd/tables/2008353\\_02.asp](http://nces.ed.gov/ccd/tables/2008353_02.asp)  
[http://nces.ed.gov/ccd/data\\_tables.asp#t3](http://nces.ed.gov/ccd/data_tables.asp#t3)  
<http://nces.ed.gov/pubs2011/2011312.pdf>  
(consultado el 8 de junio de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.. National Center for Education Statistics: *Community College Student Outcomes: 1994-2009*. NCES 2012-253. Noviembre, 2011.  
<http://nces.ed.gov/pubs2012/2012253.pdf>  
(consultado el 25 de Julio de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Community Colleges Special Supplement to The Condition of Education 2008 Statistical Analysis Report*. NCES 2008-033. Agosto, 2008  
(consultado el 18 de enero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2011*. NCES 2012-001 Junio 2012 .  
<http://nces.ed.gov/pubs2012/2012001.pdf>  
(consultado el 11 de diciembre de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for education Statistics. Institute of Education Science: *Digest of Education Statistics 2010*. NCES 2011-015. Abril, 2011.  
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2011015>  
<http://nces.ed.gov/pubs2011/2011015.pdf>  
(consultado el 6 de febrero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2009*. NCES: 2010-013. Abril, 2010  
<http://nces.ed.gov/pubs2010/2010013.pdf>  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09\\_352.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_352.asp)  
(consultado el 11 de enero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 2008*. NCES: 2009-020. Marzo, 2009.  
<http://nces.ed.gov/pubs2009/2009020.pdf>  
(consultado el 3 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National. Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2007*. NCES 2008- 022. Marzo, 2008  
<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008022.pdf>  
[http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07\\_208.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_208.asp)  
(consultado el 2 de marzo de 2012)



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2000*. NCES 2001-034. Enero 2001.

<http://nces.ed.gov/programs/digest/d00/dt137.asp>

<http://nces.ed.gov/pubs2001/2001034.pdf>

(consultado el 7 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center of Education Statistics. Ed.gov:

*Home Schooling in the United States 2003. Statistical Analysis Report* . NCES 2009–030

<http://nces.ed.gov/pubs2006/homeschool/>

(consultado el 6 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. International Activities Program (IAP). Publication and Products: *International Data Table Library*

<http://nces.ed.gov/surveys/international/table-library.asp>

<http://nces.ed.gov/surveys/international/tables/xls/B.1.43.xls>

<http://nces.ed.gov/surveys/international/tables/xls/B.1.63.xls>

<http://nces.ed.gov/surveys/international/tables/xls/B.1.57.xls>

(consultado el 5 de mayo de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *National Household Education Surveys Programs of 2005. Adult Education Participation in 2004-05*. NCES: 2006-077.

<http://nces.ed.gov/pubs2006/2006077.pdf>

[http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table\\_1.asp](http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_1.asp)

(consultado el 6 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *National Educational Longitudinal Study of 1988*, NCES 2002-321. Washington, DC: 2002

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS:88): Trends Among Young Adults Over Three Decades, 1974-2006*. NCES 2012-345. Julio 2012

<http://nces.ed.gov/pubs2012/2012345.pdf>

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012345>

(consultado el 19 de 14 de agosot de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Numbers and Types of Public Elementary and Secondary Education Agencies From the Common Core of Data: School Year 2006–07*. NCES 2008-303. Tablas: 5 y 6 pp11-12

<http://nces.ed.gov/pubs2009/2009303.pdf>

[http://nces.ed.gov/pubs2009/pesagencies07/tables/table\\_04.asp](http://nces.ed.gov/pubs2009/pesagencies07/tables/table_04.asp)

(consultado el 30 de julio 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION: National Center for Statistics. Institute of Education Science: *Numbers and Types of Public Elementary & Secondary Schools from Common Core of Data: School Year 2006-7*. NCES 2009-304. Tablas 2 y 3

[http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table\\_02.asp?referrer=report](http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table_02.asp?referrer=report)

[http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table\\_03.asp?referrer=report](http://nces.ed.gov/pubs2009/pesschools07/tables/table_03.asp?referrer=report)

(consultado el 25 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics Office of Educational Research and Improvement: *120 Years of American Education: A statistical Portrait*. Enero, 1993.

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93442>

(consultado el 20 de julio de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *On Track to Complete? A Taxonomy of Beginning Community College Students and Their Outcomes 3 Years After Enrolling: 2003–04 Through 2006. Statistical Analysis Report*. NCES 2009-152. Washington DC.

<http://nces.ed.gov/pubs2009/2009152.pdf>

(consultado el 15 de abril de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Projections of Education Statistics to 2020. Actual and projected numbers for associate's degrees conferred by postsecondary degree-granting institutions, by sex of recipient: 1995–96 through 2020–21*. NCES 2011-026., Septiembre, 2011.

<http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2020/tables.asp>

[http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2020/tables/table\\_32.asp?referrer=li  
st](http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2020/tables/table_32.asp?referrer=list)

(consultado el 17 de septiembre de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Recent Participation in Formal Learning Among Working-Age Adults With Different Levels of Education*. Issue Brief. NCES 2008–041. Enero 2008.

<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008041.pdf>

(consultado el 9 de agosto de 2009)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. Institute of Education Sciences: *Remedial Education at Degree-Granting postsecondary Institutions in Fall 2000 Statistical Analysis Report*.

NCES 2004-010. Noviembre, 2003

<http://nces.ed.gov/pubs2004/2004010.pdf>

(consultado el 21 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *Revenues and Expenditures for Public Elementary and Secondary education. School year 2006-07 (Fiscal year 2007)*. NCES 2009-337 Febrero, 2009

<http://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2009337>

(consultado el 11 de febrero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *The Condition of Education. 2012*. NCES 2012-045. Mayo, 2012

<http://nces.ed.gov/programs/coe/tables/table-sde-1.asp>

(consultado el 03 de septiembre de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. IES Institute of Education Science: *The Condition of Education 2009*. NCES 2009- 081. Junio, 2009

<http://nces.ed.gov/pubs2009/2009337.pdf>

(consultado el 17 de febrero de 2010)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. IES Institute of Education Science: *The Condition of Education 2008*. NCES 2008-031. Junio 2008

<http://nces.ed.gov/pubs2008/2008031.pdf>

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008031>

(consultado el 17 de febrero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. IES Institute of Education Science: *The Condition of Education 1995*. NCES: 95-273. Junio, 1995.

<http://nces.ed.gov/pubs95/95273.pdf>

(consultado el 25 de mayo de 2010)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center on Education and the Economy: *Tough Choices or Tough Times. The Report on the New Commission on the Skills of the American Workforce*. Washington DC. 2007 DC.

<http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2010/04/Executive-Summary.pdf>

(consultado el 11 de febrero de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center on Education and the Economy: *U.S. High Schools in Eight States to Implement World-Class Instructional Systems and Examinations*. 13 Abril, 2010

<http://www.skillscommission.org/?p=18>

(consultado el 22 de abril de 2013)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics: *U.S. Performance Across International Assessments of Student Achievement Special Supplement to The Condition of Education 2009*. NCES 2009-083. Agosto 2009.

<http://nces.ed.gov/programs/coe/analysis/tables/2009-tab03.asp>

<http://nces.ed.gov/programs/coe/analysis/tables/2009-tab04.asp>

[http://nces.ed.gov/timss/table11\\_4.asp](http://nces.ed.gov/timss/table11_4.asp)

(consultado el 27 de mayo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. HHS.Gov: *Obama administration announces \$500 million for Race To the Top-Early Learning Challenge. New State Competition to Establish and Expand High Quality Early Learning Programs*. 25. Mayo, 2011

<http://www.hhs.gov/news/press/2011pres/05/20110525a.html>

(consultado el 17 de marzo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF INTERIOR CENSUS OFFICE: *Statistics of the Population of the United States, Ninth Census. Population of Each State & Territory*

<http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-11.pdf>

- Table IX: School Attendance and Illiteracy. At the Census of 1870, 1860 and 1850. pp. 394-7 <http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-01.pdf>

(consultado el 14 de mayo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF INTERIOR CENSUS OFFICE: *Statistics of the Population of The United States. Tenth Census. June 1, 1880*

[http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a\\_v1-01.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a_v1-01.pdf)

- Table VIII Illiteracy. by states and territories. 1880.pp 921-925 [http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a\\_v1-20.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a_v1-20.pdf)

(consultado el 15 de mayo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF INTERIOR CENSUS OFFICE: *Statistics of the Population of the United States, Ninth Census. Population of Each State & Territory*

<http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-11.pdf>

- Table IX: School Attendance and Illiteracy. At the Census of 1870, 1860 and 1850. pp. 394-7 <http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-1.pdf>

(consultado el 15 de mayo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF INTERIOR CENSUS OFFICE: *Statistics of the Population of The United States. Tenth Census. June 1, 1880*

[http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a\\_v1-01.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a_v1-01.pdf)

- Table VIII Illiteracy. by states and territories. 1880.pp 921-925

[http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a\\_v1-20.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1880a_v1-20.pdf)

(consultado el 17 de mayo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF INTERIOR CENSUS OFFICE: *Population of the United States of America. Eleventh Census: 1880 y 1890. Part II. p. XXXII*

[http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1890a\\_v1p2-02.pdf](http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1890a_v1p2-02.pdf)

(consultado el 21 de mayo de 2012)

U.S. DEPARTMENT OF STATE. InfoUSA: *The Federal Role In Education Overview*

[http://usinfo.org/enus/education/overview/federal\\_role\\_education.html](http://usinfo.org/enus/education/overview/federal_role_education.html)

<http://www.state.gov/r/iip/>

(consultado el 6 de marzo de 2010)

U.S. DEPARTMENT OF STATE. InfoUSA: *US Education.*

[http://usinfo.org/enus/education/overview/academic\\_trends.html](http://usinfo.org/enus/education/overview/academic_trends.html)

<http://usinfo.org/enus/education/overview/attainment.html>

<http://usinfo.org/enus/education/overview/intro.html#fn1return>

(consultado el 6 de marzo de 2010)

U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE. Executive Office of the President of the United States: *Budget of the United States Government: Browse Fiscal Year 2012 Summary tables*

<http://www.gpo.gov/fdsys/browse/collection.action?collectionCode=BUDGET&browsePath=Fiscal+Year+2012&searchPath=Fiscal+Year+2012&leafLevelBrowse=false&isCollapsed=false&isOpen=true&packageid=BUDGET-2012-BUD&ycord=526>

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BUDGET-2012-BUD/pdf/BUDGET-2012-BUD-29.pdf>

(consultado el 15 de febrero de 2013)

U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE. Office of Management and Budget. Budget.gov : *Fiscal Year 2013 Budget of the US Government..* Washington. 2012  
<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BUDGET-2013-BUD/pdf/BUDGET-2013-BUD.pdf>  
(consultado el 21 de marzo de 2013)

U.S. NATIONAL ARCHIVES & RECORDS ADMINISTRATION: *Servicemen's Readjustment Act 1944.*  
[www.ourdocuments.com](http://www.ourdocuments.com), <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?doc=76>  
[www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=76#](http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=76#)  
(consultado el 14 de noviembre de 2012)

US TODAY: *Secretary Duncan wants D.C. kids to keep vouchers.* 4 de Marzo (2009)  
[http://www.usatoday.com/news/education/2009-03-04-duncan-vouchers\\_N.htm](http://www.usatoday.com/news/education/2009-03-04-duncan-vouchers_N.htm)  
[www.ed.gov/nclb/overview/intro/presidentplan/proposal.pdf](http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/presidentplan/proposal.pdf) Consultado Junio 2009  
(consultado el 27 de agosto de 2009)

VILANOVA RIBAS, Mercedes y Moreno Juliá, Xavier: *“Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981”* Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones : Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, 1992 p166

WAKE COUNTY: *Wake County Budget and Finance.* 2009  
<http://www.wakegov.com/budget/fy10/default.htm>  
(consultado el 7 de agosto de 2009)

WALKER, Francis: *Ninth Census Volume I: The Statistics of School attendance and Illiteracy, of schools, libraries, newspapers, periodicals, churches, pauperism and crime and of areas families and dwellings.* Government Printed Office. Washington. 1872. <http://www2.census.gov/prod2/decennial/documents/1870a-01.pdf>  
(consultado el 8 de abril de 2012)

WASHINGTON STATE BOARD FOR COMMUNITY & TECHNICAL COLLEGES: *Investment, Innovation, Impact. Washington State Community and Technical Colleges.* Enero, 2009

[http://www.sbctc.ctc.edu/docs/investment\\_innov\\_impact/investment\\_innovation\\_impact.pdf](http://www.sbctc.ctc.edu/docs/investment_innov_impact/investment_innovation_impact.pdf)

(consultado el 24 de marzo de 2012)

WELDON, Tim: *The evolution of community colleges: Michigan latest state seeking to expand role of two-year colleges*. The Council of State Governors. 16 agosto, 2011

<http://knowledgecenter.csg.org/drupal/content/evolution-community-colleges-michigan-latest-state-seeking-expand-role-two-year-colleges>

(consultado el 17 de marzo de 2013)

WILLIAM AND MARY: *History & Traditions: Not many colleges can say they've canceled classes because the British invaded*

<http://www.wm.edu/about/history/index.php>

(consultado el 18 de mayo de 2013)

WILLIAM, T., SAWHILL, Isabel y TEBBS, Jeffrey: *The Effects of Investing in Early Education Economic Growth*. Abril, 2006

<http://www.brookings.edu/research/papers/2006/04/education-dickens>

(consultado el 17 de abril de 2012)

WINDOW ON STATE GOVERNMENT. COMBS, Susan. Texas Controller of Public Accounts: *The Economic Impact of Community Colleges 2008*

<http://www.window.state.tx.us/specialrpt/workforce/colleges.php>

(consultado el 17 de marzo de 2012)

WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION: *Milwaukee Parental Choice. Program Homepage* <http://dpi.wi.gov/sms/choice.html>

(consultado el 17 de marzo de 2012)

WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. School Finance Data Warehouse: *School Districts FY 2006-2007. Comparative Cost per Member*

[http://www2.dpi.state.wi.us/sfsdw/Std\\_Rpts\\_Results.asp](http://www2.dpi.state.wi.us/sfsdw/Std_Rpts_Results.asp)

(consultado el 17 de marzo de 2012)



WOODRING, Paul: *Introduction to American Education*. Harcourt, Brace & World, Inc. New York, 1965.

WOOLFOLK, Anita: *Educational Psychology*. Pearson. Boston. 2007.

YES PREP PUBLIC SCHOOLS: *About us. Results*

<http://yesprep.org/AboutYES/topic/results/>

(consultado el 25 de marzo de 2013)