

La educación universitaria en el Perú

Democracia, expansión y desigualdades

RICARDO CUENCA (EDITOR)



50
AÑOS

IEP
INSTITUTO DE
ESTUDIOS
PERUANOS

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN EL PERÚ
DEMOCRACIA, EXPANSIÓN Y DESIGUALDADES

La educación universitaria en el Perú

Democracia, expansión y desigualdades

RICARDO CUENCA (EDITOR)



Serie *Estudios sobre Desigualdad*, 10

“Esta publicación se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, bajo la iniciativa Think Thank.”

La investigación y edición de este libro fue posible gracias al apoyo de la Fundación Ford (Grant N.º 1115 – 1213)

© IEP INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Telf.: (51-1) 332-6194
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>
URL: <www.iep.org.pe>

ISBN: 978-9972-51-528-6

ISSN: 2224-7424

Primera edición: Lima, julio de 2015

Corrección de textos:	Sara Mateos
Diseño editorial:	Erick Ragas
Diagramación y carátula:	Gino Becerra
Cuidado de edición:	Odín del Pozo

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2015-08756

Registro del proyecto editorial la Biblioteca Nacional del Perú: 11501131500705

Prohibida la reproducción total o parcial del texto y de las características gráficas de este libro por cualquier medio sin permiso del Instituto de Estudios Peruanos.

La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades / Cuenca, Ricardo, ed. Lima, IEP, 2015. (Estudios sobre Desigualdad, 10)

W/05.03.01/D/10

1. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA; 2. EDUCACIÓN SUPERIOR; 3. DEMOCRACIA;
4. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN; 5. LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA; 6. LEY
UNIVERSITARIA 3220; 7. PERÚ

Contenido

DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO Y LA PRECARIZACIÓN DEL SERVICIO. LA MASIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN EL PERÚ, UNA INTRODUCCIÓN <i>Ricardo Cuenca</i>	9
NAVEGANDO EN AGUAS PROCELOSAS. UNA MIRADA AL SISTEMA UNIVERSITARIO PERUANO <i>Julio Vargas</i>	19
A modo de introducción	19
Eje 1. Fines distorsionados. Radicalismo partidario y segregación rentista	23
Eje 2. Medios distorsionadores. Autismo institucional y racismo institucionalizado	38
A modo de conclusión. Categorización social e institucionalidad universitaria	46
Bibliografía	51
¿INTERCULTURALIZAR LA UNIVERSIDAD O UNIVERSALIZAR LA INTERCULTURALIDAD? SISTEMA UNIVERSITARIO Y POBLACIÓN INDÍGENA <i>Ricardo Cuenca y Alejandra Ramírez</i>	59
Introducción	59
Población indígena en el sistema educativo peruano	63
Interculturalidad y educación universitaria	71
¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad?	
Reflexiones finales	87
Bibliografía	94

LA PERSISTENCIA DE LAS DESIGUALDADES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, 1940-2000 <i>Marcos Garfias</i>	105
Introducción	105
La democratización. Encuentros y desencuentros de las élites y los pobres: 1940-1960	112
La masificación. La estandarización de los exámenes y la “igualación” hacia abajo: 1960-1990	123
La reelitización. Los costos del acceso y el desalojo de los sectores pobres, 1990-2000	141
Conclusiones	154
Bibliografía	156
Sobre los autores	161

DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO Y LA PRECARIZACIÓN DEL SERVICIO

LA MASIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN EL PERÚ,
UNA INTRODUCCIÓN

RICARDO CUENCA

El sociólogo alemán Jacob Taubes sostiene que la creación de las universidades hizo estallar la estructura jerárquica feudal de la sociedad medioeval. Esta institución apareció como una nueva forma de autoridad, representando a su vez una nueva clase social (Taubes 2007). Esa autoridad conferida a aquel selecto grupo conformado por docentes y estudiantes ha sido una impronta irrenunciable a lo largo de los años; pero, sobre todo, se constituyó en la base de la identidad universitaria.

Sin embargo, no es sino como producto de la expansión de la oferta educativa, durante la segunda mitad del siglo XX, que la universidad empieza a perder aquella vieja autoridad para cederle paso a nuevas funciones sociales más asociadas al mundo del trabajo que al “poder del conocimiento”. En Estados Unidos —el primer sistema universitario en expandirse durante la década de 1960— se inició aquella orientación que logró dominar el sentido común sobre el fin educativo de las universidades: formar para el trabajo que contribuya al progreso.

Las razones de la expansión universitaria tienen que ser entendidas en el marco del “consenso de la posguerra”, en donde el protagonismo del Estado se vuelve fundamental en la búsqueda del desarrollo económico y en la consolidación de las democracias (Helm 1989).

Para ello, el Estado volvió la mirada a la educación buscando que asumiera el doble papel de contribuir con personas capacitadas para impulsar la industrialización y de ensanchar la base de las clases medias. Amplió, así, los sistemas de educación básica —lo que incrementó la demanda de educación superior— y

contribuyó a la construcción del discurso sobre el papel de la educación en la movilidad social y el crecimiento económico.

La influencia estadounidense alcanzó por supuesto a América Latina, que expandió su sistema de educación universitaria años después, durante la década de 1980. Al finalizar los años ochenta, la región alcanzó el 18,4% de matrícula universitaria, colocando al sistema universitario latinoamericano en un estado incipiente de masificación.¹

Son muchas las razones que explican la expansión de la universidad. Entre las más importantes están aquellas que sostienen que es consecuencia “natural” de la ampliación de la cobertura de la educación secundaria, que es la forma como se concretizó el enfoque de capital humano y que fue la manera de responder a las transformaciones de la división del trabajo basada en la especialización. No obstante, quiero poner el énfasis en el argumento de la importancia de la masificación para alcanzar el desarrollo.

El fenómeno de la expansión de la universidad ha provocado el interés de las ciencias sociales debido a la tensión producida en el “espacio” creado entre la democratización del acceso y la precarización del servicio. Esta discusión no es menor, pues impacta directamente en la teleología universitaria y cuestiona el papel de la universidad en el orden social. La idea del rol de la universidad en el desarrollo trajo también consigo una compleja tensión entre las consecuencias de esta masificación, es decir, entre aquellos discursos que sostienen que la masificación precariza la educación y aquellos que, contrariamente, la vinculan con el progreso.

Emilio Gautier (2012) sostiene que estas posturas tienen su origen en distintas tradiciones teóricas. Desde una perspectiva fundamentalmente política-filosófica, la masificación sugiere un proceso de decadencia de la cultura. Por el contrario, enfoques económicos apuestan a la idea de que la masificación deviene en progreso y desarrollo. No obstante, el incremento de estudiantes, profesores e instituciones no pudo ser contenido por esta idea fatalista de la masificación, así como tampoco el concepto de desarrollo vinculado a la masificación pudo deslindarse del utilitarismo asociado a la teoría del capital humano que la sostenía.

En el Perú, la historia de la expansión universitaria fue parecida y el debate sobre la masificación no es ajeno. El proceso peruano de expansión de la

1. En 1973, el sociólogo Martin Trow clasificó la cobertura universitaria en tres niveles: hasta el 15% de cobertura fue considerado elitismo; entre el 15% y el 35%, masificación; y más del 35%, universalización. Véase Trow (1973). Esta clasificación fue refrendada por John Brennan (2004) años después.

educación superior universitaria se inició en la década del ochenta. Entre 1960 y 1980, la matrícula universitaria pasó de ser de 30.000 a 255.000 y en el promedio de esos 30 años, el 79% de la matrícula se concentró en la oferta pública. Sin embargo, no es sino a partir del año 2000 que el crecimiento de la matrícula universitaria despegó.²

Este explosivo crecimiento no fue un asunto fortuito. Fue una decisión del Estado peruano, que en 1996 decidió liberalizar el mercado educativo. Así, se permitió el lucro en las universidades con la finalidad de atraer a la inversión privada que pudiese atender la creciente demanda de servicios de educación superior. Esta decisión trastocó el sistema universitario peruano no solo en su magnitud, sino directamente en la “idea” de universidad. En el inicio del proceso de liberalización del mercado educativo universitario, Juan Abugattas (1996: 58) sostuvo que este giro en la finalidad universitaria de construcción de conocimiento por su aproximación (casi exclusiva) a satisfacer las necesidades del mercado laboral produjo un desfase entre la universidad y la sociedad. No solo el equilibrio entre la demanda y las necesidades del mercado de trabajo se alteró, sino que la investigación quedó postergada en la formación universitaria.

Fueron tres las hipótesis que estuvieron detrás de la decisión de liberalizar la oferta educativa universitaria. La primera sostuvo que con la participación privada se conseguiría ampliar la oferta y la cobertura universitarias. La segunda argumentó que, como consecuencia de la primera, el acceso a los estudios superiores se democratizaría; es decir, más jóvenes de todos los estratos económicos estudiarían en la universidad. Finalmente, se supuso que el mercado sería un regulador efectivo de la calidad de este servicio, mediante el cual la competencia dejaría fuera a las universidades de mala calidad.

La primera hipótesis sobre cómo la liberalización del servicio educativo ampliaría la oferta se cumplió. Hubo crecimiento de la matrícula universitaria. Entre 1995 y el 2012, esta pasó de 400.000 a 870.000. Este crecimiento es atribuible a la matrícula privada, que pasó de representar el 28% del total de la matrícula universitaria a un 49% en el año 2000 y un 63% en el 2012.

En cambio, la segunda hipótesis sobre cómo la ampliación del acceso democratizaría la educación no se confirmó. La universidad sigue siendo un proyecto posible básicamente para los jóvenes que pertenecen a los quintiles de mayores ingresos en el país. Mientras que entre los más pobres (Q1 y Q2) la cobertura alcanza el 10%, en el quintil cinco la matrícula es de 45%. En un corte por etnicidad,

2. Toda la información estadística descriptiva tiene como fuente data oficial de la Asamblea Nacional de Rectores (2008 y 2012) y del Ministerio de Educación (2002), salvo que se indique lo contrario.

se aprecia que solo el 1% de los jóvenes indígenas amazónicos ingresan a la universidad, y entre las mujeres que acceden a la educación superior, solo el 4% son indígenas (ENAH0 2012).

La tercera hipótesis sobre cómo el mercado regularía la calidad del servicio tampoco resultó ser cierta. La oferta de instituciones creció sin mayor regulación de calidad. Nuestras universidades no solo no figuran en ningún *ranking* mundial o regional, sino que su volumen de investigación es incipiente y el nivel académico promedio de los docentes es básico. Como si fuera poco, la empleabilidad de los jóvenes es baja, y tal como lo mencionan Juan Francisco Castro y Gustavo Yamada (2013), entre el 2004 y el 2010 hubo un incremento de hasta seis puntos porcentuales en el subempleo profesional (de 29% a 35%).

En resumen, la ampliación del acceso a los estudios superiores no llegó a todos y tampoco lo hizo con calidad. La conservadora fórmula (ya utilizada en la educación básica) de asegurar la ampliación de la cobertura para luego buscar la calidad no funcionó. La experiencia muestra que la ampliación de la cobertura sin calidad no tiene sentido, castiga a los más pobres y no cumple con la movilidad social y mejora que la educación promete.³ Una persona formada en una institución de mala calidad solo contribuirá a incrementar las tasas de subempleo profesional o, peor aún, la informalidad en el país.

Una nueva ley universitaria

En este contexto, el país inició durante la segunda mitad del año 2013 el proyecto de una nueva ley universitaria, que reemplazaría a la ley de 1983.⁴ Este nuevo intento de reforma⁵ estuvo liderado por el congresista Daniel Mora Zevallos, presidente de la comisión de educación, juventud y deporte del Congreso de la

3. Para temas de movilidad social en el ámbito de la educación superior, puede revisarse el artículo de Benavides y Etesse, y el de Cuenca. En ambos estudios se reporta movilidad social intergeneracional, pero no necesariamente intrageneracional; es decir, “se mueven” entre iguales y por segmentos claramente diferenciados. Ambos artículos figuran en Cuenca (2012).

4. La ley universitaria 23733 de 1983 fue promulgada por Fernando Belaunde Terry como parte del proceso conocido como “desmantelamiento” de la reforma educativa emprendida por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas al inicio de la década de 1970.

5. En el año 2001, el entonces ministro de Educación, Nicolás Lynch, creó un grupo de trabajo presidido por Javier Sota Nadal llamado Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria (resolución suprema 3005-2001-ED). El encargo recibido fue elaborar un diagnóstico general de la educación universitaria, así como un anteproyecto de ley. Este anteproyecto no logró avanzar en el Congreso de la República. Sin embargo, 12 años después fue retomado como base para la elaboración del proyecto de ley universitaria que posteriormente fue aprobado.

República, quien logró atraer en un inicio el interés de diversos grupos académicos, gremiales y políticos para emprender el cambio. La discusión sobre la ley permitió que se hiciera pública información que contribuyó a tener una imagen muy completa de nuestra educación superior fuera del ámbito académico. La situación de la universidad peruana ocupó el espacio público.

Sin embargo, este debate se convirtió, en corto plazo, en una verdadera “batalla campal”. Bastante más voluntarista que informada, la discusión sobre qué reformas debían emprenderse develó un conjunto de intereses encontrados que impedían un intercambio abierto de ideas. El debate sobre la ley universitaria también mostró el descuido del Estado con la universidad pública, la heterogénea calidad de la oferta privada, un débil movimiento estudiantil, impresionantes sueldos de autoridades universitarias, ocho congresistas vinculados a universidades privadas, “lobistas” especializados en frenar proyectos legislativos, el “limbo legal” en el que operaba la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), universidades públicas incapaces de gastar el presupuesto otorgado para investigación, y muchas universidades privadas que obtienen millones de soles anuales de utilidad a cambio de un servicio de poca calidad.

La nueva ley universitaria 30220 fue aprobada en el Congreso de la República, con una pequeña diferencia de votos, el 26 de junio del 2014, y promulgada el 8 de julio por el presidente Ollanta Humala.

La extensa ley de 133 artículos —excesivamente “reglamentarista” para algunos y fundamental en la reforma para otros— atiende tres dimensiones del sistema universitario con especial énfasis.

La primera es que el Estado asume la rectoría de las políticas educativas en todos los niveles educativos, bajo el supuesto de que el desarrollo del país requiere de una alineación de estas políticas. Un proyecto educativo de la nación es aquel que no solo ofrece orientaciones claras hacia dónde se quiere ir, sino que también busca los mecanismos que permitan articular, según las necesidades, todo el sistema educativo.

Esta rectoría ha sido entendida por algunos actores como una intromisión del Estado, como un quiebre de la autonomía universitaria. Por el contrario, quienes la defienden, la entienden como el liderazgo necesario en la conducción del sistema educativo. Lo cierto es que en la norma se expresa de manera directa el respeto a la autonomía, así como la regulación de la calidad por parte del Estado.

La segunda dimensión está relacionada justamente con la actividad reguladora del Estado. En la ley, se instala un mecanismo de regulación de la calidad que debiera ofrecer a las familias y estudiantes la garantía pública de que el servicio que se ofrece, sin importar sus características particulares, tiene un mínimo

común de calidad. La ley formula la regulación de la calidad a través de la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU). Esta es una instancia autónoma, responsable del primer escalón de un sistema de aseguramiento de la calidad; en otras palabras, de autorizar el funcionamiento de programas e instituciones basado en estándares de calidad y no en la presentación de documentación, como lo fue desde 1995; es decir, bajo un enfoque credencialista. La ley también exige la reorganización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), con la finalidad de ajustar los procesos de acreditación para que esta contribuya efectivamente a asegurar la calidad.

La tercera y última dimensión es que la ley se reafirma en que la universidad es un espacio de construcción de conocimiento basado en la investigación y la formación integral de los estudiantes. Las finalidades, la estructura y organización, las formas de graduación, las características del cuerpo docente, la obligatoriedad de los estudios generales, etc., indican que la reflexión académica es el centro articulador de la vida universitaria. No obstante, sincera una práctica común. Reconoce la existencia de programas no académicos orientados a la profesionalización como una opción universitaria. Y aun cuando a diferencia de otros países, la ley no dispone denominar “universidades de enseñanza”, no se limita la existencia de este tipo de instituciones y/o programas.

Este libro busca mostrar cuál ha sido el camino recorrido en la expansión universitaria que siguieron aquellos grupos tradicionalmente excluidos en el país por razones étnicas y/o económicas. En cada uno de los artículos se muestran las relaciones que el sistema universitario, particularmente público, ha establecido con estos grupos. De alguna manera, exhiben las relaciones que se crean entre el Estado y los ciudadanos.

Las hipótesis desarrolladas en los tres ensayos que componen este libro coinciden en que la expansión universitaria en el Perú vino acompañada de desigualdades educativas. Es que el sistema universitario no solo fue incapaz de incluir a todos, sino que aquellos que sí lo fueron se vieron envueltos en relaciones asimétricas con la institución-universidad.

Julio Vargas ofrece una mirada panorámica del sistema universitario peruano con el objetivo de brindar un marco que lo problematice como un todo cambiante, flexible, heterogéneo, pero a la vez fijo, monolítico y persistentemente homogeneizador. Como resultado del análisis, Vargas muestra que el acceso a una educación superior no garantiza condiciones mínimas de equidad, calidad, reconocimiento y pluralidad. Pese al logro de una mayor inclusión, en términos de acceso masivo, la falta de representatividad de grupos tradicionalmente excluidos

en el sistema universitario, sea por factores de clase o de etnia, evidencia la carencia de una democratización efectiva.

En el artículo de Cuenca y Ramírez se muestra cómo, a pesar de que tradicionalmente el Estado peruano ha buscado atender la educación de la población indígena, la expansión universitaria no ha logrado incluirla. Esto, además de revelar la incapacidad del Estado y la sociedad para incorporar a la vida civil a los jóvenes indígenas, pone en evidencia el desencuentro entre la universidad y la diversidad cultural del país. Las universidades parecieran ser monolitos inquebrantables a los que todos debemos adaptarnos. Ni la oferta que surge para atender especialmente a la población indígena, ni los programas ad hoc de acción afirmativa organizados por universidades convencionales, han logrado resolver el dilema de la educación superior de los jóvenes indígenas. La pregunta sobre interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad queda aún sin respuesta.

Finalmente, a partir del estudio de caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Marcos Garfias muestra que las desigualdades estructurales de origen de los jóvenes postulantes fueron fundamentales en la definición tanto del carácter de la expansión de la matrícula universitaria como de la naturaleza misma de la universidad pública en el Perú de la segunda mitad del siglo XX. Estas desigualdades influyeron en las probabilidades de acceso, la elección de las carreras y el desempeño académico de los estudiantes. En resumen, sostiene Garfias, las desigualdades jugaron un papel central en la trayectoria de los jóvenes universitarios sanmarquinos.

En el Perú, la educación universitaria tiene asuntos pendientes que resolver para que efectivamente pueda constituirse en el instrumento que se necesita para el desarrollo del país. Junto con la vigencia plena y responsable de la nueva ley universitaria, se requiere poner en marcha cambios en diferentes direcciones.

El país necesita, por ejemplo, tener normas que reconozcan y ordenen un sistema de educación superior que integre la educación universitaria y la técnica. Esto debiera suponer permitir un traslado fluido entre los dos sistemas para fortalecer la formación de los estudiantes de educación superior. Para ello se requiere diseñar nuevas plataformas legales que normen de forma moderna la educación superior técnica tecnológica y que contribuyan a revalorarla. Junto con ello, se necesita también modificar la arquitectura institucional del Estado, para lograr que se ponga al servicio de este sistema integrado de educación superior.

A mediano plazo y de manera ineludible, queda pendiente buscar cumplir con las promesas de democratización del acceso a la educación superior y de calidad para todos. La educación universitaria peruana requiere resolver de forma urgente el problema que surge en procesos de masificación. Es posible diseñar

estrategias que aseguren calidad en momentos de expansión a través del fortalecimiento de los procesos de licenciamiento y de acreditación. El objetivo más importante debiera ser evitar que debido a una desregulación de la calidad, es decir, a la precarización del servicio, se limite la posibilidad de cientos de miles de jóvenes de acceder a la universidad. El riesgo mayor que se debiera evitar es restringir el acceso para asegurar la calidad. La meta es, por el contrario, democratizarlo con la mayor calidad posible.

Finalmente, un desafío a más largo plazo es colocar en el centro de la discusión y, posteriormente, en las políticas públicas, el rol de la universidad en la consolidación de la democracia. Martha Nussbaum sostiene que la educación superior que renuncia a la idea liberal de cultivar al ser humano para ejercer funciones de ciudadanía, y que cede ante las exigencias de las actuales épocas de “ansiedad económica” para enfocarse en el desarrollo profesional, atenta contra la construcción de la democracia, pues la hace menos reflexiva y crítica (Nussbaum 2005).

Con el doble propósito de mostrar a la universidad peruana en clave de inclusión y de formular una agenda de temas para la investigación social, este libro adopta firmemente la idea de que la educación superior es un factor fundamental en la reducción de las desigualdades sociales y, por tanto, en la construcción de justicia social.

Bibliografía

ABUGATTAS, Juan

- 1996 “Elementos para un debate sobre la universidad”. En *Alma Mater, Revista de Investigación de la UNMSM* 11.

BRENNAN, John

- 2004 “The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change”. En Brennan, John, Roger King y Yann Lebeau, *The Role of Universities in the Transformation of Societies. An International Research Project. Synthesis Report*. Londres: Center for Higher Education Research and Information.

CASTRO, Juan Francisco y Gustavo YAMADA

- 2013 “Evolución reciente de la calidad de la educación superior en el Perú: no son buenas noticias”. En Yamada, G. y J. F. Castro, eds., *Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico, Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.

CUENCA, Ricardo (ed.)

2012 *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

ENAH0

2012 *Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza*. Lima: INEI.

GAUTIER, Emilio

2012 “Masificación y calidad de la educación superior”. En Cuenca, Ricardo, ed., *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

HELM, Dieter (ed.)

1989 *The Economic Border of the State*. Oxford: Oxford University Press.

NUSSBAUM, Martha C.

2005 *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

TAUBES, Jacob

2007 *Del culto a la cultura. Elementos para una crítica de la razón histórica*. Buenos Aires: Katz.

TROW, Martin A.

1973 *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.

NAVEGANDO EN AGUAS PROCELOSAS

UNA MIRADA AL SISTEMA UNIVERSITARIO PERUANO

JULIO VARGAS

Vieron los de la carabela *Pinta* una caña y un palo, y tomaron otro palillo labrado a lo que parecía con hierro, y un pedazo de caña y otra yerba que nace en tierra, y una tablilla. Los de la carabela *Niña* también vieron otras señales de tierra y un palillo cargado de escaramojos. Con estas señales respiraron y alegráronse todos.

Cristóbal Colón, 11 de octubre de 1492 (en Neira 2008: 15)

A modo de introducción

Es muy poco lo que se conoce sobre la educación superior en el Perú. A la escasa investigación, y su poca o nula difusión y discusión, se suma el hecho del incremento de la oferta de universidades en detrimento ya no solo de la calidad, sino incluso de condiciones mínimas para que estas operen como espacios de enseñanza. En esta exploración nos centramos en el sistema universitario peruano, por ser el que cuenta con mayor cantidad de estudios, reflexiones y propuestas que, en la última década, se hallan entrapados en una inexcusable postergación de la renovación del marco legal^{*} que rige sus funciones y su organización interna desde casi tres décadas;¹ etapa crucial pues en este lapso se han operado cambios

* N. del E. La nueva ley universitaria 30220 fue promulgada el 8 de julio del 2014.

1. Ley universitaria 23733, promulgada en 1983, dejada en suspenso con la ley 26457 del 25 de mayo de 1995, y restituida por la ley 27366 del 5 de noviembre del 2000 (Silva, Rodríguez y Luque 2002).

radicales y transformaciones globales que replantean el sentido mismo de la educación superior. Acompaña al análisis una revisión de la estadística universitaria producida y compilada en registros cuantitativos recientes.

La educación, entendida comúnmente como un sector o un sistema de gestión dual, donde la distinción entre educación pública y privada se asume como normal, la concebimos aquí como un campo de fuerzas que involucra patrones diferenciados de socialización, reproducción, movilidad e inclusión social. Se trata de un espacio complejo de analizar, en donde los papeles del Estado y del mercado no se excluyen, sino que a menudo se condicionan mutuamente. Estas interacciones son las que delimitan el marco institucional que define el sentido y los fines de la educación, los que en entornos cambiantes, con sistemas desiguales y poco claros de clasificación, resultan definidos más como normatividades abstractas que como reglas de juego establecidas en diálogo con la complejidad social.

Esta complejidad no solo deriva de la escala de análisis adoptada (global, nacional, regional, local), o de la dinámica de sus interacciones (sociales, políticas, económicas, culturales, institucionales), sino de los significados atribuidos en cualquier escala e interacción a las diferencias por motivos de nacionalidad, cultura, clase, estatus, raza, etnia, género, generación, etc. Analizar la educación superior en específico reviste una complejidad adicional, por la escasa atención y prioridad que ocupa como objeto de análisis y de renovación organizacional, a pesar del imaginario que asocia el nivel superior de enseñanza con mejoras sustantivas individuales y colectivas, expresadas en oportunidades laborales, progreso social y bienestar nacional.

Nuestro marco analítico toma en cuenta la función moderna de la universidad, establecida constitucionalmente como una organización autónoma para el desarrollo del país, en donde se rechaza la interferencia de terceros que puedan afectar las libertades universitarias de administración y gobierno para el ejercicio de su influencia como poder social (Bernaldes 2013),² y que por ello goza —como el conjunto de entidades educativas— de inafectación de impuestos.³

-
2. Situación consagrada en el artículo 18 de la Constitución de 1993, en donde se define a la universidad como la comunidad de profesores, alumnos y graduados, autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico, y regida por sus propios estatutos en el marco de la ley.
 3. Artículo 19 de la Constitución de 1993, que establece impuestos a las instituciones privadas que generen utilidades. Sin embargo, el decreto legislativo 882 de 1996 permitió institucionalizar un sistema universitario empresarial, con fines de lucro, constituyendo este proceso una reforma *silenciosa* (Burga 2008).

Pero también tomamos en consideración la relación históricamente establecida entre Estado y universidad en el Perú, como una relación construida sobre la base del conflicto, la intolerancia y el maltrato de la diversidad, lo cual nos distancia de un enfoque neutral, pero también nos obliga a hacer una crítica lo suficientemente fundamentada.

Entendiendo el sistema universitario como una institucionalidad vital para la legitimación de la estatalidad,⁴ nos adentraremos a navegar en sus procelosas aguas,⁵ a partir de la identificación de algunos elementos recurrentes en la literatura sobre la universidad en el Perú, presentes en diversos documentos oficiales y análisis efectuados desde las ciencias sociales. Sin ser exhaustivo, pero sin omitir por ello los factores clave que a mi juicio estructuran los modos en que se organiza la producción, transmisión y distribución del conocimiento y del poder en las instancias universitarias de enseñanza, planteo dos ejes de lectura.

El primer eje —fines distorsionados— gira en torno a los objetivos de la universidad, desde la definición del rol que ella cumple como institución moderna, para entender como distorsión de estos fines tanto el radicalismo partidario como la mercantilización de la enseñanza superior. Es central enfatizar aquí la desigualdad socioeconómica y la inequidad en el acceso, el logro y la participación decisoria en el gobierno universitario. Dado que sucesivos diagnósticos y aproximaciones han definido la situación de la universidad peruana como crítica,⁶ el devenir de esta crisis es abordado desde la alusión a los diferentes proyectos de modernización universitaria ensayados en el país, que han terminado configurando un ciclo de elitismo, nacionalización y nueva segregación. En este ciclo, la expansión

-
4. Aunque no compartimos la clasificación entre público y privado (que es una de las formas en que se ha tipificado en el Perú al sistema universitario), y más bien entendemos la relación entre Estado y universidades como sistemas complejos, donde la pregunta central es “cómo se encuentra el Estado dentro de las instituciones, en lugar de cómo estas se encuentran o no ‘dentro’ del Estado” (Rockwell 1987), no podemos prescindir de esta dualidad. Cabe agregar que Rockwell advierte que el sentido político real de cada institución o movimiento, dentro o fuera de la estructura estatal, solo se puede establecer mediante análisis históricos particulares.
 5. Cabe destacar que la jerarquización entre sistema universitario y no universitario establece una discriminación que se reproduce en el mercado laboral, no por cuestiones de mérito sino de valoración otorgada al título universitario a nombre de la nación, que desvirtúa la pertinencia del saber técnico calificado. Otra dimensión de la discriminación se establece entre saber letrado y legítimo en contraposición a saberes y prácticas culturales que, como en el epígrafe, son asumidos como señales de un continente cuya densidad histórica y complejidad humana son en gran medida desconocidas por los poderes establecidos.
 6. Véase Aljovín y Germaná (2002), CVR (2003), CNE (2006), MINEDU (2006) y recientemente Giusti y Sánchez-Concha (2013).

de la nacionalización, ejemplificada con el acceso masivo a la educación secundaria, es el trasfondo de la masificación universitaria. Y aunque la ampliación de la cobertura educativa conllevó a la larga a la inclusión progresiva al sistema universitario de hombres y mujeres de diferentes procedencias regionales y étnico-culturales, ello no supuso sino de modo muy reciente, tras variadas resistencias y negociaciones, la incorporación de los enfoques de género e interculturalidad en el currículo universitario, mas no en el aspecto administrativo y organizativo de la gestión universitaria. La distorsión de la democratización a través de la nacionalización que ofrece el sistema universitario requiere ir más allá de los fines normativos y explorar las mediaciones que posibilitan su reproducción.

El segundo eje —medios distorsionadores— cuestiona los medios que conducen a la naturalización de prácticas de clientelismo y discriminatorias, funcionando como factores distorsionadores de la nacionalización universitaria, por sus consecuencias prácticas en propiciar la insularización de la universidad y la reproducción en su interior del racismo como lógica institucional. Resulta central el énfasis en el tratamiento de la diversidad etnocultural, así como el lugar que ocupa el reconocimiento del indígena como ciudadano y de su saber como legítimo y pertinente. El sistema universitario peruano tiende a autodefinirse como un espacio democratizador, que ratifica ciudadanos en el ejercicio de sus poderes sociales, con una masificación y diversificación de su oferta en función de las necesidades de la nación, suponiendo ello una mayor inclusión y movilidad social. Pero estos fines se ven mediatizados por un soterrado desprecio por la diversidad cultural, una persistente y relativizada exclusión de los grupos étnicos minoritarios, y una distribución presupuestaria asimétrica que deriva de una gestión inadecuada y centralista, que piensa el desarrollo del país desde Lima y en función de grupos de interés. Estos y otros patrones o caracteres de la institucionalidad universitaria terminan reforzados por una férrea y sostenida resistencia política al cambio, que conlleva en conjunto a institucionalizar una forma de racismo, el *supremacismo cultural*,⁷ que lejos de ser negado y silenciado, es abiertamente celebrado por sectores tanto de las viejas como de las emergentes élites, y que intentaremos ejemplificar a través del análisis de un eslogan publicitario.

7. El término es de Clavero (2010), y alude al trasfondo histórico y cultural que legitima los “candados constitucionales” reacios al reconocimiento jurídico de los derechos de los pueblos indígenas, por parte de los Estados latinoamericanos.

Eje 1. Fines distorsionados. Radicalismo partidario y segregación rentista

En el transcurso de los años ochenta y noventa, el incremento en la demanda social de educación fue explicado por algunas posiciones influyentes en las ciencias sociales peruanas como una revolución de expectativas, como una búsqueda masiva de acceso a la ciudadanía.⁸ Para la izquierda académica y partidaria, formada precisamente en los claustros universitarios, la universidad no era ajena a los cambios en la heterogeneidad social, entendida como una estructuración antagónica de clases sociales; pero la valoración partidaria de la universidad como institución dependió en la práctica de los marcos teóricos, y más a menudo de la vulgarización de la teoría, cuando no de la falta de debate teórico alguno.⁹

Con esta salvedad, lo que podemos resaltar de esta explicación del incremento en educación es que tiende a interpretar la lucha por la autonomía universitaria como el hito fundacional de un horizonte democratizador, que cuestionó el elitismo tradicional en aras de una reforma universitaria, en cuyo alrededor se ubicaron varios proyectos de modernización de la gestión y el desarrollo universitarios, que terminaron resquebrajados por efecto del desborde que las oleadas migratorias representaron para un Estado sumamente centralizado y excluyente. Como correlato, el abandono estatal del sistema educativo en su conjunto fue el caldo de cultivo para que las expectativas frustradas de una juventud provinciana se radicalizaran, en un clima de intensa efervescencia política.¹⁰

Reformulando esta explicación de la revolución de expectativas por una mirada centrada en el desempeño estatal que hace posible la incorporación de las masas a la ciudadanía, creemos que el radicalismo universitario expresa una profunda distorsión partidaria del sentido democratizador de los fines

8. La teoría de la modernización influyó en la formulación de las políticas de desarrollo universitario, mientras que la teoría de la dependencia y el marxismo estructuralista definieron la crisis universitaria como resultado de las condiciones de desigualdad del país (Montoya 1995). Y desde una lectura que evidencia el uso de ambos criterios, la CVR (2003) define la masificación de la educación superior (cuyo origen ubica en la década del cincuenta) como expresión de la presión de una juventud crecientemente urbanizada, asociada a mecanismos de movilidad social y a la creencia de que “el que estudia, triunfa” (CVR 2003, tomo III: 400).

9. Un balance autocrítico de las trayectorias del marxismo en las ciencias sociales peruanas puede encontrarse en Rochabrún (2007).

10. Esta es una de las explicaciones del denominado conflicto armado interno en el *Informe final* de la CVR (2003, tomo VIII, capítulo 1).

universitarios.¹¹ Distorsión que tiene como hito fundamental la ruptura chino-soviética de 1963, alrededor de la cual la izquierda peruana se fragmentó en torno a la legitimación de la violencia revolucionaria, reafirmando el principio clasista por encima de la diferencia étnica, y retomando los principios de Córdoba de 1919 para confrontar con éxito la hegemonía del partido aprista en el gobierno universitario. A la larga, esto condujo al desgobierno universitario y a la consolidación creciente de un proceso de mercantilización de la educación superior, que podemos calificar como de segregación rentista, en donde demagogia política e intereses privados aparecen fuertemente entrelazados.

Nuestra revisión del proceso de distorsión de los fines de la institucionalidad universitaria ubica su construcción como institución moderna en el tránsito de la defensa del denominado modelo cordobés por una clase media en ascenso, hasta la crisis del mencionado modelo y la adecuación del sistema universitario, cuya oferta se ha expandido hasta masificar la oferta pública y privada, produciendo un sistema segregado de desigual calidad e incorporación de la diversidad.

Del elitismo tradicional al desgobierno universitario

Tomando en cuenta la clasificación de Burga (2008) sobre los modelos colonial, liberal, popular y pertinente de universidad, intentaremos identificar los diferentes modelos de gobierno asumidos por la institucionalidad universitaria en el país. La universidad teológica colonial, elitista y letrada, que entró en crisis ante la arremetida de los grupos liberales, fue sucedida por una universidad civilista que tomó como referente el modelo napoleónico de universidad científica y profesionalmente compartimentalizada. Este esquema, formulado a mediados del siglo XIX, fue de la mano con el impulso de un ideario nacionalista de ciudadanía y modernización. Se perfiló así una concepción civilizatoria del desarrollo universitario, ideada por sectores civilistas influidos por los ideales ilustrados, pero este proyecto se vio truncado por los efectos catastróficos de la Guerra del Pacífico.

Con la posguerra, el positivismo imperante en el sistema universitario concibió la educación como un sector estratégico, dentro de una plataforma de reformas políticas que reorientaron la función universitaria para el desarrollo y la integración nacional. La universidad se concibió como una herramienta para la

11. Sobre el radicalismo político en las universidades peruanas, véase Bernal (1974), Lynch (1990), Montoya (1995), y los casos de las universidades nacionales San Marcos, La Cantuta, del Centro y San Cristóbal de Huamanga, abordados por la CVR (2003, tomos III y V).

recuperación y modernización del país. Los ideales positivistas de orden y progreso buscaron la homogeneización cultural mediante la educación. Centralizar, secularizar y profesionalizar la universidad constituyeron imperativos de la función universitaria, teniendo como paradigma el modelo industrial norteamericano (Garfias 2008). Sin embargo, a pesar de las iniciativas formuladas, intereses contrapuestos en la oligarquía criolla y las resistencias del gamonalismo debilitaron estas medidas y precarizaron el sistema universitario.

Entrando al siglo XX, la incipiente modernización del país trajo cambios en los patrones de dominación y autoridad, con el surgimiento de nuevas élites gracias a la reducción de barreras para el ascenso social, lo que conllevó al incremento de la conciencia de nuevos escenarios y expectativas de movilidad individual (Sheahan 2001). Esto fue posible por la decidida intervención estatal en expandir el sistema educativo, a partir de diferentes proyectos de integración impulsados por el civilismo liberal, el indigenismo radical y el social progresismo.¹² El civilismo expandió la escolarización en su nivel básico, con la intención de homogeneizar la nación, en tanto que el indigenismo expandió la escuela y el ejército en el ámbito rural, enfrentando al poder gamonal. Soldados y maestros contribuyeron con su avance al replanteo de la integración social, que pasó de un modelo de asimilación tutelar a un discurso propicio al mestizaje (Contreras 2004). Finalmente, una clase media emergente se posicionó como el sector progresista, los “técnicos del desarrollo” más activos en la producción de discursos sobre la identidad nacional (Fuller 2002).

La fecha decisiva en la democratización del acceso a la universidad ha quedado perennizada en el imaginario universitario en 1919, año de la reforma universitaria de Córdoba, constituyendo un referente primordial de la acción partidaria de la época, al replantearse la función social de la universidad con los ideales de autonomía, cogobierno y servicio al país, entendiendo al movimiento universitario como generador de visiones y proyectos de país más inclusivos y democráticos. Pero su aplicación concreta se frustró en el Perú, debido a las disputas existentes entre liberales e izquierdistas por el gobierno universitario. En cambio, irrumpió un modelo de universidad democrática, científica y nacional, definido desde el patrón de modernización de la Guerra Fría, con influencia en la gestión universitaria de la Alianza para el Progreso (Burga 2008).

12. Véase al respecto las aproximaciones pluridisciplinarias a las influencias del pragmatismo, positivismo y espiritualismo filosófico en los proyectos civilistas de reforma universitaria, y del indigenismo, progresismo y radicalismo partidario en la transformación de las universidades menores en universidades regionales, así como puntuales balances de algunas experiencias significativas de gestión y modernización universitarias, en Giusti y Sánchez-Concha (2013).

Es en este escenario que el Estado promovió la formación de funcionarios, creando nuevas universidades públicas, transformando las antiguas¹³ o facilitando la fundación de universidades particulares. Además, el Estado incrementó sostenidamente el gasto social en educación (López 1997), pero el retroceso de su función social comenzó a manifestarse pronto, alterando drásticamente la calidad de la universidad pública. En medio de este proceso, un hito a la larga más significativo que el grito de Córdoba trastocó el sentido de la modernización impulsada por el Estado. Este hito no es otro que el cisma entre los partidos comunistas soviético y chino, ocurrido en 1963, que tuvo efectos decisivos en la cultura partidaria peruana, en conjunción con la revolución cubana y las denominadas luchas campesinas por acceder a la tierra o recuperarla.

En respuesta a estos cambios, en un clima de guerrillas sofocadas y de mitificación de la revolución cultural china, el golpe militar de octubre de 1968 y las medidas emprendidas por Velasco Alvarado (reforma agraria, reforma educativa y nacionalización del petróleo, principalmente) desnaturalizaron las agendas de los partidos políticos, acentuando en su rechazo la crisis del sistema público de enseñanza. El gobierno militar intervino las universidades a través del decreto ley 17437, Ley Orgánica de la Universidad Peruana, que eliminó el cogobierno estudiantil, la libertad de cátedra y las organizaciones estudiantiles (Ortiz Caballero 1998). Esta medida exacerbó las posiciones radicales. En 1972, el gobierno derogó el decreto ley 17437, y la Ley General de Educación, decreto ley 19326, restableció la autonomía universitaria. Pero la ley quedó sin efecto, al no promulgarse el Estatuto para normarla.

En el transcurso de la década, mientras los sectores tradicionalmente excluidos accedían masivamente a la escolarización, el radicalismo partidario encontró arraigo donde la brecha étnica y cultural fue más profunda: la educación superior. En este periodo, el debate sobre la caracterización de la sociedad peruana funcionó como una estrategia de cohesión identitaria, que presionaba por mayores subsidios en desmedro de la profesionalización. La caracterización del país como semifeudal, y del régimen militar como fascista, fue el distintivo común de las dirigencias universitarias, en su mayoría “hijos del poder local”¹⁴ afectados

13. Es el caso de la Escuela de Ingenieros (a Universidad Nacional de Ingeniería), la Escuela de Agronomía (a Universidad Nacional Agraria) y la Normal Superior Enrique Guzmán y Valle (a Universidad Nacional de Educación) por las leyes 13417 de 1960 y 15519 de 1965.

14. Algunos de los dirigentes más radicalizados en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos eran, de acuerdo con un testigo de la época: “gente que en su momento había tenido un poder local, ese tipo de poder que con la dinámica social se diluye y de la noche a la mañana son unos don nadies, absolutamente don nadies. Esa suerte de pérdida de poder hace que en la universidad sean los más radicales, los más ultras” (citado en Lynch 1990: 78).

por la reforma agraria, y en minoría hijos de campesinos y comuneros. En este proceso, la universidad privada no se vio afectada por la política educativa, permitiéndosele mantener mejores estándares educativos. En contraste, la universidad pública empezó a precarizarse, limitando el ascenso y la formación de élites que expresaran los intereses de los sectores emergentes, y condicionando el surgimiento de opciones violentistas en los márgenes de los proyectos inacabados de modernización universitaria.

Con la Asamblea Constituyente de 1979 y el retorno a la democracia en 1980, la legalidad generó una esquizofrenia doctrinaria en las agrupaciones de izquierda, escindidas entre llevar a cabo sus planes revolucionarios o encarrilarse por la vía electoral. Las divisiones internas en las alianzas para acceder al poder desnudaron la incoherencia entre un discurso unitario y una práctica caudillista.¹⁵ En 1983, el gobierno de Fernando Belaunde promulgó la ley universitaria 23733, siguiendo parcialmente los presupuestos de la reforma universitaria de 1919, constituyendo esto un Córdoba tardío que en nombre de la autonomía y el cogobierno dejó de lado las políticas de calidad, fomento a la investigación y pertinencia con el desarrollo (Burga 2008 y 2013). La universidad pública se volvió sinónimo de caos y desgobierno, y el radicalismo maoísta se convirtió en terrorismo totalitario con Sendero Luminoso, producto de la endeble dinámica institucional y del endurecimiento ideológico de un sector universitario mestizo.¹⁶

El rostro heterogéneo del estudiantado y el inicio de la diversificación de la oferta universitaria fueron afrontados por el Estado con mayor descapitalización y represión. Entretanto, los manuales de marxismo leninismo habían llegado a incorporarse a los planes de estudios en la universidad pública. La crisis de la izquierda legal y la expansión del terrorismo provocaron varias intervenciones policiales en los recintos universitarios. En este escenario, Sendero Luminoso capitalizó la exclusión a su favor. La brecha étnica y cultural fue subordinada en función del adoctrinamiento en la legitimidad de la violencia revolucionaria. La homogeneización clasista se justificó en aras de la destrucción de un sistema calificado como inmoral e injusto. La lógica senderista encontró acogida gracias a la distorsión de la autonomía universitaria, y la crisis institucional generó y favoreció el mantenimiento de redes de clientelismo que permitieron el acceso

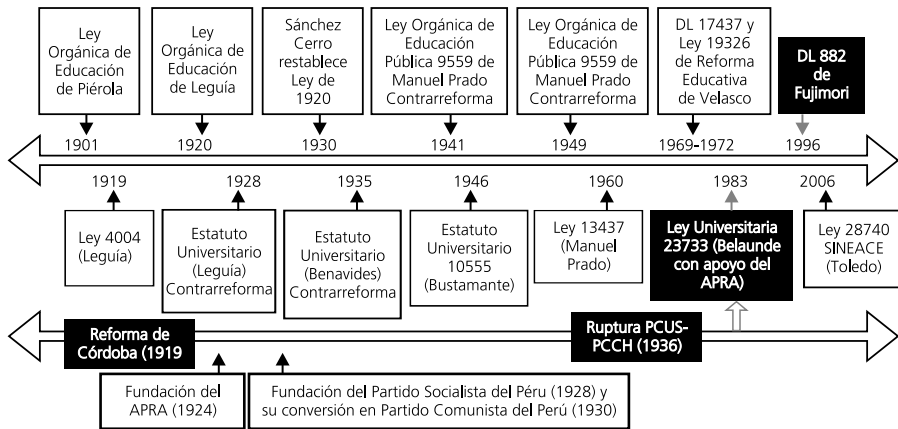
15. Véase la perspectiva de varios dirigentes de la época en Adrianzén (2011).

16. El surgimiento de Sendero Luminoso es interpretado como producto del encuentro entre una élite intelectual provinciana mestiza y una base social juvenil, también provinciana y mestiza, descontenta por los efectos de la modernización en su estatus (Degregori 1990). La literatura sobre el radicalismo en el que se inserta el proyecto senderista amerita un estudio aparte. Véase al respecto Rénique (2004).

individual a beneficios y cuotas de poder, en medio de la reducción significativa de las oportunidades basadas en el mérito.

La presencia senderista en el sistema universitario fue tolerada, con escasas muestras abiertas de rechazo, hasta que la intervención militar (decretos legislativos 700, 726 y 739) y administrativa (Ley de Intervención Administrativa, ley 26457) de la universidad pública impuso un control estatal más agresivo del espacio universitario, en el marco de las reformas neoliberales de primera generación introducidas durante la dictadura fujimorista de los años noventa. Cabe resaltar que la modernización neoliberal del sistema universitario se gestó en alianza con antiguos dirigentes estudiantiles radicales, transfigurados algunos en guardianes del nuevo orden (CVR 2003, tomo V). Fujimori no solo promovió la liberalización del mercado educativo, sino que dejó asentadas las bases para su creciente privatización y mercantilización a través del decreto legislativo 882.

Diagrama 1
Evolución legislativa e hitos significativos vinculados al sistema universitario peruano



Fuente: elaboración propia sobre la base de Ongaro 2002 y MINEDU 2006.

Si entrando a los años sesenta solo había una universidad privada, es a partir del gobierno de Manuel Prado que se promueve la creación de diez universidades privadas en esa década. Pero no sería hasta tres décadas más tarde cuando su número empezó a competir con el de las públicas —cuyas conquistas estudiantiles avanzan o retroceden según los cambiantes regímenes de turno—, debido a que el gobierno de Alberto Fujimori, en paralelo a la represión e intervención de las

universidades públicas, confirió un carácter lucrativo a la educación, con el decreto legislativo 882 de 1996, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, permitiendo establecer universidades como personas jurídicas, comerciales y/o jurídicas. Tras el colapso del régimen fujimorista, la normatividad de 1983 y de 1996 coexiste con la carta constitucional de 1993, y desde hace más de una década se demanda un gobierno democrático de la universidad en torno a una renovación profunda de la legislación universitaria, que trascienda las adecuaciones legislativas y las influencias partidarias en los modelos de modernización y gestión universitarias.

De la masificación sin proyecto al elitismo de nuevo tipo

Hemos señalado que la cultura política partidaria no solo propalada sino históricamente generada en la universidad¹⁷ ha producido una profunda distorsión del sentido democrático de la institucionalidad universitaria. La distorsión resultante del cruce de la intervención estatal y de la politización partidaria ha condicionado y estructurado la construcción de un sistema excluyente, con una oferta fragmentada y tendiente a la segregación, proclive a la asimilación homogénea y ciego a la diversidad (Espinoza 2008). No es casual que el acceso masivo a la escolaridad ocurra en un país que no reconoció ciudadanía a su población mayoritaria hasta 1979, año en que se otorgó el derecho a votar a los *analfabetos*, categoría que englobaba por igual a indígenas y pobres.

Cuadro 1
Cambio demográfico y analfabetismo en el Perú (%)

Año	Población total	Cambio demográfico	Analfabetismo
1530	16.000.000	-7,1	-
1650	3.030.000	0,1	-
1850	2.001.203	3,2	-
1940	6.207.967	2,0	50
1961	9.906.746	2,8	38
1972	13.572.052	3,3	27
1981	17.005.210	2,5	18

Fuente: Klarén 2004: 520-521.

17. La universidad pública es la cuna de todos los partidos políticos del país, según Sota Nadal (2013).

Como muestra el cuadro 1, es significativo que la reducción del analfabetismo, el retorno al régimen democrático y el estallido de la guerra interna coincidan con el momento en que la población nacional lograba recuperar los niveles demográficos anteriores a la conquista. La masificación universitaria tiene como trasfondo el crecimiento del sistema escolarizado, que desde mediados del siglo XX empezó a ascender hacia el nivel superior, en paralelo a un incremento demográfico de la población urbana, con una presencia mayoritaria de jóvenes de ambos sexos.

Cuadro 2
Población urbana y rural, y tasa de urbanización juvenil (según sexo)

Año	Pob. urbana (%)	Pob. rural (%)	Total jóvenes	Urbano jóvenes (%)	Urbano jóvenes hombres (%)	Urbano jóvenes mujeres (%)
1961	47,4	52,6	47,5	51,8	51,1	51,5
1972	59,5	40,5	59,5	65,9	66,5	66,2
1981	65,2	34,8	64,9	69,3	70,5	69,9

Fuente: Carrión 1991.

La nueva población se orientó a la búsqueda de espacios y oportunidades de ascenso social. Pero la modernización desarrollista de la época colapsó con la crisis del modelo de sustitución de importaciones, que concentraba el crecimiento económico en los centros urbanos. La inconclusa industrialización urbana y la creciente pobreza rural condujeron a una nueva corriente migratoria a las ciudades. Se gestó así una “masificación sin proyecto” (Lynch 1990) con una recomposición del estudiantado universitario; una mayor incorporación de mujeres, que de 32,4% pasaron a ser el 43,4% de la población universitaria entre 1970 y 1981 (Carrión 1991), y nuevos contingentes provincianos.

La modernización del país se tradujo además en una masificación sin precedentes de la oferta universitaria en las principales ciudades, en regiones donde antiguamente se establecieron las denominadas universidades menores de la Colonia, como la Universidad de San Antonio Abad del Cusco y la de San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho, y otras que se instauraron a principios de la República, como las de Trujillo, Arequipa y Puno (Rénique 2013).¹⁸ En

18. La Universidad de San Cristóbal de Huamanga fue creada en 1677, comenzó a funcionar en 1704, fue recesada en 1876, reabierta en 1957 (por iniciativa de Jorge Basadre, Raúl Porras Barrenechea, Luis E. Valcárcel, José Antonio Encinas y Emilio Romero), y reinició su funcionamiento en 1959.

resumen, la universidad pública cambió de fisonomía. Se hizo masiva, y en este proceso, un sector radicalizado dio el anunciado salto partidario a la violencia revolucionaria.

Para controlar el radicalismo universitario se promulgó la ley universitaria 23733 de 1983, alentando el tercio estudiantil, el sistema de facultades y la autonomía. Pero en 1984 se rechazó esta norma en todo el país, y entre 1985 y 1987, con fines políticos, el gobierno incrementó desproporcionadamente el gasto en remuneraciones de docentes y administrativos. La implementación tardía de la reforma cordobesa favoreció así el desarrollo de clientelas políticas en las universidades públicas, en tanto que la crisis institucional acentuó la división entre educación pública y privada, con clases medias tradicionales en sus propios nichos de estudio, y clases medias emergentes sin capacidad de movilización política, en medio de un sostenido incremento de la demanda de educación superior y universitaria.

Lo significativo de todo este proceso es que la matrícula también comenzó a masificarse en las universidades privadas. Antes de 1984, las universidades públicas absorbían dos terceras partes del total de ingresantes. Pero a fines de los años ochenta, las universidades privadas ya captaban a la mitad. Para setiembre del 2012, la oferta privada (86 universidades) bordeaba el doble de la pública (51), tendencia acentuada especialmente el año 2010, considerado como el de creación de mayor cantidad de universidades en la historia peruana, como demuestra gráficamente la Asamblea Nacional de Rectores-ANR (2012).¹⁹

El incremento en la expectativa universitaria de la población peruana, que sobrepasó a mediados de los años setenta a los egresados de educación secundaria, no constituyó un desplazamiento automático a la educación privada en el nivel superior. Solo en los últimos años de la década del noventa se acentuó la privatización de la oferta universitaria, y ello respondió en buena parte a la descapitalización del sistema público y a su consiguiente desprestigio institucional. Según la ANR, entre 1965 y 1994 el gasto público en la educación universitaria se mantuvo constante. Pero la inversión del Tesoro Público por alumno disminuyó considerablemente, reduciéndose a US\$ 424 en 1990, menos de la mitad de lo

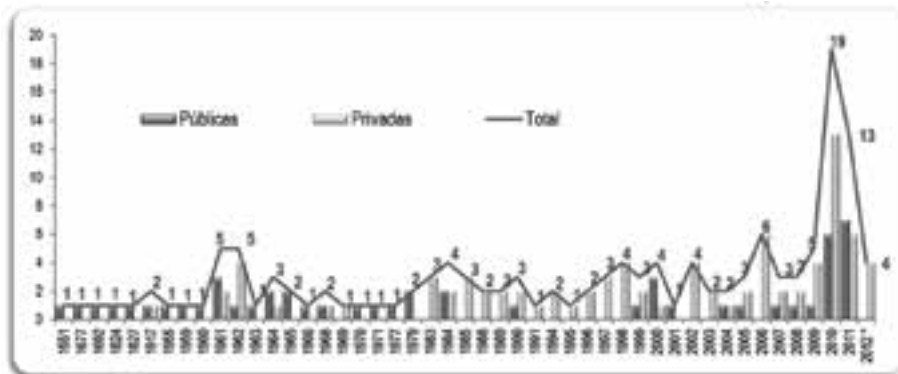
La Universidad de San Antonio de Abad fue creada en 1692 y empezó a funcionar en 1696. La Universidad de La Libertad fue creada en 1824 y la de San Agustín en 1825. Finalmente, la Universidad de Puno fue fundada en 1856, cerrada en 1876, y reabierta como Universidad del Altiplano en 1962 (ANR 1988 y Rénique 2013).

19. En 1960 funcionaban nueve universidades en el país, cuatro en Lima y cinco en provincias. Solo una era privada. Para el año 2000 se registraba 25 universidades en Lima y 47 regionales. Las privadas ya habían rebasado en número a las públicas (GRADE 1990 y ANR 2006).

que se invertía en los años setenta. Esta descapitalización repercutió en el gasto público por alumno de las universidades públicas, cuya asignación presupuestal proveniente del Tesoro Público disminuyó en la misma proporción (MINEDU 2006).

Gráfico 1

Perú: Número de universidades por año de creación según tipo de universidad, 2012



* Setiembre de 2012.

Fuente y elaboración: Dirección de Estadística - ANR.

De modo que la crisis del sistema universitario no derivó exclusivamente de la masificación del acceso,²⁰ sino de la descapitalización generada en el desfase entre el incremento de la población universitaria, la reducción presupuestal, la corrupción en la gestión de los recursos y la privatización de bienes y servicios públicos,²¹ situación que se ha visto agravada en los últimos años por la influencia

-
20. El crecimiento de la matrícula ha transformado las instituciones de educación superior, pero la democratización del acceso solo tiene resultados si se acompaña de altos estándares de calidad e inversión en investigación y desarrollo. En los países desarrollados, la cobertura en educación superior se acerca al 75%, mientras que en los latinoamericanos se halla entre el 20% y el 22%. Se suele aceptar que los elevados niveles de inversión de las universidades particulares permiten que se formen profesionales calificados y competitivos en el mercado laboral, condicionando las preferencias de los postulantes por el sector privado. Por ello no extraña que muchos países latinoamericanos hayan experimentado un auge en la educación superior privada. La matrícula privada representa más de 50% del estudiantado total, siendo la mayor proporción en el mundo después de Asia Oriental (Levy 1995).
21. Entre 1995 y 2004 se registró un incremento presupuestal en las universidades, pero cada universidad recibió menos recursos del Estado. En conjunto, dispusieron de menos cantidad de dinero para financiar actividades académicas, debido a la reducción de la capacidad adquisitiva de la moneda nacional, la asignación de gastos previsionales, y el pago de pensiones a jubilados y cesantes. El

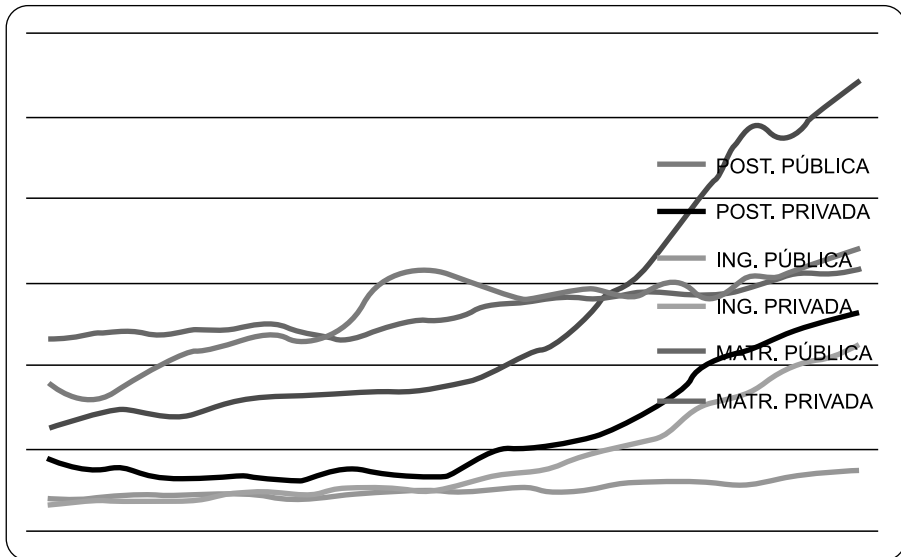
de los organismos multilaterales en las políticas estatales, en la medida en que los implementadores subnacionales reproducen una lógica de clientelismo y patrimonialista.²² En este proceso, la mercantilización se impuso como una tendencia predominante en el acceso, permanencia y titulación del sistema universitario. Como parte de esta tendencia, las universidades públicas optaron por el autofinanciamiento, a través de la promoción de proyectos destinados a brindar servicios a la comunidad y de la elevación del cobro por trámites administrativos y servicios, como el comedor y la atención médica. La defensa de la universidad derivó en una lucha por buscar mejores rentas presupuestales. Y en medio de la precarización universitaria, comenzó a reimpulsarse el negocio de las academias preuniversitarias, algunas con la doble función de compensar las deficiencias de la educación secundaria y asegurar el proselitismo partidario.

La tendencia a la masificación de la educación superior,²³ y su progresiva mercantilización, implican tomar en cuenta la creciente heterogeneidad sociocultural de los estudiantes, de las instituciones y de los docentes en todos los niveles (Zapata 2009), especialmente en contextos institucionales relativamente adversos al reconocimiento de la diversidad cultural y de la interculturalidad. Esto es pertinente en la medida en que la masificación no es un atributo exclusivo de la universidad pública, sino que llega a ser mayor en la privada, donde la cifra de postulantes e ingresantes tiende a aproximarse, pero principalmente por el hecho de que la cifra de sus matriculados ha excedido largamente la de los matriculados en el sector público, a la inversa de hace apenas dos décadas.²⁴

Tesoro Público disminuyó su participación porcentual en el gasto por alumno, pasando del 84% al 62%, y la universidad pública incrementó su participación con recursos propios en este mismo gasto, de 14% a 33%. En el 2004, este monto se elevó a US\$ 806, lejos de los US\$ 1068 que se invertía por alumno en 1970 (MINEDU 2006: 107).

22. Sobre la influencia del Banco Mundial en la administración neoliberal de la educación en el Perú, véase Rivero (2007).
23. Según GRADE (1990), las cifras prácticamente se multiplicaron por diez en 20 años. En 1960 egresaron 17 mil estudiantes de secundaria, 18 mil postularon a las universidades y solo ingresaron 5 mil. En 1980 se registró 153 mil egresados de secundaria, 240 mil postulantes y 58 mil ingresantes.
24. Si tomamos en cuenta la participación porcentual de la matrícula en las universidades privadas, esta pasó de 25% en 1970 a 43% en el 2004. El crecimiento de la matrícula fue de 3,5 veces en las universidades públicas y de 7,8 en las privadas (ANR 2006). La tendencia se ha mantenido, y entre el 2005 y el 2012, el CNE registra que la matrícula se duplicó en las universidades privadas, en tanto que en las públicas el incremento fue mucho menor que la mitad, registrándose el año 2012 más de 500 mil postulantes a estudios superiores universitarios. Solo 73 mil ingresaron al sistema público, en contraste con los más de 200 mil ingresantes al sistema privado (CNE 2013), lo cual puede responder a una mayor selectividad de las universidades públicas (MINEDU 2006, Piscoya 2006), pero quizás también a la necesidad de establecer barreras para no desbordar su capacidad organizacional, pese al incremento de los recursos procedentes de la distribución del canon.

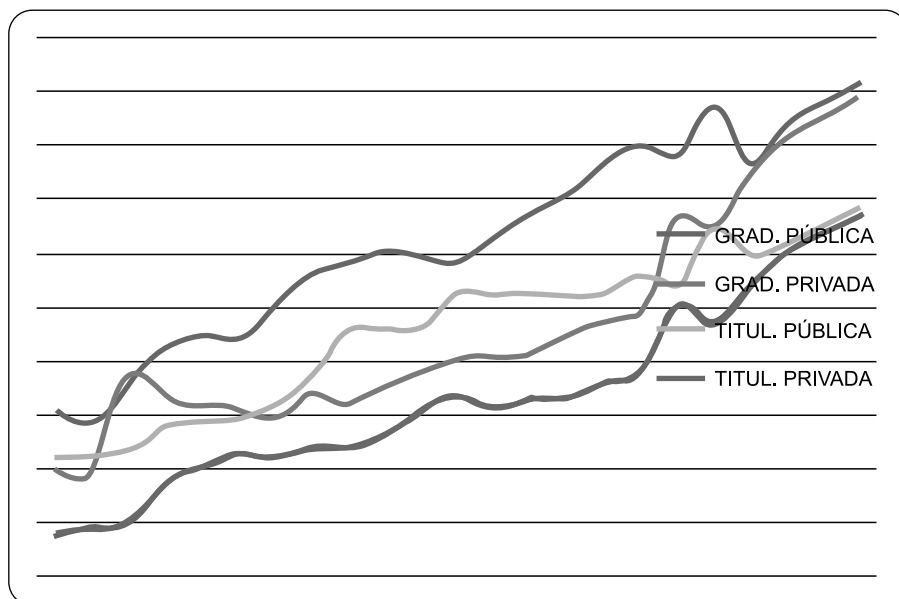
Gráfico 2
Postulantes, ingresantes y matriculados universitarios, 1990-2012



Fuente: elaboración propia sobre la base de ANR 2012. Los datos del 2011 y 2012 son estimados.

A escala internacional, el control de la calidad en educación superior incentiva la formación académica de alto nivel. Pero en el Perú, para la posesión de una certificación se disminuye las exigencias académicas, no por cuestiones democráticas sino rentistas, incrementando el costo de la titulación, creando universidades, filiales y posgrados carentes de estándares de calidad e investigación calificada, e implementando cursos para obtener la licenciatura aprobados con mínimos niveles de idoneidad. Además, la profesionalización en función del mercado laboral no se articula eficazmente con las demandas de capacitación y calidad de formación que requieren los sectores estratégicos del país. Todo esto repercute en la falta de investigación pertinente, así como en la ausencia de redes interinstitucionales de investigación. En este escenario, es sintomático que comparativamente el número de graduados y titulados de las universidades públicas sea tendencialmente mayor, aunque es probable que la tendencia cambie a medida que se incremente el número de egresados de las privadas.

Gráfico 3
Graduados y titulados universitarios, 1990-2012



Fuente: elaboración propia sobre la base de ANR 2012. Los datos del 2011 y 2012 son estimados.

Y aunque el actual modelo de modernización universitaria llega a reconocer un valor académico a perspectivas como el género y la interculturalidad, coexiste normativamente con la aún vigente ley universitaria de 1983, en un escenario global con nuevas formas de exclusión, ya no solo de la escolarización sino del conocimiento y de las oportunidades de desarrollo, confluyendo de manera perversa con la consolidación de una tecnocracia reacia a formular proyectos democráticos de país. En consecuencia, no solo no se ha logrado un mínimo de justicia redistributiva en la educación superior, sino que la apertura constitucional al libre mercado se legitima como desigualdad conmutativa, que termina ofreciendo una “educación pobre para pobres” (Oliart 2011), e incluso una educación privada de pobre calidad, y por ende, segmentada.

Pareciera entonces que la gratuidad de la educación pública y la calidad de la educación privada son más retóricas que reales. La distribución presupuestaria del sistema universitario público no se ha resuelto con la descentralización, debido a la incapacidad institucional de gestionar y asegurar fuentes de financiamiento, regular el manejo de recursos y evaluar la administración académica. Esto tiene un impacto negativo en la calidad del aprendizaje y en la inserción al

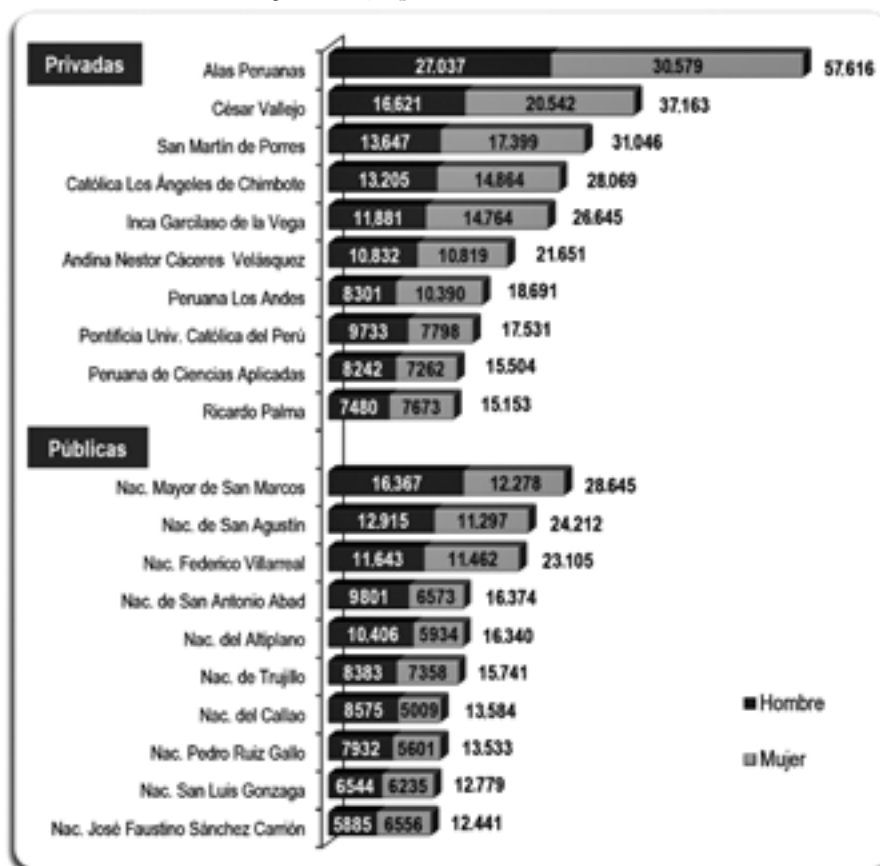
mercado profesional,²⁵ y determina que la universidad pública no pueda retener a profesionales destacados, que migran al sector privado.²⁶ Al no asegurar posibilidades de aplicar el conocimiento, el egresado no calificado sobrelleva un costo adicional a su paupérrima formación. Pero la universidad privada tampoco es completamente capaz de ofrecer aprendizajes de calidad u oportunidades de investigar.

En este panorama, es posible que la población universitaria reciente sea socialmente más homogénea que las generaciones que la precedieron,²⁷ con nuevas demandas y expectativas, que conviven despreocupadamente con una reducida presencia de grupos radicalizados. Es significativo además que la brecha de género sea una variable aparentemente superada en lo relativo al acceso de las mujeres a la universidad privada, como grafica la ANR (2012) sobre la base de los resultados del censo universitario del 2010.

Esta aparente democratización requiere analizarse con relación a variables como la clase, la autoidentificación étnica y la procedencia regional. Y es desde este marco que debe entenderse por qué la universidad pública sigue constituyendo, a pesar de su mercantilización, un espacio propicio para la contestación juvenil. Alejado aunque afín al espíritu del movimiento estudiantil, que concibe el ejercicio del poder social de la universidad como parte de la conciencia crítica, de la “capacidad para indignarse” (Bernaes 2013), lo cierto es que el radicalismo partidario o no partidario persiste, aislado pero certeramente instalado en la universidad pública, como parte de una lógica instrumental asociada a clientelas ofertadas como un canal para satisfacer necesidades básicas en el uso de los servicios, así como para la movilidad individual en el acceso a diferentes cargos. Pero han ocurrido cambios drásticos en la identidad del universitario de extracción popular y con aspiraciones de cambio social, poco dispuesto al adoctrinamiento e incluso a la práctica política, y quizás más propenso a la búsqueda pragmática del título profesional.

-
25. Esta brecha se expresa en la sobreoferta de carreras como educación, que tradicionalmente recluta gran número de matriculados que compiten por plazas proporcionalmente reducidas, aunque falta investigar en profundidad los cambios que se vienen operando en su oferta y demanda. Véase al respecto Díaz (2008).
 26. El año 2004, un profesor principal a tiempo completo en la universidad pública percibía un salario equivalente al ingreso mensual de un jefe de prácticas en cualquier universidad privada (MINEDU 2006).
 27. El año 2003, una encuesta de bienestar universitario registró que el 60% de estudiantes en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la más antigua y hasta hace muy poco la más heterogénea del país, eran limeños. Del 2000 al 2003, la mayor cantidad de sanmarquinos residía en el Cercado de Lima, correspondiendo la cuarta parte del total al Cono Norte.

Gráfico 4
 Perú: universidades con mayor número de alumnos de pregrado según sexo y tipo de universidad, 2010



Fuente: II CENAUN 2010.
 Elaboración: Dirección de Estadística - ANR.

Respecto de las clases sociales, en los últimos años se han efectuado un conjunto de estudios sobre la movilidad social y la tasa de retorno de la educación, que indican que la diferenciación social en el acceso a la educación superior sigue siendo importante para la reproducción de la desigualdad social y para que la igualdad de oportunidades no cambie drásticamente, a pesar de la expansión educativa, siendo comparativamente una mayor oportunidad de retorno de la inversión estudiar en el sistema superior universitario. En este nivel, los antecedentes sociales y el origen de los padres suelen determinar el logro educativo, a pesar o a contracorriente de la falta de una intervención estatal directa para afrontar la desigualdad en los niveles superiores de educación (véase Benavides

2004, Yamada 2007, Cuenca 2012 y Benavides y Etesse 2012). Estas observaciones nos invitan a tratar de identificar algunos factores difíciles de medir, e incluso de problematizar, como la relación entre institucionalidad universitaria y formas institucionalizadas de racismo y violencia simbólica.

Eje 2. Medios distorsionadores.

Autismo institucional y racismo institucionalizado

En las tres últimas décadas, cambios globales y regionales en las prioridades estratégicas de las denominadas economías desarrolladas han redefinido la institucionalidad universitaria, abocada en los siglos XIX y XX a la formación de élites nacionales, o con la pretensión de dirigir los destinos de la nación. En esta escena contemporánea, es posible apostar por una “nueva autonomía” en la producción de conocimiento y cultura, asumiendo la caducidad del protagonismo estatal en la redistribución, la justicia social y la creación de identidad (Alegría 2013). Sin embargo, no puede dejar de negarse que la heterogeneidad de procedencias en el exclusivo campo de los estudios superiores es un desafío para la regulación y acreditación de la calidad de los programas académicos, en la medida en que la diferencia cultural se halla vinculada a la desigualdad económica, constituyendo este reconocimiento un problema eminentemente público, y por ende, de legítima intervención estatal.

En relación con el escenario aludido, Rama (2008) estima que América Latina está transitando hacia un renovado ciclo reformista, una “tercera reforma universitaria” caracterizada por renovadas restricciones financieras en el acceso a los estudios superiores, nuevas regulaciones entre el Estado y el mercado educativo, y nuevas demandas de habilidades y destrezas en los mercados laborales. En este marco, la mercantilización del conocimiento se asocia a la irrupción de una nueva economía global, que se sostiene en la innovación y en la investigación, y que crece por la incorporación de capital humano de calidad en el proceso global de acumulación de capitales. En la alta competitividad que exige la sociedad del conocimiento,²⁸ el saber se privatiza y el marco jurídico de la propiedad intelectual y de las patentes se redefine, con el establecimiento de nuevos o renovados marcos de dominación que tienen como correlato el incremento de los costos de la educación y la pérdida de la gratuidad de la educación superior. En este panorama, eficacia y pertinencia rivalizan como modelo de las políticas educativas.

28. Siguiendo a Rama (2008), a escala global no solo compiten países o empresas, sino universidades y sistemas de innovación.

En el Perú, la masificación sin democratización en el acceso al sistema universitario e incluso a la educación superior no ha representado un aumento en la producción de conocimiento científico y tecnológico pertinente. El desfase entre oferta universitaria y mercado laboral se ha incrementado, con demandas diferenciadas en carreras “rankeadas” (Piscoya 2006), y la población femenina que accede a niveles superiores de educación ha aumentado, con menor porcentaje con respecto a los hombres en el ámbito nacional y porcentajes similares en las zonas rurales, pero significativamente mayores en las urbanas (INEI 2008). Como ya se mencionó, la variable género requiere analizarse en relación con otras variables.

En ese sentido, el incremento cuantitativo de universitarios y profesionales no garantiza necesariamente mayores oportunidades laborales, ni expresa una efectiva movilidad y democratización social. De hecho, diferentes estudios señalan que el acceso a la educación básica y superior tiende a reproducir y profundizar la exclusión y la desigualdad (De Belaunde 2011). En cierto sentido, desvirtuar la democratización en el acceso a la educación ha segmentado circuitos de desigual calidad, y con el incremento en la complejidad, heterogeneidad y diversificación del sistema universitario, la pretensión autónoma de la universidad se ha revertido en aislamiento y carencia de proyecto. La autonomía, proclamada como una conquista de la lucha por la reforma universitaria, aparece así como un “autismo institucionalizado” (MINEDU 2006), una “insularización” que frena y limita toda iniciativa de profundizar e incluso de hacer efectivas reformas mínimas. Ya hemos sugerido que la distorsión partidarizada de la autonomía y la mercantilización del servicio universitario profundizaron el divorcio entre universidad y sociedad,²⁹ pero nos falta precisar qué medios contribuyeron a darle eficacia a la distorsión de los fines universitarios.

Por un lado, la sostenida priorización de las políticas estatales en la educación básica contrasta con el abandono de la calidad de la oferta universitaria y la postergación de la renovación del sentido de la reforma universitaria. Así, medidas como el decreto ley 17437 de 1969 dispusieron cambios en el sistema universitario,³⁰ como una forma de intervención y control estatales. La ley universitaria 23733 de 1983 anuló este decreto, pero profundizó en cambio la brecha entre la calidad educativa del sistema público y el privado, recortando derechos conquistados previamente. La

29. Divorcio acentuado en el contexto de las crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad de la modernización universitaria en América Latina (Santos 2006).

30. Reemplazando al Consejo Inter-universitario (CIU) por el Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP); creando el sistema de departamentos académicos, en reemplazo del sistema de facultades; y normando el régimen semestral, el currículum flexible y los estudios generales.

ley ofreció además la instauración de un régimen de facultades, preservando los rasgos del sistema de departamentos académicos fomentado por el decreto ley 17437, e impidiendo la participación estudiantil en el cogobierno universitario y en la formulación de políticas de extensión universitaria y proyección social. Finalmente, dispuso la creación de la Asamblea Nacional de Rectores, conformada por los rectores de las universidades públicas y privadas.

En su balance de la problemática universitaria, el Ministerio de Educación (MINEDU 2006) planteó como agenda una nueva ley universitaria, identificando como nudos de la realidad universitaria la falta de una oferta de formación multidisciplinaria; la carencia de racionalidad y eficiencia en la estructura académica; la no planificada profesionalización de la enseñanza; la inadecuación de la estructura curricular a nuevos temas; la tendencia en los planes de estudios a reforzar la atomización de las disciplinas profesionales; la falta de discusión sobre la diversidad cultural en las currículas; y la ausencia de mecanismos adecuados de evaluación en los procesos de selección, acreditación y titulación, cediendo el paso a mecanismos rentistas que privilegian la obtención de recursos monetarios.

A partir de este balance, de otras lecturas y de opiniones escuchadas en diferentes eventos públicos (a propósito del debate sobre la ley universitaria), esbozo a continuación un conjunto de patrones o caracteres institucionales del sistema universitario peruano, con especificidades en el tratamiento de la diferencia étnica y cultural resaltadas en cada patrón, que requieren de una mayor profundización para comprender las mediaciones que distorsionan los fines de la universidad.

- *Masificación y desorden.* El crecimiento del sistema universitario ha sido desigual (en Lima, las universidades públicas cuentan con mayor presupuesto e institucionalmente son más estables) y desordenado (con universidades aumentando en detrimento de su calidad). La institucionalidad expresa una tensión entre oferta de calidad y afán de lucro, que desvaloriza o subordina a la diversidad etnocultural.
- *Descuido estatal y descapitalización.* La desatención presupuestal del Estado ha permitido la descapitalización de las universidades públicas. Al margen de los ingresos derivados de la descentralización, la mayor parte de ingresos se orientan a los gastos corrientes, dejando montos poco significativos a los gastos de capital, dificultando la modernización de su infraestructura e ignorando completamente la inserción de minorías étnicas o culturales.
- *Diversificación de la oferta y segmentación de la calidad.* La universidad pública dejó de ser un sistema homogéneo y se diversificó. Pero al no cumplirse la asignación presupuestaria dispuesta constitucionalmente al sector educativo, se profundizó

la crisis y se redujo la calidad de las universidades públicas. La ampliación de la cobertura terminó produciendo un sistema segmentado de calidad.

- *Desgobierno universitario y radicalismo totalitario.* Junto con la alta valoración social de la educación, resalta en la historia reciente del sistema educativo peruano su importancia estratégica para el terror. Sendero Luminoso tuvo como epicentro las universidades públicas, propalando un discurso hiperclasista que omitía o subordinaba los orígenes étnicos y culturales de sus militantes a favor de una lectura esquemática y totalitaria de la realidad y del cambio social. El desgobierno universitario, producto de la implantación de modelos incongruentes de modernización, puede entenderse no tanto como el efecto sino como el sustento institucional del totalitarismo senderista; matriz partidaria que terminó distorsionada por la inversión en su seno de la legitimidad de la violencia estatal.
- *Mercantilización y privatización.* El ensayo de implementar diferentes modelos de modernización universitaria no implicó una efectiva democratización social. Las medidas no solo mantuvieron descapitalizado el sistema universitario, sino que acentuaron su mercantilización y segregación, propiciando en las capas profesionales emergentes la despolitización o el rechazo a participar en política, y favoreciendo el predominio de la movilidad individual. La privatización de la educación superior se justifica por el incremento en los niveles y exigencias de profesionalización que demanda el mercado laboral, pero no responde a las necesidades del conjunto de la sociedad.
- *Desarticulación e incapacidad de gestión.* Los desafíos de un desarrollo basado en una mejor gestión del conocimiento involucran a todos los niveles de enseñanza. No obstante, al no depender de políticas educativas nacionales, el aislamiento de las universidades restringe la posibilidad de políticas articuladas, en donde los retos de una inversión acertada de los recursos regionales, así como de una oferta de educación de calidad y pertinente para cada región, se correspondan con una identificación de las efectivas necesidades de desarrollo regional y local.
- *Grupos de interés opuestos al cambio institucional.* Una masificación sin proyecto y la falta de inversión en el desarrollo educativo, así como la creciente necesidad de obtener un título en detrimento de una educación de calidad, repercuten negativamente en todos los niveles de oferta educativa, que carecen de pertinencia, relevancia e indicadores y estándares mínimos de calidad. Esto sin un sistema de evaluación de la gestión, los procesos y los resultados; sin incentivos a la investigación y a la innovación; y a contracorriente de la necesidad de investigar en ciencia y tecnología que caracteriza a los procesos globales de producción del conocimiento. Todo esto se respalda en el manejo politizado y patrimonial del sistema universitario, por parte de camarillas y

mercaderes del saber que distorsionan arbitrariamente la autonomía universitaria para lucrar con la educación.

- *Marginación y vulneración del estudiante y profesional indígena.* A los patrones anteriores se suma la falta de correspondencia entre el crecimiento del sector educativo y la restricción de oportunidades igualitarias para poblaciones y sectores tradicionalmente excluidos. Esto empeora en contextos de marginación, pues reproduce la vulnerabilidad de los jóvenes indígenas, teniendo ellos que afrontar individualmente la pobreza, con menores o peores oportunidades laborales en las capitales y ciudades de provincia, y expuestos a ser objeto de racismo, con una discriminación más explícita en las ciudades intermedias (Uquillas, Carrasco y Rees 2003).
- *Falta de regulación y de inversión en investigación.* La descentralización política y administrativa favorece a algunas universidades públicas con la transferencia de recursos financieros y por concepto de canon. No obstante, la inversión en infraestructura y tecnología de información y comunicaciones es insuficiente, no se promueve la investigación y formación de capital humano, y se carece de una regulación que fomente las tareas de investigación para el desarrollo (Garfías 2009).
- *Universidades interculturales con pugnas internas y sin representación indígena.* La falta de incentivos para investigar y las pugnas por el control del gobierno universitario precarizan la capacidad de gestión. En este marco, la presencia indígena resulta marginada de recursos y de representatividad en la gestión de nuevas universidades pomposamente autodenominadas como interculturales.³¹

Sintetizando y recapitulando los ejes analíticos establecidos como coordenadas de nuestra revisión panorámica, podemos afirmar que la crisis institucional de la universidad peruana arrastra tres tendencias: masificación, descapitalización y mercantilización. Por un lado, tenemos un incremento heterogéneo impulsado por necesidades económicas antes que por necesidades reales de desarrollo regional y del país. Esto se evidencia en la *sobrepoblación de carreras de servicios*, que tienen como contraparte techos institucionales (exigencias académicas, barreras administrativas y exigencias de competitividad) donde la diversidad cultural no

31. Como consigna la ANR (2012), el segundo gobierno de Alan García (2006-2011) registra la mayor creación de universidades de la historia peruana. Entre ellas figuran tres universidades indígenas públicas: la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía en Bagua. Estas tres universidades se sumaron a la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía en Pucallpa, de poco funcionamiento en la práctica (Cuenca 2014).

es tomada en cuenta. Por otro lado, se carece de recursos humanos para el desempeño idóneo en formación para el mercado laboral, con *desarrollos desiguales en las regiones* que la descentralización no ha resuelto, a pesar de contarse en los últimos años con más recursos por transferencias del canon.³² Adicionalmente, se carece de profesionales competentes en formación e investigación.³³ La gestión de las capacidades académicas y especializadas que ofrecen las universidades en la formación de profesionales no se evalúa, como tampoco la eficiencia profesional. En suma, las universidades no cuentan con indicadores claros para evaluar su gestión y logros, menos aún en términos de interculturalidad.

En este proceso, la inclusión en las universidades de la categoría indígena es conceptualmente compleja,³⁴ porque la población calificada como andina, quechua hablante o bilingüe no se identifica como indígena, pero la pluralidad y sincretismo de sus identidades afloran en la interacción social, en el uso de lenguaje, redes y culturas específicos, en tanto que los grupos de procedencia amazónica despliegan sus identidades con estrategias y recursos étnicos más definidos y explícitos en su autodefinición. Pero, al tener una menor adaptación a la vida urbana moderna, los denominados indígenas amazónicos se hallan más vulnerables a ser excluidos y discriminados que la población bilingüe quechua, más asimilada en teoría al sistema educativo, pero también discriminada de manera indirecta, o mediante la censura pública del motoseo (Zavala y Córdova 2010).

Considerando la universidad peruana como una estructura de poder con “autonomía normativa”, podemos establecer como hipótesis que las múltiples formas de discriminación y exclusión en su interior expresan un *racismo institucionalizado* que, aunado al *autismo institucional*, favorecen la consolidación del “radicalismo clientelar” (CVR 2003) como forma de gobierno universitario, y del “racismo cultural” (De la Cadena 2004) como paradigma de clasificación social que asimila selectivamente lo indígena y/o lo culturalmente diverso.

32. Desde el año 2003 (tardíamente, en comparación con otros países de América Latina), el marco legal de la descentralización otorga a los subniveles de gobierno y a los organismos descentralizados del sector educativo mayor preponderancia en el desarrollo de sus respectivas regiones e instancias. Para una evaluación de algunos impactos en materia de políticas de desarrollo universitario y redistribución presupuestaria regional, véase Burga (2008) y Garfías (2009).

33. Comparado con otros países de la región, solo un 14% de docentes universitarios peruanos tiene grado de doctor y maestro. En Brasil, más del 70% son doctores. En investigación, en 1997 el Perú solo registró 173 publicaciones científicas. Colombia tenía 545, Chile 1770 y España 22.077 (Sota Nadal s. f.).

34. Con experiencias de inclusión mediante facilidades de ingreso en San Marcos desde 1998 (Tejada 2005), y medidas compensatorias de acción afirmativa desde el 2003, con dispares resultados, como consigna Díaz-Romero (2006).

Retomar entonces los aspectos identificados en la institucionalidad universitaria, (crecimiento segmentado, ideologización, descapitalización, desarticulación y subordinación de la diversidad cultural) nos lleva a tipificar gruesamente el sistema en su conjunto como expresión institucionalizada de un *supremacismo cultural* (Clavero 2010)³⁵ que discrimina sobre la base de las diferencias de educación formal. Esta noción nos parece relevante porque, a contracorriente de otros países en América Latina que admiten la pluralidad jurídica y constitucional, en el Perú, el Estado sigue ignorando y evadiendo su responsabilidad con el conjunto de la población sujeta a su dominio, a favor de un elitismo supremacista que encuentra en la construcción de circuitos de exclusiones un espacio para su reproducción y legitimación.

El supremacismo cultural puede ejemplarizarse en el uso de representaciones y prácticas que racializan la organización de la vida cotidiana, singularmente alrededor de la estética, que se manifiesta como un modo incuestionado de exclusión de las mayorías, principalmente en los mensajes publicitarios que elaboran los paradigmas de aspiración (Bruce 2007). En ese sentido, es significativo que el eslogan escogido por la segunda universidad privada con mayor cantidad de alumnos de pregrado sea precisamente la *distinción racial*, llegando a formular inclusive una imagen de su estrategia de aspiración.

Figura 1
Eslogan de universidad



35. Esta tipificación es muy gruesa, y requiere profundizarse partiendo de la historia de las universidades más relevantes como realidades heterogéneas que expresan las complejidades y desigualdades de cada contexto.

Lo decisivo en esta racialización es el hecho de atribuir al sujeto representado (un hombre blanco, atlético, joven y moderno) la capacidad de transformar la realidad material, ubicado en el centro de un espacio escindido, donde el ejercicio de su profesión resulta asociado a una connotación biológica, primordial y, por ende, universal (la raza ligada a una cultura, que puede dividirse en el ejercicio de sus capacidades, pero mantenerse unificada en su dominación de la naturaleza), y en cuyo desempeño parece combinar con facilidad lo lúdico con lo laboral (la mesa de billar y la regla son usadas como escritorio de trabajo y de taco, simultáneamente). Todos estos elementos configuran un *nosotros* racial, cohesionado en el eslogan *raza distinta*, que constituye así el núcleo del paradigma de aspiración ofertado, cuyo mensaje se liga estratégicamente, en una representación más abstracta, a la oferta de al menos seis de las carreras más “rankeadas” en las preferencias de los jóvenes.³⁶

Figura 2
Eslogan de universidad



Se trata entonces de una racionalización vulgar del supremacismo cultural, que induce activamente a “superarse” (poder lograr o cambiar todo) mediante

36. La ANR (2012) señala que las carreras con mayor cantidad de matriculados en el nivel de pregrado son las de derecho, administración, contabilidad, ingeniería civil, enfermería, educación secundaria, ingeniería industrial, ingeniería de sistemas, sicología, economía, medicina humana, derecho y ciencias políticas, arquitectura, ciencias de la comunicación y odontología. Por su parte, el Censo Nacional de Universidades del año 2010 (INEI 2010) registró que un 54% de estudiantes de pregrado declaró haber postulado a una carrera universitaria por su *prestigio*, mientras que un 17% lo hizo en busca de mejores expectativas económicas (la diferencia entre alumnos de universidades públicas y privadas es casi nula). Hasta donde tengo entendido, esta idealización de la carrera no ha sido objeto de estudios que aborden tanto las brechas entre las expectativas educativas y la realidad del mercado laboral, como los cambios en la percepción de la carrera en diferentes momentos del ejercicio profesional. Hay estudiantes que efectúan este registro, pero no han sistematizado sus resultados.

la distinción lograda al ingresar a esta universidad, y potencialmente a “diferenciarse” (“nosotros somos distintos”) mediante la exclusión de aquello que no puede formar parte de esa comunidad racializada, por ser cultural o biológicamente inferior, y por ende objeto de *choleo*, o al menos de *ninguneo*. Este es en realidad un ejemplo bastante elemental, aunque significativo, de cómo opera el supremacismo en la institucionalidad universitaria, pues sus efectos más persistentes y continuos se dan en la práctica de las interacciones sociales, algunas de las cuales han sido objeto de análisis antropológico y lingüístico,³⁷ por lo que su identificación requiere el diseño de medidas que desinstitucionalicen tanto los esquemas perceptivos como las lógicas conductuales discriminantes del sistema universitario.

Ante este tipo de mensajes, no es extraño que la inclusión de las poblaciones minoritarias indígenas en las universidades sea una experiencia difícil y dramática, con “dilemas ideológicos” sobre la propia identidad (Zavala y Bariola 2012), frente a la dificultad de integrarse al entorno urbano y universitario, y frente a la exclusión y discriminación pública vigente, que se articula a las desigualdades de categorías de clase, género, generación, etc. Y aunque el estatus del conocimiento universitario desracializa (y despolitiza) la diferencia étnica y cultural, lo hace excluyéndola de la imagen pública socialmente aceptada de la educación superior, impactando en una autorrepresentación negativa de los grupos e individuos categorizados como lo inferior. Es decir, el discurso de las élites dominantes tiene un acceso preferencial al espacio público, y su autorrepresentación positiva requiere de una aceptación que racializa la diferencia (Van Dijk 1988). Un espacio donde este mecanismo adquiere centralidad es la gestión del conocimiento que se produce en el sistema universitario, en lo que se considera o no como conocimiento útil y pertinente para el desarrollo, lo que termina revalidando la discriminación racializada de los saberes indígenas, a pesar de la inclusión normativa de la interculturalidad.

A modo de conclusión.

Categorización social e institucionalidad universitaria

Este trabajo ofreció una mirada panorámica al sistema universitario peruano, con el objetivo de brindar un marco o plataforma para problematizar este sistema como un todo cambiante, flexible, heterogéneo, pero a la vez fijo, monolítico

37. Estudios cualitativos sobre la cultura académica y la cotidianidad de la discriminación en algunas universidades públicas pueden encontrarse en Oliart (2011) y Zavala y Córdova (2010)

y persistentemente homogeneizador. He revisado para ello algunos aspectos de la institucionalidad universitaria que permiten cuestionar lo poco democrático que resulta el acceso a una educación superior que no garantiza condiciones mínimas de equidad, calidad, reconocimiento y pluralidad. Pese al logro de una mayor inclusión en términos de acceso masivo, la falta de representatividad étnica en el sistema universitario evidencia la carencia de una democratización efectiva, entendida como la construcción de sujetos autónomos, capaces de establecer un diálogo intercultural en condiciones igualitarias. Esta masificación sin democratización es un desafío históricamente pendiente de resolución.

Hace una década, tras la caída del régimen de Fujimori, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) enfatizó en su *Informe final* que el abandono estatal de la educación propició la difusión del radicalismo, sustentado en marcos pedagógicos tradicionales autoritarios (conclusión 136), teniendo como secuela toda una generación empobrecida o truncada en su formación educativa, que merecía atención preferente (conclusión 157). En ese sentido, planteó una serie de reformas institucionales aún pendientes de ejecución. En el nivel universitario, recomendó fortalecer la democracia y el conocimiento científico de la realidad, pero solo enfatizó el respeto a la diferencia étnica y cultural en el aprendizaje del idioma en la niñez (recomendaciones D3 y D6).

Años después, un informe del Ministerio de Educación (2006) comparó el porcentaje de ingresantes con el número total de postulantes de los años 1985 al 2004, encontrando que la variación era más estable y competitiva en el sector público, por la mayor cantidad de postulantes y el rigor del examen de admisión. Es decir, había mayor presión demográfica por ingresar a las universidades públicas que a las privadas, lo que llevaba a estimar que las primeras tendrían una tasa de selectividad mayor.

Pero en el año 2006, las universidades privadas lograron sobrepasar en número a las públicas, y en menos de una década están a punto de duplicarlas. Esto se explica por la descapitalización del sector público y el fomento a la mercantilización de la enseñanza, pero también por la correspondiente demanda, no tanto de contenidos como de *capital cultural y relacional*, por parte de los sectores emergentes en la escena universitaria. La comprensión estandarizada de la diferenciación social define a estos sectores sociales a partir de indicadores como el nivel de estudios, los ingresos y el tipo de ocupación. En sociedades industrializadas, la clasificación a partir de la estructura ocupacional es clara, pero en sociedades poscoloniales, con estructuras laborales y políticas marcadamente heterogéneas e informales, esta identificación es más difícil.

El estudio de Benavides (2003) en torno a los problemas teóricos y metodológicos para investigar la movilidad social en términos del análisis de clase ocupacional, evidencia las dificultades de las ciencias sociales para desarrollar mejores estrategias con el fin de medir la desigualdad social estructurada, así como de analizar la clase ocupacional interrelacionada con el estatus.³⁸ Pero es en el nivel cualitativo donde las clases sociales adquieren mayor complejidad, en la medida en que no se definen por criterios económicos o de posición social, sino por criterios culturales y de consumo cultural.³⁹

El concepto de clase social es relevante en este sentido, porque alude al acceso diferencial a recursos, poder y posibilidades de vida. Bourdieu (2000) plantea distinguir la apropiación y el uso de diferentes capitales entre y en el interior de las clases sociales. En su propuesta, el capital relacional o social marca la pertenencia y ejerce un efecto multiplicador sobre el capital económico y simbólico disponible. Desde esta perspectiva, un estudio sobre el trabajo de diferenciación y distinción simbólica que supone el uso de las redes sociales, encuentra en la escolarización un espacio para la reproducción estratégica de las clases dominantes en Brasil (Cattani y Kieling 2006).

En el Perú, la educación de los hijos tiene un alto valor relacional como componente de clase, pero no únicamente en términos de movilidad de clase, pues coexiste con un componente racializado de la clasificación social, que permite el *blanqueamiento* de los que acceden al sistema superior, en la medida en que se descalifica el saber no universitario y no técnico como ancestral, folclórico, propio de la superstición o como un obstáculo para la modernización y el desarrollo social. La apertura a la interculturalidad en el sistema de educación superior desafía por ello no solo la estructura organizacional del sistema o los contenidos curriculares, sino el sentido de universalidad que sostiene a la educación universitaria como institución moderna. Pero al igual que la apertura del género en el ámbito académico, esta apertura parece requerir de una despolitización selectiva para su incorporación y asimilación neutra como saber legítimo. La domesticación del género (Stromquist 2006) parece replicarse en el tratamiento estatal de los aspectos más conflictivos de la interculturalidad.

38. De modo similar, De los Ríos (2011) concluye que hay un comportamiento estamental en la evolución de las clases sociales en el Perú, lo que le conduce a recomendar la profundización del estudio de la movilidad social en relación con la desigualdad.

39. Como señala Ames (2011), es necesario identificar las interacciones de clase y de estatus entre y en el interior de cada grupo social, y discutir qué posibilidades reales existen para la movilidad social, en la medida en que el Estado persiste en legitimar mentalidades y culturas de la desigualdad.

Vista como una estructura relacionada con la reproducción estatal, hay más aceptación en las universidades de un tratamiento estamental de la diversidad que de uno igualitario de las diferencias, en la medida en que la aceptación pasa por el filtro de paradigmas de asimilación. Por ende, pese a la democratización de la sociedad peruana, expresada en el reconocimiento de derechos civiles y políticos mayoritarios, la inclusión de la población indígena en la educación superior es problemática, con subregistros censales y la negación o subvaloración de lo que se define como indígena. Esto puede explicarse historizando la noción de raza como una categoría moderna que atraviesa diferentes instancias, posiciones y proyectos de sociedad, que conllevan a traducir pobre como indígena e ignorante, y calidad como decencia y educación formal (De la Cadena 2007).

Ante este panorama, balances recientes de la ingente producción académica sobre el sistema educativo peruano en su conjunto, que combinan una mirada crítica del mismo con intentos de establecer nuevas rutas para el estudio y la discusión de políticas,⁴⁰ encuentran en la educación superior un terreno poco explorado, y en el sistema universitario peruano un espacio donde, como en un microcosmos, suelen revelarse de manera descarnada e invisible brechas, jerarquías y barreras sociales de variados tipos, especialmente violentas (en un sentido simbólico y material) para los grupos e individuos categorizados como vulnerables, desfavorecidos o tradicionalmente excluidos de la comunidad nacional, y en donde su inclusión, acceso, permanencia y egreso de los niveles superiores de enseñanza no necesariamente implican una movilidad efectiva ni una democratización del conocimiento y el poder.

Ciertamente, se torna necesario garantizar a todos mínimos de bienestar en el acceso democrático a la escuela (Tenti 2009). Pero, ¿se puede extender esta observación a la universidad? Es decir, no solo se trata de democratizar el ingreso y el aprendizaje, sino de transformar la educación en su conjunto, lo que requiere articular la inversión educativa con la definición de prioridades de desarrollo y de modelos adecuados de gestión del desarrollo. El reto es grande y la exclusión no es el único obstáculo, sino también el modo en que se define e implementa la inclusión.

La desfavorable inclusión indígena en el sistema educativo está ligada a la exclusión de lo indígena en la sociedad nacional. La literatura que hemos podido consultar indica una mayor diferenciación entre indígenas rurales e indígenas urbanos, entre profesionales y agricultores, y en sus percepciones de género, matrimonio y trabajo. Pero la exclusión de lo indígena es mayor en las mujeres, que

40. Nos referimos a los artículos de Ames (2011) y De Belaunde (2011), y a un libro de Oliart (2011).

registran un menor número de postulantes e ingresantes a las universidades, baja calidad de formación previa, y más barreras para permanecer estudiando, así como el hecho de trabajar en condiciones de discriminación, acoso y potenciales embarazos no deseados (Reynaga 2009).⁴¹ Superados estos obstáculos, quienes logran acceder a la educación superior encuentran una heterogeneidad extrema de la oferta. En este conjunto, se ha constatado que los jóvenes amazónicos tienden a expresar una relación conflictiva y distante con sus organizaciones indígenas, enfocadas en reivindicaciones territoriales, por lo que dependen de sus propias asociaciones estudiantiles (Ruiz 2009). Tendría que visibilizarse qué piensan y proponen ellos y ellas mismas al respecto.

Estudios sobre el acceso a la universidad y la profesionalización de las poblaciones denominadas amazónicas (minoritarias en comparación con las llamadas andinas), han constatado una presencia reducida y un bajo rendimiento académico, que se relacionan con factores socioculturales, por la desvinculación entre la educación formal y la cultura indígena; factores económicos, dados los insuficientes recursos para postular y permanecer estudiando; y factores educativos, considerando las mayores dificultades de acceso y término efectivo que esta población tiene tanto en el nivel primario como en el secundario (ISEES 2008). Pero lo decisivo en la inclusión de lo indígena es la estructura de decisiones políticas que configura el modo en que el sistema universitario constituye una forma de asimilar poblaciones diferenciadas por estatus y clase social, y de homogeneizar culturas desigualmente valoradas en un proyecto estatal de país. Aunque esta apreciación requiere profundizarse, considero que asimilación e integración homogeneizada constituyen el marco discursivo común de la cultura política universitaria, tanto en las élites tradicionales y las dirigencias radicalizadas, como en las élites emergentes y renovadas. Y la argamasa de este edificio es una racionalidad utilitarista, que acentúa el divorcio entre desarrollo y diferencia cultural.

Ante este mare mágnam, el alarmismo mediático sobre la presencia de Sendero Luminoso en las universidades públicas, denunciada rutinariamente por posiciones partidarias de izquierda y de derecha, no conduce a soluciones ni propuestas de institucionalidad democrática, en tanto las tesis que relacionan

41. Los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG 2011) permiten matizar este registro, al establecer que quienes tienen mayor educación superior se autodefinen como blancos y mestizos. Además, los hombres que radican en la urbe y que tienen una lengua indígena como lengua materna cuentan con menos educación superior (7,4) que el hombre y la mujer de lengua indígena que residen en el ámbito rural (30,2 y 19,4, respectivamente). También se registra que la mujer con castellano materno cuenta con mayor educación superior que el hombre urbano (95,8 y 92,3, respectivamente).

frustración de expectativas, modernización trunca y voluntarismo político responden a influencias de la sociología funcionalista y de la teoría de la modernización, que requieren reformularse en tanto confluyen con posiciones liberales conservadoras.⁴² Es más productivo contribuir con la mejor comprensión de la complejidad social de la universidad, así como de las respuestas colectivas y en ocasiones violentas al desorden que se gesta en cada institucionalidad.⁴³ En esta perspectiva, urge construir modelos pertinentes de gestión y gobierno de las universidades, que puedan discutirse con los actores enquistados en las posiciones de poder, y con sus rivales políticos o competidores económicos. Pese a que ha vuelto a ponerse en el centro el debate sobre la educación superior universitaria,⁴⁴ prima un uso instrumental y mercantil de las demandas educativas, así como el utilitarismo de una élite adocotrada desde hace décadas en una vulgata neoliberal, con efectos perniciosos en la institucionalidad estatal, que requieren remontarse en diálogo para no encallar en el pesimismo.

Bibliografía

ADRIANZÉN, Alberto (ed.)

2011 *Apogeo y crisis de la izquierda peruana. Hablan sus protagonistas*. Lima: IDEA Internacional, Fondo Editorial UARM.

ALEGRÍA, Ciro

2013 “Universidad y Estado-nación, una unión transitoria”. En Giusti, Miguel y Sánchez-Concha, eds., *Universidad y nación*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

ALJOVÍN DE LOSADA, Cristóbal y César GERMANÁ (eds.)

2002 *La universidad en el Perú*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.

42. Véase al respecto la lectura de Tanaka sobre las explicaciones de la CVR (2013).

43. Balandier (1999) llega a identificar tres formas de respuesta al desorden en la modernidad: totalitarismo, religiosidad y pragmatismo. Lo distintivo del totalitarismo es que puede instrumentalizar las otras respuestas.

44. Vale la pena resaltar esfuerzos como el de la Federación de Estudiantes de la PUCP, que organizó a fines de octubre del 2013 el Encuentro por la Educación Superior en el campus de su universidad, invitando a participar en las mesas de debate a representantes de diferentes gremios universitarios (estudiantes, trabajadores y profesores), así como a especialistas y representantes del Ministerio de Educación.

AMES, Patricia

- 2011 “Cultura y desigualdad: discriminación, territorio y jerarquías en definición”. En Cotler, Julio y Ricardo Cuenca, eds., *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*. Lima: IEP.

ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES (ANR)

- 1988 *Perú: Estadísticas universitarias. 1960-86*. Lima: DID-ANR.
- 2006 *Universidades del Perú. Año 2004*. Lima: ANR.
- 2012 *Estadísticas universitarias. Universidades 2012. Población universitaria estimada al 2012*. Lima: Dirección de Estadística-ANR.

BALANDIER, Georges

- 1999 *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa.

BENAVIDES, Martín

- 2003 “Estructura ocupacional y formación de clases sociales en el Perú: ¿qué nos dice la evidencia disponible sobre el Perú reciente?”. En Plaza, Orlando, comp., *Clases sociales en el Perú. Visiones y trayectorias*. Lima: PUCP, CISEPA.
- 2004 “Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos”. En Arregui, Patricia y otros, *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: GRADE.

BENAVIDES, Martín y Manuel ETESSE

- 2012 “Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares”. En Cuenca, Ricardo, ed., *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

BERNALES, Enrique

- 1974 *Movimientos sociales y movimientos universitarios en el Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- 2013 “Universidad y nación: las fuentes del poder universitario”. En Giusti, Miguel y Sánchez-Concha, eds., *Universidad y nación*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

BOURDIEU, Pierre

- 2000 “Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social”. En Bourdieu, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.

BRUCE, Jorge

- 2007 *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*. Lima: Fondo Editorial USMP.

BURGA, Manuel

- 2008 *La reforma silenciosa. Descentralización, desarrollo y universidad regional*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- 2013 “Universidad y poder. San Marcos y el Estado (siglos XIX y XX): ¿del poder a la impotencia?”. En Giusti, Miguel y Rafael Sánchez-Concha, eds., *Universidad y nación*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

CARRIÓN, Julio

- 1991 *La juventud popular en el Perú*. Lima: IEP.

CATTANI, Antonio David y Francisco KIELING

- 2007 “A escolarização das classes abastadas”. En *Sociologías* 18. Porto Alegre: Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

CLAVERO, Bartolomé

- 2010 “Supremacismo cultural, constituciones de Estados y Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”. En Charters, Claire y Rodolfo Stavenhagen, eds., *El desafío de la Declaración. Historia y futuro de la Declaración de la ONU sobre Pueblos Indígenas*. Copenhague: IGWIA.

CONTRERAS, Carlos

- 2004 *El aprendizaje del capitalismo. Estudios de historia económica y social del Perú republicano*. Lima: IEP.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNE)

- 2013 *Educación superior en cifras 2005-2013*. Lima: CNE.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR)

- 2003 *Informe final*. Lima: CVR.
- 2006 *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE.

CUENCA, Ricardo

- 2012 “¿Una ‘otra’ movilidad social? Una mirada desde la exclusión”. En Cuenca, R., ed., *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.
- 2014 “Historias, trayectorias y contextos: la formación de profesionales indígenas en Bolivia y el Perú”. En Cuenca, Ricardo, ed., *Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad*. Lima: IEP.

DE BELAUNDE, Carolina

- 2011 “Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano”. En Cotler, Julio y Ricardo Cuenca, eds., *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*. Lima: IEP.

DE LA CADENA, Marisol

- 2004 *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cuzco*. Lima: IEP.
- 2007 “Introducción”. En De la Cadena, Marisol, ed., *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Editorial Envió.

DE LOS RÍOS, Carlos

- 2011 “El modelo de los extremos y la desigualdad económica en el Perú”. En Cotler, Julio y Ricardo Cuenca, eds., *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*. Lima: IEP.

DEGREGORI, Carlos Iván

- 1990 *El surgimiento de Sendero Luminoso. Ayacucho 1969-1979*. Lima: IEP.

DÍAZ, Juan José

- 2008 “Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta”. En Benavides, Martín, ed., *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

DÍAZ-ROMERO, Pamela (ed.)

- 2006 *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas.

ESPINOSA, Óscar

- 2008 “Para vivir mejor: los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú”. En *Revista ISEES* 2: 87-116. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

FULLER, Norma

- 2002 “El papel de las clases medias en la producción de la identidad nacional”. En Fuller, Norma, ed., *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

GARFIAS, Marcos

- 2008 “La formación de la universidad moderna en el Perú: San Marcos, 1850-1919”. Tesis de licenciatura en historia, UNMSM.
- 2009 *La investigación en la universidad pública regional y los fondos del canon, 2004-2008*. Lima: CIES.

GIUSTI, Miguel y Rafael SÁNCHEZ-CONCHA (eds.)

- 2013 *Universidad y nación*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

GRUPO DE ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO (GRADE)

- 1990 *Educación superior en el Perú. Datos para el análisis*. Documento de Trabajo 9. Lima: GRADE.

INCLUSIÓN SOCIAL Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ISEES)

- 2008 “Datos para el debate”. En *Revista ISEES 1*. Fundación Equitas.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

- 2008 *Perú. Compendio estadístico*. Lima: INEI.
- 2010 *II Censo Nacional de Universidades*. Lima: INEI.

KLARÉN, Peter

- 2004 *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Lima: IEP.

LEVY, Daniel

- 1995 *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México D. F.: FLACSO, UNAM, Ángel Porrúa Ediciones.

LÓPEZ, Sinesio

- 1997 *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: IDS.

LYNCH, Nicolás

- 1990 *Los jóvenes rojos de San Marcos. El radicalismo universitario de los años setenta*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

- 2006 *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria*. Lima: MINEDU.

MONTOYA, Luis

- 1995 “Nido de inquietudes. Universidad peruana y modernización en el Perú”. Tesis de licenciatura en Sociología, UNMSM.

NEIRA, Hugo (comp.)

- 2008 *Sueño y pasión por el Perú. Apuntes sentimentales*. Lima: BNP.

OLIART, Patricia

- 2011 *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP, Tarea.

ONGARO ESTRADA, Andrés

- 2002 *La legislación sobre educación superior en el Perú. Antecedentes, evolución y tendencias*. IESALC, UNESCO.

ORTIZ CABALLERO, René

- 1998 *Universidad y modernización en el Perú del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

PISCOYA, Luis

- 2006 *Ranking universitario en el Perú*. Lima: ANR.

RAMA, Claudio

- 2008 *Las tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Lima: ANR.

RÉNIQUE, José Luis

- 2004 *La batalla por Puno: conflicto agrario y nación en los Andes peruanos 1866-1995*. Lima: IEP.

- 2013 “Universidad y nación en el Perú: historias de la periferia surandina”. En Giusti, Miguel y Rafael Sánchez-Concha, eds., *Universidad y nación*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

REYNAGA, Gumercinda

- 2009 “Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú”. En *Revista ISEES* 5: 57-67. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

RIVERO, José

- 2007 *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Ayuda en Acción y Tarea.

ROCHABRÚN, Guillermo

2007 *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP.

ROCKWELL, Elsie

1987 *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México D. F.: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

RUIZ, Eduardo

2009 “Inclusión, equidad e interculturalidad: estudiantes indígenas en educación superior en el Perú”. En *Revista ISEES* 4: 69-79. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

SANTOS, Boaventura de Sousa

2006 *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, PDTG.

SHEAHAN, John

2001 *La economía peruana desde 1950. Buscando una sociedad mejor*. Lima: IEP.

SILVA, Alfonso, David RODRÍGUEZ y José LUQUE

2002 *Legislación universitaria. Antecedentes, concordancias, adiciones, modificatorias, derogaciones y notas*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.

SOTA NADAL, Javier

s. f. “El sentido de la II Reforma Universitaria en el Perú”. Disponible en: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>.

2013 “Universidad y poder. Una relación traicionada”. En Giusti, Miguel y Rafael Sánchez-Concha, eds., *Universidad y nación*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

STROMQUIST, Nelly (ed.)

2006 *La construcción del género en las políticas públicas. Perspectivas comparadas desde América Latina*. Lima: IEP.

TANAKA, Martín

2013 “Las ambigüedades del IF de la CVR en la explicación de las causas y dinámica del conflicto armado interno”. En *Revista Argumentos*, año 7, n.º 4, setiembre. Disponible en: <<http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/las-ambigüedades-del-if-de-la-cvr-en-la-explicacion/>>.

TEJADA, Luis (ed.)

2005 *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: UNMSM.

TENTI FANFANI, Emilio

2009 “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”. En *Conferencia Nacional Aprendizajes de Calidad con Equidad. Factores y responsabilidad para un país diverso*. Lima: Foro Educativo.

VAN DIJK, Teun A.

1988 “El discurso y la reproducción del racismo”. En *Lenguaje en Contexto* 1 (1-2): 131-180. Universidad de Buenos Aires.

YAMADA, Gustavo

2007 *Retornos a la educación superior en el mercado laboral. ¿Vale la pena el esfuerzo?* Lima: CIES, CIUP.

ZAPATA, Claudia

2009 “Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile”. En *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación*. Revista ISEES 05. Fundación Equitas.

ZAVALA, Virginia y Nino BARIOLA

2012 “‘Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema’: discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos”. En Cuenca, Ricardo, ed., *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

2010 *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

¿INTERCULTURALIZAR LA UNIVERSIDAD O UNIVERSALIZAR LA INTERCULTURALIDAD?

SISTEMA UNIVERSITARIO Y POBLACIÓN INDÍGENA

RICARDO CUENCA Y ALEJANDRA RAMÍREZ

Introducción

En el Perú, la educación de las poblaciones indígenas ha despertado el interés de los diferentes gobiernos a lo largo de la historia. Frente a esto, las ciencias sociales han mantenido una posición crítica buscando develar los orígenes de esta inclinación. Y es que educar a los indios ha sido desde siempre una de las más claras demostraciones de desiguales relaciones de poder e, incluso, de formas de dominación. La educación fue el instrumento escogido para evangelizar en la fe católica durante la Colonia (Alaperrine-Bouyet 2007), para incorporar ciudadanos homogéneos a la vida nacional republicana (Portocarrero 1992) y para “blanquear” culturalmente a los indios, con el objetivo de hacerlos participar del proyecto de modernidad del país (Degregori 1993).

Los proyectos educativos que atendieron el tema indígena durante la primera mitad del siglo XX, encabezados por el civilismo y el indigenismo, no lograron modificar la dinámica de “lo indígena” ni solucionar el problema de la adaptación a la sociedad nacional. Así, el civilismo mantuvo la idea de la educación como una herramienta para integrar a los indígenas al proyecto nacional, mientras que, de corte más reivindicativo aunque paternalista, el indigenismo intentó visibilizar a los pueblos indígenas en el sistema educativo utilizando la lengua materna para introducir el castellano (Contreras 1996).

En la actualidad, la retórica de la diversidad cultural, aunque apoyada en un marco legal favorable, no es capaz de materializarse en acciones educativas concretas que favorezcan una educación para la población indígena que no busque

“desindigenizarla”. El Estado actual, sostienen Trapnell y Zavala (2013), pareciera actuar con una *ineficiencia deliberada*, que forma parte de esa política oculta que considera que una educación para la diversidad es un obstáculo para el desarrollo.

Esta percepción construida en el largo plazo sigue vigente. Una explicación posible es que, en el imaginario nacional impulsado por las élites republicanas, los cambios en la estratificación social colonial no representaron una ruptura con la desvalorización de lo indígena. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, el paulatino y selectivo acceso de la población indígena a la educación, incluido el nivel superior de enseñanza, ha continuado siendo comúnmente percibido como una forma de asimilación de “lo indígena” a la sociedad peruana, en la que la integración implica, en la mayoría de los casos, una renuncia a los propios referentes culturales.

Con los procesos migratorios de mediados del siglo pasado, la presencia andina se impuso en las ciudades (Franco 1991) y el mestizaje se legitimó como proyecto de integración nacional.¹ Una lectura de estos procesos en clave de identidad cultural nos permite observar tres perspectivas.

Una primera coloca el énfasis en la aculturación del sujeto indígena; es decir, en el abandono de sus patrones culturales para buscar su integración a la cultura criolla urbana (Millones 1978). Una segunda perspectiva, denominada “andinización” de las ciudades, destaca la fuerza de los migrantes andinos para reproducir sus patrones culturales en la ciudad (Altamirano 1984). Finalmente, una tercera perspectiva merece especial atención pues se relaciona con la idea de educación. Se trata de la que argumenta el nacimiento de nuevos sujetos socioculturales: el cholo en términos de Aníbal Quijano (1980), el migrante que se hace ciudadano y actor político desde la óptica de Degregori, Blondet y Lynch (1989), o el migrante empresario que se inserta en la economía moderna de Lima, según Adams y Valdivia (1994). Este nacimiento de nuevos sujetos sociales sería consecuencia de la interacción entre el migrante y el medio urbano, que da como resultado nuevas configuraciones socioculturales. Sin embargo, esta acción recíproca ha sido asimétrica, y la desfavorable inclusión del indígena en el sistema educativo se enmarca en la exclusión y subordinación de lo indígena en el imaginario nacional sobre la educación.

1. Actualmente, el mestizaje aún se utiliza para justificar que, como en el Perú todos son mestizos, no cabe la discriminación entre unos y otros. Sin embargo, autores como Zúñiga y Ansión (1997), Espinosa de Rivero (2003) y López (2006) afirman que este término, al negar y ocultar las diferencias y las relaciones desiguales de poder y opresión que existen entre las diferentes culturas, constituye también una violencia simbólica.

La situación de las poblaciones indígenas en el Perú, su tensa relación con las ciudades y las implicancias del racismo y de la falta de reconocimiento de su identidad, repercuten en su acceso, permanencia, calidad y retorno de la inversión en educación. Podríamos afirmar que la actual relación de la población indígena con el sistema educativo formal debería ser entendida a partir de tres dimensiones que tienen la particularidad de ser logros y retos a la vez.

En primer lugar, la educación para las poblaciones indígenas ha tenido un mayor desarrollo a nivel básico; particularmente, en primaria. En este aspecto, las políticas de ampliación del acceso han tenido resultados. La cobertura educativa en primaria alcanza a la gran mayoría de la niñez indígena, sin mayores diferenciaciones entre sexos. Sin embargo, el servicio educativo tiene serios problemas de calidad y la pertinencia cultural se encuentra con limitaciones propias del sistema, tales como docentes poco preparados y una incipiente pedagogía intercultural.

No obstante, una vez superadas estas barreras, la población indígena que logra acceder a la educación superior se encuentra con nuevos desafíos. El acceso es aún limitado y aquellos que consiguen ingresar al sistema corren el riesgo de ser expulsados a medida que avanzan.

Para la población indígena, acceder y permanecer en la universidad no solo supone un costo económico. En el ámbito cultural se evidencia, por ejemplo, la pérdida de canales de transmisión de la lengua nativa, con predominio en las comunidades de ancianos monolingües con un menor nivel educativo. Esto demuestra que el bilingüismo funciona como la única posibilidad de movilidad social en contextos donde el simple ejercicio del castellano se percibe como una ventaja y como un atributo de ciudadanía. La valoración desigual de las lenguas se expresa no solo en el ocultamiento o rechazo de la lengua materna por parte de los mismos estudiantes, sino también en diversos usos discriminatorios, a pesar de la relativa oficialización de la educación intercultural bilingüe (Zavala y Córdova 2010).

En consecuencia, el problema de la permanencia y culminación de los estudios superiores de la población indígena debe considerar la adaptación y no solo la integración a las comunidades universitarias.² El bajo desempeño académico se relaciona con el choque de trayectorias sociales y culturales para las que ni

2. Para una aproximación analítica y reflexiva a los alcances de diferentes programas de acción afirmativa en el Perú y a cómo la población indígena vive la experiencia universitaria, véase Zavala y Bariola (2012), Cuenca (2012), Cuenca y Niño (2011), Zavala y Córdova (2010), y Burga (2006 y 2008), entre otros.

los estudiantes ni las instituciones se encuentran preparados (Zapata 2009). En los programas educativos no existe un enfoque “bidireccional” de la adaptación (Cuenca 2006), que permita considerar los impactos tanto en las universidades (en los ámbitos institucional, presupuestario, curricular y pedagógico) como en los estudiantes indígenas que acceden al sistema universitario. Las evaluaciones y los testimonios de beneficiarios de estrategias inclusivas revelan que las desventajas para permanecer en el sistema universitario tienen un componente afectivo y cultural, que requiere de mayor cuidado en la implementación de las políticas (Ruiz 2008).³

Finalmente, la tercera dimensión consiste en la experiencia de ingreso al mundo laboral, luego de finalizar los estudios universitarios. En la economía laboral, por ejemplo, se identifica a los grupos de ascendencia indígena y africana como los más vulnerables frente al mercado de trabajo, por sus menores oportunidades económicas y por una mayor diferenciación salarial (Chacaltana, Jaramillo y Yamada 2004), como producto de actos de discriminación racial y étnica (Galarza, Kogan y Yamada 2012).

Para atender los asuntos más críticos de la relación de la población indígena con la universidad se diseñaron varias estrategias, tales como programas de acción afirmativa y políticas de acceso diferenciadas y, en un plano político-conceptual, se incorporó el concepto de interculturalidad en la educación superior. Y es que a pesar de haberse logrado en los últimos años un mayor reconocimiento jurídico de la diversidad cultural como un activo para el desarrollo, en términos de justicia social, se adolece de un reconocimiento efectivo de derechos y de una práctica real de inclusión.

A escala global, los pueblos indígenas están pasando de una estrategia de adaptación a una resistencia más visible y propositiva, en la que el acceso a la educación superior juega un papel medular. Como sostiene Tubino (2007), el mito de la escuela como panacea de la injusticia social y camino único hacia el progreso, se está convirtiendo paulatinamente en el mito de la educación superior, en la medida en que la interculturalidad dependa de la capacidad “de asumir y defender posiciones que supongan una cuota de poder adicional” (Bartolomé 2006: 129).⁴

3. Véase además las narrativas autobiográficas de tres beneficiarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (Cuenca 2012, capítulo IV), en donde puede apreciarse la importancia que otorgan al núcleo familiar (los padres, la cultura de procedencia, los valores del hogar) en la evaluación de sus exitosas trayectorias de movilidad social.

4. Sobre el tema de agendas étnico-políticas, puede revisarse Cuenca (2014).

Con esta última observación, podemos ubicar la discusión sobre interculturalidad y educación superior desde la identificación del papel de la universidad en la (re)construcción de identidades étnico-culturales,⁵ y el diálogo entre culturas y la recapitulación de los logros y desafíos pendientes en la democratización del conocimiento, en el marco de un conjunto de discursos que giran en torno a la reestructuración contemporánea de los saberes.⁶

Sin embargo, nos interesa ubicar la discusión sobre interculturalidad y universidad partiendo de revisar algunas concepciones de desarrollo y la relación que mantiene el multiculturalismo con la diversidad cultural. Este análisis está precedido por una descripción general de la población indígena en el sistema universitario peruano.

El trabajo realizado hasta este momento nos indica que es necesaria una reestructuración del intercambio desigual de poder que históricamente determina la dominación y el sometimiento de los indígenas en países con pasados coloniales como el Perú. Esta desigualdad está derivando en América Latina en un cuestionamiento de los Estados nacionales, con diversas propuestas, desde reformas constitucionales hasta la perspectiva de refundar las repúblicas, que se expresa en nuevas estructuras institucionales y nomenclaturas oficiales para designar las lenguas y conceptualizar y gestionar la diversidad sociocultural (Howard 2007).

Esta situación, además de impactar en la noción misma de nación, en la arquitectura institucional de los Estados y en las plataformas jurídicas que regulan la interacción social, supone una reificación de las ciudadanías y su relación con el Estado. En ello, la educación superior pareciera estar desempeñando un papel protagónico. La pregunta con la que presentamos nuestras reflexiones finales, ¿interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad?, cobra validez en este contexto y debiera servir, a la vez, para colocar la discusión en el campo de las desigualdades sociales.

Población indígena en el sistema educativo peruano

En 1999, un grupo de estudiantes indígenas amazónicos (boras, shipibos, awajun, asháninkas, entre otros) ingresó a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos mediante el sistema denominado “Modalidad de ingreso aborígenes amazónicos” (MIAA). Hacia el 2003, muchos de ellos habían desertado y retornado a

5. Sobre el tema, puede revisarse Zavala y Bariola (2012), López (2012), entre otros.

6. Sobre el tema, puede revisarse Zambrana (2014) y Prada y López (2009).

sus comunidades, otros presentaban problemas de bajo rendimiento y solo algunos habían logrado adecuarse al sistema universitario. La mayoría de estos estudiantes provenía de comunidades donde se hablaba una lengua amazónica y muy poco castellano, tenían escasa o nula experiencia urbana, y vivían de forma muy precaria, alimentándose en el comedor de la universidad. Las autoridades universitarias y los alumnos realizaron un diagnóstico de los estudiantes indígenas que estableció que la mayoría sufría problemas de depresión por estar lejos de sus familias y de su comunidad, así como de discriminación en la universidad, y presentaba tendencia al aislamiento social (Tejada 2005).

El caso de este grupo de estudiantes grafica la trayectoria y los conflictos de la población indígena (quechua, aimara y amazónica) en la Lima contemporánea. La sociedad, el Estado y sus instituciones —incluida la universidad— tienden a la invisibilización de la diferencia. Los estudiantes no encontraron espacios donde expresarse en su lengua, hablar de su experiencia cultural y compartir su visión del mundo. La universidad no valoró sus conocimientos y su cultura, ni estableció un programa intercultural. Por el contrario, forzó su adaptación y provocó conflictos en su identidad. Los estudiantes indígenas percibieron que sus experiencias y aprendizajes no servían en el mundo “moderno” y pasaron a cuestionar su propia lengua y cultura. La experiencia de los indígenas amazónicos en San Marcos y en general en Lima, según señala María Cortez (2005), acabó internalizando estereotipos y prejuicios de inferioridad. Una encuesta realizada entre este grupo de estudiantes arrojó que el 61% consideraba que el castellano era importante, el 32% que era muy importante y el 6% que era superior. La estudiante shi-piba Ketty Sánchez, que cursaba la carrera de lingüística, describe su experiencia en la universidad como un choque cultural.

Las lecturas tenían términos que yo jamás había escuchado y era difícil de comprender. Pero no solo eso. También a veces no entendía la explicación del profesor, o el profesor hablaba muy rápido. No podía comprender. Claro, mi cultura es diferente. La educación también es diferente, entonces como que era un choque. (Tejada 2005: 140)

Los conflictos identitarios de estos jóvenes estudiantes son comunes a los indígenas andinos, aimaras y amazónicos que migran a Lima. La ciudad no está preparada para afrontar la diversidad cultural y los indígenas son víctimas de discriminación, exclusión y violencia. El caso del estudiante Víctor Churay es una muestra extrema y trágica de la experiencia de los migrantes indígenas en la capital. Churay era hijo de un jefe bora y estudiaba historia en San Marcos. Era también un sobresaliente artista plástico que había seguido cursos en la Escuela de Bellas Artes y realizado varias exposiciones. Sin embargo, se vio envuelto en

problemas de alcohol y drogas, y desarrolló una conducta un tanto agresiva, acabando sus días en un acantilado del distrito de Magdalena.

Una situación diferente es la de los alumnos que se han organizado en la Asociación de Estudiantes de la Amazonía Peruana (AAUPI), organización que les ha permitido enfrentar colectivamente y en mejores condiciones las dificultades de la ciudad. A través de la AAUPI, han podido desarrollar algunos proyectos y organizar talleres de capacitación para mejorar su desempeño académico. A partir de esta asociación se han formado grupos de música y danzas que difunden la cultura amazónica y que generan algunos ingresos, así como de producción artesanal, que los estudiantes venden en ferias y mercados de la capital.

Cuando a los estudiantes amazónicos se les pregunta sobre los principales problemas que tienen que enfrentar en la universidad y en la ciudad, señalan las carencias económicas, el contraste cultural, la nostalgia que sienten por sus pueblos, pero sobre todo la discriminación. Y no se refieren solo a la discriminación racial por parte de algunos de sus compañeros y vecinos en la vida cotidiana, sino también a la que experimentan cuando salen a buscar empleo, cuando acuden a lugares públicos o cuando quieren participar en espacios académicos. La discriminación referida se da sobre la base de una combinación cada vez más compleja de categorías raciales, culturales y geográficas (Zavala y Córdova 2010).

Si bien la discriminación figura como el principal problema que enfrentan los migrantes indígenas en Lima, la bibliografía revisada nos ofrece temáticas como la difusión cultural, la formación de microempresas y la pobreza urbana que resultan imprescindibles para comprender la situación actual. Estos estudios permiten señalar que los cambios socioculturales y políticos obligan a pensar la identidad indígena desde otras perspectivas. El indígena de hoy se enfrenta a situaciones distintas a las del migrante de mediados del siglo XX. Sus respuestas a las nuevas condiciones son todavía materia de investigación, pero es necesario indagarlas si queremos asumir una política integral de educación superior para la juventud indígena del país.

Programas específicos como el MIAA, el Hatun Ñan o el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), son una muestra particular y muy concreta de la situación de la población indígena en el sistema de educación superior. Los jóvenes que estudian en ellos son la excepción a la regla. Los resultados descriptivos sobre educación superior y etnicidad obtenidos de las estadísticas nacionales así lo demuestran.

Para ilustrar lo dicho anteriormente, a continuación se muestran algunos datos sobre la situación de las poblaciones indígenas y su presencia en la educación superior en el Perú.

La etnicidad medida a partir de la autoidentificación étnica⁷

La autoidentificación étnica se mide a través de la siguiente pregunta: “Por sus antepasados y de acuerdo con sus costumbres, ¿Ud. se considera de origen...?”. Tal como afirma Néstor Valdivia (2011) en un estudio sobre el uso de categorías étnico-raciales en los censos y encuestas nacionales en el Perú, la identidad étnica se evalúa de diversas maneras y la selección de cómo hacerlo obedece al objetivo que se quiere lograr con esa información. En el cuadro 1 se muestra la autoidentificación étnica de los jefes de hogar de 18 años a más que han alcanzado una educación superior.

Cuadro 1
Jefes de hogar con educación superior según autoidentificación étnica
(en porcentajes)

Etnia	Total	Sexo		Ámbito	
		Hombre	Mujer	Urbano	Rural
Quechua	17,7	18,9	15,7	16,5	39,6
Aimara	2,5	2,9	1,6	2,3	6,9
Nativo o indígena de la Amazonía	1,4	1,5	1,7	1,4	2,6
Negro / Mulato	1,3	1,3	1,6	1,3	1,5
Blanco	5,6	5,5	5,3	5,9	1,7
Mestizo	65,7	64,3	68,6	67,0	42,7
Otro	5,8	5,7	5,6	5,8	5,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

7. Para obtener esto se utilizó la base de datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del periodo anual 2012. Asimismo, se usó el factor de expansión anual para proyectar la población de dicho año. La población objetivo de estos resultados comprende a todos los encuestados mayores de 18 años de todo el país. En algunos casos, dentro de este grupo, se observan además a todos aquellos que cuentan con educación superior. Se considera que el encuestado cuenta con educación superior si tiene un nivel educativo no universitario incompleto o más. Por otro lado, se construyó la variable ámbito, la cual tiene las categorías urbano y rural. Para construir esta variable, se consideraron los siguientes criterios: 1) urbano: todo encuestado que viva en un estrato de más 401 viviendas a más; y 2) rural: todo aquel que vive en un estrato de 400 viviendas a menos o en áreas de empadronamiento rural simple o compuesto. Se ha utilizado el indicador de autoidentificación étnica de los jefes de hogares.

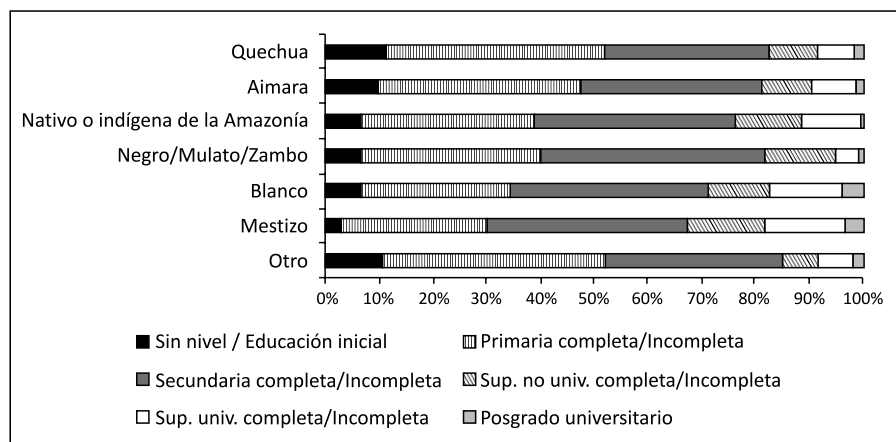
Los resultados muestran que los jefes de hogar mayores de 18 años con educación superior se identifican mayoritariamente como mestizos (65,7%). En segundo lugar se encuentran aquellos que se identifican como quechuas y en tercero quienes se consideran blancos (17,7% y 5,6%, respectivamente).

Podemos observar un porcentaje ligeramente mayor de mujeres que se consideran mestizas. Por el contrario, entre quienes se autoidentifican como quechuas y aimaras, los hombres predominan. En el resto de categorías, las diferencias son mínimas.

Aquí se puede también notar que quienes se consideran mestizos representan un porcentaje mayor en las zonas urbanas que en las rurales (67% y 42,7%, respectivamente). Por el contrario, quienes se autoidentifican como quechuas son un porcentaje mayor en el ámbito rural que en el urbano (39,6% y 16,5%, respectivamente).

En el gráfico 1 se muestra el nivel educativo de los jefes de hogar mayores de 18 años según autoidentificación étnica.

Gráfico 1
Nivel educativo según autoidentificación étnica de los jefes de hogar



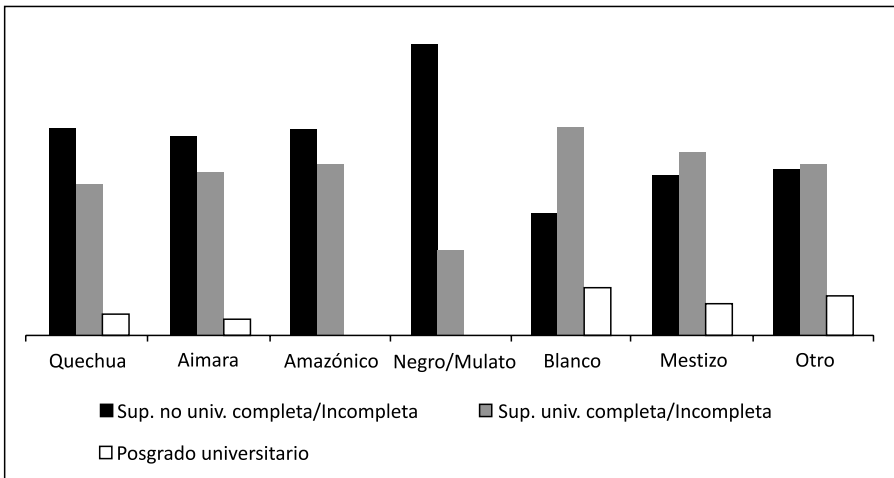
Fuente: ENAHO 2012. Total de casos: 7'810.735. Elaboración propia.

En el caso de la educación superior, puede advertirse que quienes se consideran mestizos han accedido a una mayor educación que las otras categorías, seguidos de quienes se consideran blancos y de la Amazonía.

En cuanto al posgrado universitario, quienes se consideran blancos representan un porcentaje mayor que los demás, seguidos de quienes se autoidentifican como mestizos. En el caso del nivel superior universitario, quienes se identifican como mestizos representan un porcentaje ligeramente mayor que quienes lo hacen como blancos. Cabe mencionar que quienes se autoidentifican como negros, mulatos o zambos no poseen un posgrado.

Para el gráfico 2, solo se tomó en cuenta el porcentaje de los niveles educativos superiores, aunque los subtotales consideran todos los niveles según la autoidentificación étnica del encuestado. Asimismo, solo se consideró a los hombres.

Gráfico 2
Nivel educativo según autoidentificación étnica de los jefes de hogar (hombres)

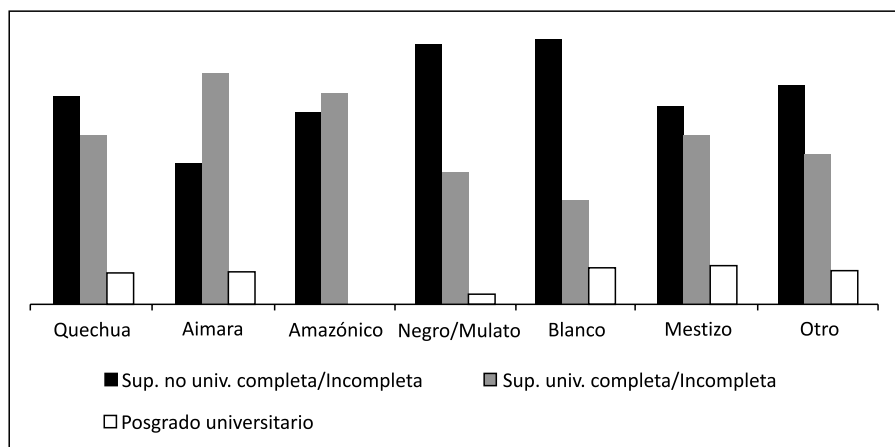


Fuente: ENAHO 2012. Total de casos: 1'524.111. Elaboración propia.

Aquí se puede notar que los hombres que se consideran mestizos y blancos tienen una educación superior universitaria mayor que el resto. Cabe considerar que aquellos que se autoidentifican como negros o mulatos representan en total un porcentaje muy bajo con nivel educativo universitario.

En el gráfico 3 se presentan los resultados para el caso de las mujeres.

Gráfico 3
Nivel educativo según autoidentificación étnica de los jefes de hogar de 18 años a más
(porcentaje de mujeres)

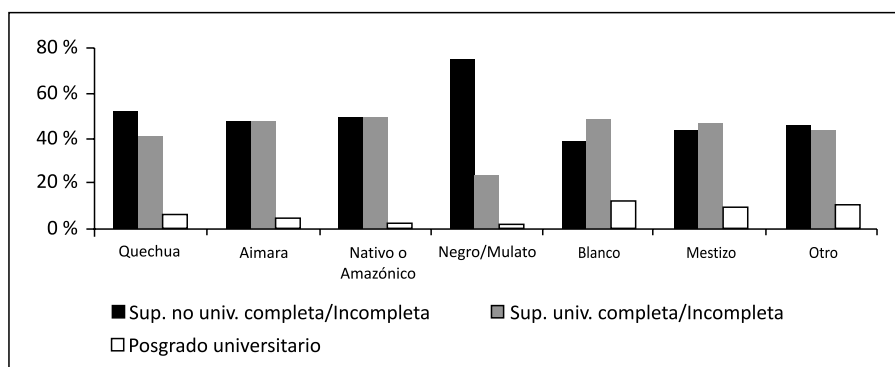


Fuente: ENAHO 2012. Total de casos: 460.984. Elaboración propia.

Podemos observar que el patrón visto en el caso de los hombres se repite. Asimismo, las diferencias entre hombres y mujeres no son tan marcadas, teniendo los primeros un acceso ligeramente mayor a la educación superior. Cabe agregar que aquellas que se consideran de la Amazonía y negras, mulatas o zambas no llegan a alcanzar un nivel de posgrado.

En el gráfico 4 se presenta la información para el ámbito urbano.

Gráfico 4
Nivel educativo según autoidentificación étnica de los jefes de hogar de 18 años a más
(porcentaje de ámbito urbano)



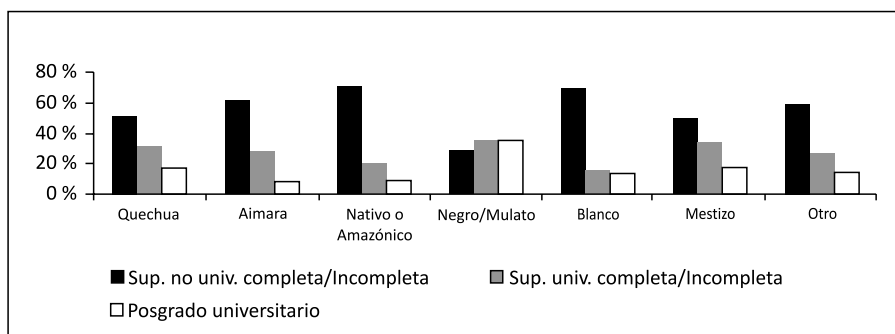
Fuente: ENAHO 2012. Total de casos: 1'883.327. Elaboración propia.

Puede notarse que en el ámbito urbano quienes se consideran mestizos y blancos alcanzan un nivel de educación superior similar, aunque teniendo estos últimos un mayor porcentaje de posgrado. Esta similitud también se da entre quienes se consideran aimaras y quechuas. Asimismo, cabe mencionar que para este caso, el nivel educativo universitario es parecido entre la mayoría de las categorías, a excepción de quienes se consideran negros, mulatos o zambos, para quienes es inferior.

Finalmente, en el gráfico 5 se presenta la información para el ámbito rural.

Gráfico 5

Nivel educativo según autoidentificación étnica de los jefes de hogar (ámbito rural)



Fuente: ENAHO 2012. Total de casos: 105.069. Elaboración propia.

Al igual que en los casos anteriores, quienes acceden a una mayor educación superior son quienes se consideran mestizos, aunque en general, en el ámbito rural representan un porcentaje bajo. Así también, podemos ver que en comparación con el ámbito urbano, los jefes de familia de las zonas rurales acceden menos a la educación superior. Puede observarse además que aquellos que se consideran blancos, negros, mulatos o zambos no alcanzan el nivel de posgrado.

Finalmente, se buscó saber específicamente cuál es la cobertura de educación superior universitaria y no universitaria en la población indígena, según la proporción que representa del total de estudiantes que alcanzan ese nivel educativo (cuadro 2). Se consideró tanto el criterio de lengua materna como el de autoidentificación (analizando a la población amazónica únicamente), y se realizó el cálculo por edades (entre 16 y 24 años, y entre 25 y 29 años).

Cuadro 2
Cobertura de educación superior en población indígena según lengua materna

	Entre 16-24 años (%)	Entre 25-29 años (%)
Superior no universitaria	7,87	5,89
Superior universitaria	5,09	6,79

Cuadro 3
Cobertura de educación superior en población amazónica
según autoidentificación étnica

	Entre 16-24 años (%)	Entre 25-29 años (%)
Superior no universitaria	1,56	0,83
Superior universitaria	0,92	1,05

A partir de estos datos se puede constatar que, a pesar del crecimiento en la oferta de educación superior, el acceso de las poblaciones indígenas tanto a la educación universitaria como a la no universitaria es muy limitado, especialmente entre los grupos amazónicos. Hay una ligera diferencia según grupo de edad: mientras los indígenas entre 16 y 24 años asisten en mayor medida a instituciones no universitarias, los que tienen entre 25 y 29 años acceden más a la universidad.

Interculturalidad y educación universitaria

Desde mediados del siglo XX, relacionar el crecimiento económico con la capacidad de producir conocimiento especializado es un asunto vital para el desarrollo del capitalismo, como un sistema sustentado en la aplicación de la ciencia moderna para la producción de riqueza. La economía global depende cada vez más de procesos de acumulación de conocimiento y de sistemas de gestión de la información. En este escenario global de prioridades estratégicas, el crecimiento económico se articula a la necesidad de adquirir y aplicar conocimiento científico y técnico, de tal modo que se compromete a los Estados a mejorar la calidad de la educación superior y fortalecer su papel en la construcción de un desarrollo humano sustentable.

A partir del consenso sobre el conocimiento como factor preponderante del desarrollo económico, las economías tecnológicamente más avanzadas invierten fuertemente en investigación y desarrollo, y exigen a los sistemas educativos un mayor nivel de formación y especialización de sus estudiantes. El aprendizaje se fundamenta cada vez más en la capacidad de búsqueda, acceso y aplicación del conocimiento en la solución de problemas, a partir del empleo de un complejo conjunto de habilidades. Sin embargo, un punto de tensión aparece cuando la orientación hacia el desarrollo de competencias cognitivas en ciencia y tecnología tiende a disociarse del cultivo de habilidades sociales, humanas e interculturales, que no suelen enseñarse en las disciplinas de ciencia pura o tecnología. En palabras de Martha Nussbaum (2010), se ha descartado el cultivo de las humanidades por una educación mercantilista ad hoc al crecimiento económico. “Distraídos por la búsqueda de la riqueza, nos inclinamos cada vez más a esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos” (Nussbaum 2010: 187).

No obstante, incluso el discurso hegemónico de la globalización coloca a la cultura como un elemento fundamental para el desarrollo, ligado a la identidad cultural. La necesidad de conceptualizar el desarrollo en relación con la diversidad cultural aparece como un imperativo en las conferencias de Naciones Unidas, al enfatizar que el conocimiento y la cultura son decisivos para el desarrollo.⁸ Asimismo, las conferencias regionales y mundiales de UNESCO sobre educación superior⁹ destacan la necesidad de construir un conocimiento socialmente pertinente, en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de sus instituciones y lo que estas efectivamente hacen.

Sin embargo, en la medida en que la función social de la universidad ante el paradigma de la “sociedad del conocimiento” no se reduce a los contenidos enseñados, es necesario reconocer la existencia de una dimensión de la práctica social que articula y reproduce la dominación en los sistemas de enseñanza, y en donde

-
8. En 1990, la conferencia mundial “Educación para todos” planteaba como meta lograr una educación básica universal de calidad en diez años, e informes como “La educación encierra un tesoro” y “Nuestra diversidad creativa” resaltaron el rol de la educación y de la cultura en el desarrollo, al igual que la Declaración sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO.
 9. La conferencia mundial del año 1998 tomó en cuenta informes regionales de todo el mundo. Como resultado, los Estados adoptaron la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción; y el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio, Desarrollo de la Educación Superior (UNESCO 1998). Y en la Declaración de la conferencia regional del 2008 se definió la educación superior como un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado (UNESCO 2008).

el capital relacional juega un papel fundamental.¹⁰ El trabajo de diferenciación y distinción simbólica que supone el uso del capital social evidencia diferentes estrategias de inserción académica y laboral, siendo obligatorio para la reproducción de clase el tránsito hacia los niveles más altos de educación.

De este modo, el ideal educativo que se fomenta como respuesta a los desafíos globales no radica principalmente en su valor intrínseco o cultural, sino en una valoración utilitarista; es decir, desde una vinculación del saber con el trabajo en términos de productividad y competitividad. Los bienes culturales, en esta dinámica, se producen y circulan en un campo de fuerzas complejo, donde industrias y Estados pueden encontrar espacios de reproducción del capital económico. La noción de “cultura” se torna equivalente a entretenimiento de masas, emprendimiento creativo o recurso patrimonial para la legitimación estatal. Estas formas de mercantilizar la cultura terminan marginando e incluso instrumentalizando no solo las expresiones culturales más evidentes de las poblaciones históricamente subordinadas, sino también sus saberes ancestrales y prácticas. La combinación de capitales encuentra además su legitimación en la acreditación de un saber experto. Esto supone equivaler conocimiento, titulación y consumo cultural como mercancías, en un contexto donde educarse es “un bien privado que debe ser adquirido, perdiendo su connotación de bien social” (Venegas y Mora 2003: 17). Y esta privatización de la educación ocurre en un contexto donde el nivel superior de enseñanza se está volviendo una educación “intermedia”, ante la expansión de los posgrados y las demandas crecientes de especialización y de actualización permanente (Rama 2008).

Con estas tendencias de fondo, la inclusión de los pueblos indígenas en los niveles superiores de educación puede interpretarse como parte de un proceso de ampliación de la demanda social de educación superior en América Latina, antes que como cobertura suficiente con respecto a sus demandas de desarrollo (Gazzola y Didriksson 2008). No obstante, en nuestros países, las condiciones para el desarrollo de un sector productor de conocimientos son aún reducidas y en muchos casos marginales.

Lo que aparece en tendencia es que mientras en otros países y regiones se está avanzando de forma decidida en la inversión y el crecimiento de bases estructurales

10. En la perspectiva de los teóricos de la reproducción, la dominación de clase combina capital productivo, simbólico y relacional. El análisis de sus combinaciones dinamiza la comprensión de las clases sociales y de sus estrategias de acumulación y reproducción. En este marco, el capital relacional o social indica la pertenencia a un grupo, donde el intercambio constituye una señal de reconocimiento mutuo, ejerciendo un efecto multiplicador sobre el capital (económico y simbólico) efectivamente disponible (Bourdieu 2000: 150).

alrededor de los conocimientos y de una nueva economía, en América Latina y el Caribe se profundizan las brechas entre las capacidades tecnológicas mínimas y la cantidad y calidad de las instituciones, que forman las bases de formación de investigadores y del personal para sustentar un modo de producción de conocimientos. (Gazzola y Didriksson 2008: 35)

En este escenario, el creciente cuestionamiento global al modelo económico neoliberal, y la necesidad de pensar un desarrollo humano sostenible, han colocado en el centro de la discusión el rol de las instituciones superiores de enseñanza. Siguiendo a Nussbaum (2001), en un contexto de interconexiones globales, transformación de los sistemas productivos y uniformización de los patrones de consumo, es urgente la reflexión sobre el conocimiento de las culturas no occidentales y sobre las diferencias humanas en la educación superior. En ese sentido, afrontar la igualdad de oportunidades educativas en todos los niveles adquiere relevancia por sus efectos en la evolución del sistema universitario (Díaz-Romero 2006).

Ello nos lleva a plantear una reflexión sobre el lugar de la interculturalidad como elemento decisivo para la revaloración de la diversidad cultural, en la medida en que su reconocimiento implica un cuestionamiento a las limitaciones estructurales e institucionales de las universidades para construir una sociedad democrática del conocimiento, y para tratar de manera adecuada la inclusión (en el sentido de incorporación) de los pueblos indígenas en los sistemas universitarios, que se viene desarrollando a través de universidades interculturales, programas de educación intercultural bilingüe, y mediante subvenciones, becas o programas de apoyo académico. En este proceso, los cambios experimentados en la última década en los países andinos —caracterizados por una mayor urbanización, el ascenso de gobiernos progresistas, el planteo de reformas constitucionales y la renovación de los discursos nacionalistas—, y la creciente influencia de los organismos de derecho internacional (a través del Convenio 169 de la OIT y de la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas), suponen un entorno favorable para la redefinición, reconocimiento, incremento y revitalización organizativa indígena, posibilitando nuevos liderazgos que reivindican la diferencia étnica, la plurinacionalidad y la educación intercultural en la región.

En esta línea, en el año 2007, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) implementó el proyecto “Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior”, con la finalidad de reflexionar y recoger evidencia sobre la relación entre universidad, desarrollo e interculturalidad. A partir de ese mismo año, la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB

Andes), con sede en Bolivia, ejecuta el proyecto “Seguimiento de egresados de educación superior indígena: la interculturalización de la sociedad y la plurinacionalidad desde el Estado en cuestión”, que monitorea el desarrollo de programas de educación superior indígena.

Aun cuando existen múltiples posiciones sobre el origen y el desarrollo de la noción de interculturalidad,¹¹ es cada vez mayor el consenso sobre la distinción con el multiculturalismo anglosajón (basado en la convivencia pacífica de culturas que coexisten en un mismo territorio, con derechos, pero con poca interacción con la cultura hegemónica) y con el enfoque europeo de interculturalidad (vinculado a la historia de descolonización y los fenómenos de inmigración hacia Europa).¹²

Y aunque no existe una definición “oficial” de interculturalidad, es valioso el concepto propuesto por Daniel Mato en la medida en que la asocia al logro de una participación igualitaria a partir del reconocimiento de las profundas desigualdades históricas que deben ser corregidas, como una “interculturalidad con equidad”.

Interculturalidad remite al reconocimiento profundo de la diversidad propia de la especie humana en términos de culturas o visiones de mundo, a las cuales corresponden no solo diversas comidas, danzas y vestuarios, sino también diferentes sistemas de valores, diversas acumulaciones de saber, distintos modos de producción de conocimiento y diferentes modalidades de aprendizaje [...]. La idea de interculturalidad se entiende necesariamente asociada a la de búsqueda y construcción de formas de equidad, lo cual suele plantearse a través de la expresión “interculturalidad con equidad”. (Mato 2009: 15-16)

La interculturalidad, tal como se ha venido desarrollando históricamente, es decir, el contacto constante e influencia recíproca, aunque asimétrica, entre culturas (Ansión 2007), se expresa en una experiencia conflictiva y tensa en el intercambio cultural en países con pasados coloniales, que no siempre conduce a una interculturalidad armoniosa con un horizonte de equidad, que permita la convivencia y la gobernabilidad democrática. Así, es posible distinguir entre un

11. Para la mayor parte de los investigadores latinoamericanos, se reconoce el origen de la noción de interculturalidad en un proyecto de educación indígena de los años setenta desarrollado con la población arhuaca de Río Negro en Venezuela. Las bases de esta noción fueron presentadas por Esteban Monsoy y Omar González en el XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, cuyas actas fueron publicadas por el IEP en 1974.

12. Sobre la diferencia de conceptos y el desarrollo de los mismos, puede revisarse Abdallah-Pretceille (2001), Banks (2009), Dietz y Mateos (2008), Kahn (2008), López (2001), Pérez (2009) y Walsh (2000).

interculturalismo desigual y uno igualitario, siendo este último el que los pueblos indígenas buscarían alcanzar en la sociedad (Aikman 2003). Por ello, para enmarcar mejor la distinción entre una interculturalidad entendida como “hecho” y una interculturalidad concebida como “proyecto” o ideal (Ansión 2007), así como sus implicancias para la institucionalidad universitaria, repasaremos brevemente cómo se percibe la relación entre educación superior, desarrollo y cultura, así como el debate en torno al multiculturalismo y el pluralismo cultural, en tanto marcos discursivos paralelos al desarrollo de la discusión reciente sobre interculturalidad.

Desarrollo y educación superior

Aunque la bibliografía sobre el desarrollo y la educación superior es extensa, sobre la base de lo que hemos podido revisar, advertimos la presencia de marcos teóricos que buscan responder a las exigencias que el mercado global impone a los gobiernos, tanto a partir de conceptualizaciones utilitaristas de capital humano, como de la identificación de patrones de movilidad social y redefinición identitaria, en procura de producir riqueza material y bienestar como resultado de la integración de las poblaciones a los sistemas educativos nacionales.

La acumulación e internacionalización de bienes terciarios han generado una industria del conocimiento que está transformando la economía mundial, con una nueva división internacional del trabajo, innovación tecnológica en las potencias centrales e importación de productos o patentes en las periferias. En este escenario, persisten patrones de desigualdad en el sistema universitario latinoamericano, mientras que en el peruano hay una sobreoferta de profesionales con baja formación de calidad.

Informes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señalan que la disparidad de ingresos urbanos en América Latina evidencia un aumento de la informalidad y el estancamiento y descenso económico de los sectores medios y bajos. Advierten además que la agudización de la desigualdad por efecto del modelo económico neoliberal ha generado estrategias de adaptación relacionadas con la microempresa, el empleo marginal, el crimen y la aceleración y diversificación de la emigración (Portes y Hoffman 2003). En este contexto, el abandono de la función crítica de los intelectuales ha acentuado la crisis de expectativas frente a la globalización neoliberal (Hopenhayn 2005), lo cual ha permitido el predominio de una élite tecnocrática en la concepción del desarrollo, incluso en el denominado “tercer sector”. Esto coloca a la función social de la universidad latinoamericana ante nuevas perspectivas.

Como señalan Gazzola y Didriksson (2008), el cambio hacia un paradigma de desarrollo centrado en la gestión del conocimiento y el aprendizaje permanente con inclusión igualitaria de las diferencias, implican una transformación sustancial de las instituciones de educación superior,¹³ considerando tanto los costos y la viabilidad de las *condiciones de igualdad de oportunidades* para el acceso a los programas de enseñanza e investigación, como la *igualdad de condiciones de oportunidad* para ingresar, permanecer, egresar y ubicarse en el mercado laboral, progresar en el trabajo y proseguir estudios de postgrado.

Teniendo en perspectiva esta ampliación de igualdades educativas, con fines analíticos podemos identificar tres marcos discursivos sobre el impacto de la educación superior en el logro de una sociedad igualitaria y de bienestar, centrados en un enfoque de utilidades, un enfoque de competencias y otro de identidades. Estos discursos inciden, según sus aplicaciones, en las reformas de los modos de gestión y gobierno universitarios, en la medida en que expresan opciones diferenciadas e incluso contrapuestas de políticas de intervención estatal. En ese sentido, conciben el desarrollo desde una óptica de inversión en capital humano, reestructuración del saber científico y reforma estatal plurinacional, respectivamente.

Desarrollo e inversión en capital humano

Este es el discurso que los organismos de cooperación financiera y técnica recomiendan a los gobiernos para la realización de las metas de desarrollo. Se relaciona con la teoría del capital humano de T. W. Schultz, y más recientemente con la teoría del desarrollo humano de Amartya Sen y el neoinstitucionalismo de Douglas North (Biondi 2001).

Aunque la cultura ha adquirido un renovado protagonismo en el debate sobre el desarrollo a través de instancias como UNESCO, los organismos multilaterales enfatizan invertir en capital humano. Esto en el contexto de dos oleadas de reformas neoliberales¹⁴ que establecen un nuevo marco legal y teórico entre economía y educación, influyendo en la organización, gestión y desempeño del sector educativo, y teniendo al conocimiento como eje del paradigma productivo de una

13. Destacan los autores mencionados que “en una sociedad basada en el conocimiento, la distribución equitativa de la riqueza implica, más que nunca, una equitativa distribución del conocimiento”, y consideran imperativo un cambio estructural de la educación superior, a partir del planeamiento de nuevas estructuras organizativas para el acceso a un conocimiento de valor social, con impacto laboral, y desde iniciativas que promuevan o consoliden el protagonismo local en la valorización social del conocimiento.

14. Para América Latina, véase un balance de las políticas neoliberales en Lora (2007).

educación cualificada sustentada en aprendizajes básicos y relevantes. Los *rankings* sobre universidades y los estudios sobre retorno de la inversión en función de la demanda de carreras universitarias y técnicas se elaboran desde este marco discursivo en una lógica de valoración de niveles de remuneración y rentabilidad esperada, con la idea de que la redistribución de ingresos define la superación de la pobreza.

Desde esta perspectiva, entonces, la discusión sobre la interculturalidad y la educación superior no resulta tan relevante y es relegada a un segundo plano, de acuerdo con el paradigma neoliberal en que se funda.

Desarrollo y reestructuración de las ciencias

En este discurso, concebir el crecimiento económico en función de la construcción de una sociedad del conocimiento coloca en la agenda internacional la necesidad de transformar estructuras, enfoques, procesos y contenidos en el sector educativo y, en particular, en la educación superior. Por un lado, las nuevas tendencias apuntan a mejorar la calidad de la educación superior mediante instrumentos de evaluación y acreditación que garanticen calidad, equidad y competitividad. Pero, por otro lado, la creciente especialización del saber moderno dificulta la comprensión científica de la complejidad social. Ante ello, intelectuales como Edgar Morin e Immanuel Wallerstein¹⁵ consideran que la transformación de las estructuras institucionales, organizacionales y disciplinarias del saber moderno exige superar el creciente divorcio entre la ciencia y el mundo social.

En este discurso, la profundización de la crisis de las universidades y de las profesiones, con efectos decisivos en la reestructuración del saber moderno, constituye un elemento estructural que altera drásticamente la posibilidad de establecer respuestas y alternativas pertinentes a las demandas y problemáticas de la sociedad. En esta configuración, el racismo y el subdesarrollo reproducen un proceso sistémico, “proceso que consiste en mantener gente afuera mientras se mantiene gente adentro” (Wallerstein 2005).¹⁶

Esto se confirma cuando, de acuerdo con los estándares internacionales, se registra que en los países con mayores brechas y desigualdades irresueltas, las

15. Edgar Morin preside la Asociación para el Pensamiento Complejo, e Immanuel Wallerstein, la Comisión Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales.

16. Wallerstein subraya además que el lenguaje de universalidad de la igualdad jurídica supone una ruptura con el lenguaje de castas, pero no con el lenguaje clasista de la meritocracia, *la carrière ouverte aux talents*.

reformas estructurales en los sistemas productivos y educativos no se adecúan a las exigencias impuestas por la globalización,¹⁷ debido a que (particularmente en América Latina) la organización y gestión de la educación pública siguen inmersas en prácticas y estructuras tradicionales, lo que conlleva a perpetuar el desfase entre relevancia socioeconómica y pertinencia de la formación académica.

El desequilibrio entre el perfil mayoritario de los graduados universitarios y la creciente demanda de especialización del mercado laboral (por no hablar de las demandas de desarrollo local y regional) se aprecia en la sobreoferta de carreras de servicios y de poco prestigio, por las que suelen optar los estudiantes indígenas (como la carrera de educación, justamente), reproduciendo su marginación en la inclusión. Uccelli (2006) identifica dos factores que generan esta “exclusión en la inclusión”: la mala calidad de la enseñanza y un clima institucional hostil. La primera es consecuencia de las falencias de la educación básica a la que acceden estas poblaciones, que se mantienen y amplían conforme se avanza en los niveles del sistema educativo. En esta especie de “círculo vicioso”, el uso de redes étnicas es una desventaja para acceder a mejores oportunidades laborales en el mercado formal asalariado, producto de la discriminación que se reproduce en las aulas universitarias. Esto repercute en bajos niveles de ingreso (Uquillas, Carrasco y Rees 2003) y genera una mayor vulnerabilidad, un menor retorno de la inversión, más costos para educarse y el abandono o negación de la cultura originaria.

Desarrollo y Estados plurinacionales

En la última década, paralelamente al resurgimiento de movilizaciones y reivindicaciones étnicas, así como de reinenciones del mestizaje y de la nación,¹⁸ ha ganado espacio un nuevo campo de debates teóricos y normativos en torno al significado del desarrollo. Así, surgen concepciones críticas al modelo neoliberal, expresado únicamente como crecimiento económico y evaluado mediante parámetros occidentales de cómo vivir, como “el posdesarrollo”, “la colonialidad del saber” e incluso “el perspectivismo”, que se posicionan como una alternativa epistemológica ante el predominio de la racionalidad utilitarista. A pesar de ello,

17. Según el *ranking* universitario elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shangai, entre las 500 mejores universidades en el mundo, solo siete eran latinoamericanas (cuatro brasileñas, una mexicana, una argentina y una chilena, todas universidades públicas) y ninguna peruana (MINEDU 2006). Y el ranking de las mejores universidades en Iberoamérica solo registraba dos universidades peruanas (Rama 2006).

18. La bibliografía sobre estos aspectos es extensa. Véase, entre otras lecturas, las compilaciones de De la Cadena (2008) y De la Cadena y Starn (2010).

en la práctica el desarrollo se sigue entendiendo desde la perspectiva neoliberal, lo que se traduce en cómo los Estados y la cooperación internacional lo hacen operativo y aterrizan en políticas (Trapnell s. f.). Por otra parte, el clima favorable a la diversidad cultural y a las demandas de las organizaciones indígenas, expresado en acuerdos internacionales y en declaraciones de la ONU,¹⁹ ha supuesto el rescate de los procesos históricos y culturales frente a la acumulación de modelos de desarrollo unilíneales y adversos al desarrollo cultural e incluso a la existencia física de la diversidad.

En este panorama, la brecha entre el sistema universitario público y el privado, y entre una enseñanza humanista y otra tecnocrática, se ha incrementado, y las demandas de educación superior han crecido y se han intensificado. Y aunque las respuestas institucionales no son uniformes, obedecen a patrones e intereses que no incluyen las nuevas visiones de desarrollo ni se cuestionan la conceptualización del desarrollo como régimen de representación (Santos 2006).

En este contexto, el ascenso de regímenes de izquierda progresista en América Latina visibiliza e incorpora el tema étnico en la estructura de gobierno, llegando a plasmarse en reformas constitucionales e institucionales (Yrigoyen 2010), con proyectos de Estado intercultural y plurinacional, de construcción de regímenes de “Buen Vivir” (Ecuador) o “Vivir Bien” (Bolivia), y de puesta en marcha de una educación “descolonizadora, intracultural, intercultural y plurilingüe”. Sin embargo, estas terminologías y proyectos no necesariamente suponen una reforma universitaria efectivamente intercultural.²⁰ Por ejemplo, en el caso peruano, si bien la Constitución define al país como una nación multiétnica, reconoce las diversas lenguas como oficiales donde sean predominantes, y promueve la educación intercultural en todos los niveles del sistema, no hace mención a estos puntos en las legislaciones referentes a la educación superior (Córdova 2011).

Lo que ha predominado en la práctica es una multiplicidad de iniciativas, en las que el papel de la cooperación internacional resulta muchas veces relevante.

19. Especialmente, la Declaración sobre la Diversidad Cultural y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU del año 2007, esta última lograda tras más de un cuarto de siglo de negociaciones multilaterales (Charters y Stavenhagen 2010). Cabe destacar que, desde 1957, la Organización Internacional del Trabajo gestó un marco jurídico protector de los derechos de las poblaciones indígenas y tribales.

20. Es debatible, por ejemplo, la traducción de términos como *sumak kawsay* y *suma qamaña*, sin cuestionar sus condiciones de producción, como observó la sociolingüista Rosaleen Howard en “Lenguas, lenguaje y ‘buen vivir’ en los países andino-amazónicos”, conferencia dictada en el congreso internacional “Léxico y contacto de lenguas en los Andes”, celebrado en Lima el 15 de agosto del 2013.

Daniel Mato (2008 y 2009) registró, por ejemplo, la existencia de más de cien experiencias de interculturalidad en la educación superior en América Latina, cuyos logros se evidenciaban en la capacidad de articular saberes culturalmente diferenciados, en el sentido de conocimientos acumulados, modos de producción de conocimientos y modos de comunicación; en su fuerte vinculación con los entornos sociales de los que formaban parte; y en su capacidad de dedicar esfuerzos de investigación y de formación de talentos humanos para responder a las necesidades específicas de sus contextos inmediatos de acción. En prospectiva, constituirían “laboratorios de innovación para el mejoramiento de la educación y las sociedades contemporáneas” (Mato 2008: 13).

Los marcos discursivos brevemente esbozados (inversión, reestructuración y plurinacionalidad) nos colocan frente a distintos posicionamientos para pensar la relación entre interculturalidad y educación superior, en condiciones de “autonomía responsable”,²¹ en el marco de un *desarrollo de la diversidad con equidad*, y atendiendo a una mejora efectiva de la calidad de vida de los pueblos e individuos culturalmente diferenciados de la representación predominante del desarrollo en la esfera pública. Cabe considerar que, incluso en el lenguaje académico, el uso de términos como “multiculturalismo” e “interculturalidad” es confuso y a veces superpuesto, en tanto su definición normativa no se aplica coherentemente en la práctica.

Al respecto, Tubino (2005) señala una serie de deficiencias comunes en la aplicación de la interculturalidad al ámbito educativo en Latinoamérica. En primer lugar, en los discursos instituidos por los Estados, los problemas de la interculturalidad se reducen a su dimensión técnico-pedagógica, descargándola así de su dimensión político-liberadora, al mismo tiempo que su praxis se limita a atender a las comunidades nativas y campesinas de las zonas rurales, dejando sistemáticamente desatendidos los conflictos interculturales que se desarrollan en los espacios urbanos. Más aún, con frecuencia se da una “folclorización” de la interculturalidad, en la que el componente intercultural en el aula se limita a recopilar y valorar las expresiones culturales como danzas, cuentos y vestimenta, sin promover el reconocimiento y la valorización del “núcleo duro” del cual son expresión única.

21. La autonomía responsable es entendida como el ejercicio autónomo de la gestión, pero acompañado de rendición de cuentas. Este modelo se caracteriza por comprender: diversidad en la forma de organización, siempre con autoridad en un consejo, asamblea o patronato; rendición de cuentas al promotor y la comunidad; financiamiento del promotor condicionado a resultados; decisión sobre diseño e implementación de currícula; facultades en el manejo de ingresos propios y captación de donaciones; autoridad en la IES para contratar, evaluar al personal y brindar mecanismos de desarrollo profesional y perfeccionamiento; e incentivos para la mejora continua (por ejemplo, la acreditación es requisito para convalidaciones y fondos de investigación) (Consejo Nacional de Educación 2010).

Con mayor razón, entonces, conviene revisar brevemente la relación y las diferencias entre las categorías de multiculturalismo e interculturalidad, para comprender mejor la idea de “interculturalizar la universidad”.

Multiculturalismo y diversidad cultural

Para algunos teóricos del nacionalismo, la legitimación de los Estados occidentales requirió de sistemas educativos que uniformizaran, “productores de ciudadanos”. Pero en la práctica, esta “occidentalización” no fue tan uniforme. Además, la intensificación de las migraciones internacionales ha puesto en discusión el multiculturalismo, la ciudadanía diferenciada y el reconocimiento de la interculturalidad, a partir de enfoques como los de Will Kymlicka (Canadá), Nancy Fraser (Estados Unidos) y Xabier Etxeberria (España).

Sin embargo, esta discusión no siempre incorpora claramente la equidad como condición para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de liderazgos. Una perspectiva “activa y diferenciada” de la ciudadanía en el Perú —como planteaba López (1997)—, requiere de un marco conceptual que articule los conceptos de equivalencia, participación, representación, deliberación y reconocimiento, alrededor de una noción de igualdad que conecte los principios de igualdad y no discriminación al principio de equidad como elemento central de debate, distinguiendo entre igualdad de *facto* y de *jure* (García Prince 2008). Actualmente, esta noción de ciudadanía considera también elementos como la identidad cultural y la integración de saberes (López, Moya y Hamel 2009), enfatiza la importancia del diálogo intercultural en tanto este implica el reconocimiento del otro (Zúñiga y Ansión 1997), y plantea una serie de derechos especiales para los pueblos indígenas, como el autogobierno y derechos lingüísticos (Tubino 2003).

Sin pretender profundizar en esta constelación de conceptos, nos concentraremos a continuación en la relación que mantiene el multiculturalismo con la diversidad cultural, a través de las políticas afirmativas y de compensación implementadas como una forma de regular la conflictividad étnica y la migración, para ubicar mejor las respuestas institucionales interculturales que Mato (2008 y 2009) considera producto de estas políticas, pero también de la acción colectiva de los movimientos indígenas.

Políticas afirmativas y ciudadanía redefinidas

Ante el estatus socialmente considerado inferior de lo indígena en el Perú, las ciencias sociales han enfatizado en las últimas décadas nociones como

“ciudadanía inconclusa” y “ciudadanía diferenciada”, con miras a la integración nacional. Pero este énfasis en perpetuar el sentido político convencional de la ciudadanía en relación con una única comunidad nacional ha terminado obstruyendo la comprensión de demandas étnicas que, sin ser necesariamente separatistas, promueven formas de integración pluricultural. Y en el marco de lo avanzado en materia legislativa y organizacional en el “mundo indígena”, las reivindicaciones por la tierra entran en colisión con el “derecho romanista”, dificultando una adecuada gestión territorial.²² Es en este contexto que las políticas de acción afirmativa aparecen como una manera de compensar la inequidad en la distribución de oportunidades de alcanzar mayores y mejores niveles de educación, a través de la aplicación del principio de discriminación positiva (Tubino 2007). La igualdad de oportunidades se sigue asociando en esta perspectiva a la integración nacional, pero también conduce a una redefinición de la agenda y de la identidad indígenas (Cuenca 2014).

La mayor vulnerabilidad y desventaja de la población indígena para acceder al sistema universitario es una realidad que ha buscado solucionarse, particularmente por impulso de la cooperación internacional, a partir de acciones positivas expresadas en medidas que reviertan la deserción y el bajo desempeño académico. Una importante proporción de estas experiencias corresponde a lo que Mato (2009) categoriza como programas en instituciones convencionales de educación superior, ya que estas instituciones no están creadas específicamente para atender las necesidades y demandas de las poblaciones indígenas. Uno de estos programas es, por ejemplo, el programa Pathways, cuyos resultados se consideran alentadores, aunque aún frágiles y limitados (Didou 2008).²³ Es evidente que hay mucho camino por recorrer en la inclusión a una educación que, a pesar de sus deficiencias, sigue siendo percibida por las familias como un vehículo de progreso. En palabras de un profesional indígena: “Sin educación no hay posibilidades de avanzar en la vida. Eso me decía mi padre y eso le digo a mis hijos” (citado en Cuenca 2012).

El derecho a la educación y la percepción de que ella constituye una condición básica para ejercer la ciudadanía, nos conducen necesariamente a la discusión sobre la diversidad cultural en los debates de fin de siglo sobre los impactos de la globalización en las identidades. Néstor García Canclini (1999) se preguntaba por

22. Véase un balance de los avances y limitaciones de las titulaciones de territorios indígenas amazónicos en Chirif y García (2007).

23. Puede encontrarse un balance previo de la acción afirmativa en diferentes iniciativas nacionales y de la influencia de la cooperación internacional en Didou (2006).

la ausencia de la palabra mestizo en inglés, la traducción de la acción afirmativa como discriminación positiva en francés y el poco uso del guión en la definición de identidades en Latinoamérica. Sus observaciones remiten a los diferentes modos de concebir las identidades de acuerdo con proyectos multi e interculturales. Con la globalización, la mezcla cultural ha desbordado los marcos institucionales creados para contenerla. Por ello, para García Canclini, los desaciertos de las políticas deben tener en cuenta las discusiones interdisciplinarias recientes, no solo concentradas en las problemáticas del multiculturalismo, sino en distintas conexiones interétnicas, de género, nación, niveles educativos, edades y mediaciones. Esta interconectividad supone una reestructuración cultural global que marcaría el fin de una época política.²⁴

Siguiendo a Kymlicka (1995), se puede aducir que los derechos universales separan el Estado de la etnicidad, lo que vulnera los derechos de las “minorías” y agrava el conflicto etnocultural.

La solución podría encontrarse en garantizar una protección externa como medida igualitaria ante la injusticia intergrupala. Sin embargo, las organizaciones indígenas latinoamericanas no reclaman simplemente su inclusión como individuos, sino el reconocimiento de un estatus igualitario como pueblos. En ese sentido, la educación intercultural constituye un desafío para pensar la reforma de la educación superior, y no un mecanismo de contención de la diversidad cultural.

Es decir, se está pensando la inclusión desde una concepción multicultural de ciudadanía centrada en los “derechos especiales de representación” (en el acceso a las universidades), e incluso como “derechos poliétnicos” (focalizados en grupos amazónicos), pero no como “derechos de autogobierno” y por tanto de autonomía cognitiva y cultural. En buena cuenta, el multiculturalismo está pensado para el análisis de sociedades estatales, no de poblaciones indígenas. Lo que

24. El problema para este autor radica en la falta de un marco interpretativo común que permita entender la novedad de las relaciones interculturales. Desde la teoría social identifica cuatro posiciones, alrededor de las polémicas en torno al universalismo como justificación estratégica (Gadamer, Rorty, Lyotard) o como opción teórica (Rorty, Rawls); las concepciones antropológicas posmodernas de las culturas como inconmensurables, incompatibles e intraducibles (Abeles, Appadurai, Clifford); la preocupación por los obstáculos sociopolíticos, económicos y de comunicación para la interculturalidad ante la desestabilización de los órdenes de estatus (Bourdieu, Geertz, Ricoeur); y el tema de las negociaciones epistémicas y morales presentes entre y en el interior de culturas e individuos (Benhabib). Desde un enfoque centrado en las comunidades académicas, los estudios anglosajones se han concentrado en el análisis de la comunicación intercultural (Hall, Gudykunst, Hamelink). En Francia se da más énfasis a la adaptación a la lengua y cultura hegemónicas (Boukons), y en América Latina, a las mediaciones e interconexiones (Grimson, Martín Barbero y Renato Ortiz). Pero, en general, interculturalidad suele ser sinónimo de relaciones interétnicas.

quizás convendría conceptualizar es la *configuración* y *morfogénesis* de los movimientos y agendas indígenas, incluida la “transfiguración étnica” como una estrategia de adaptación para “seguir siendo sin desaparecer” (Bartolomé 2006).

Los desafíos de la interculturalidad

Diversidad cultural e interculturalidad son conceptos con amplios significados en diferentes ámbitos académicos y políticos. Centrándonos en la experiencia de los países latinoamericanos, su formulación se encuentra articulada a ideas y nociones de cultura, raza y etnicidad, y asociada en mayor medida, y en muchos casos únicamente, al ámbito educativo.

En un sentido amplio, la interculturalidad se relaciona con la búsqueda de calidad de vida y bienestar, así como con una inserción equilibrada con el entorno natural y social. En el Perú, la Constitución de 1993 y la ley general de educación del 2003 reconocen la interculturalidad como aspiración, pero no la interetnicidad como trasfondo de la conflictividad social.

El Proyecto Educativo Nacional señala que el logro de una inserción exitosa en la sociedad mundial de hoy requiere de una mayor inversión en educación, así como en promoción de la investigación y la innovación (CNE 2006: 28). Como quinto objetivo estratégico, considera prioridad apostar por una educación superior de calidad, que permita el desarrollo y la competitividad nacional, con inversión en investigación e innovación, fomentando la profesionalización y la acreditación institucional, y vinculando creativamente el desarrollo institucional con las necesidades de desarrollo local, regional y nacional (CNE 2006: 46).

Estas metas suponen para el Estado peruano no ver la educación como un gasto, pero al asociarse a una concepción utilitarista de competitividad, repercuten en la reproducción del papel marginal de las poblaciones indígenas en la construcción de una sociedad del conocimiento. Es decir, al asumir la interculturalidad en un sentido más rentista que político, las políticas estatales no garantizan su ejecución efectiva y responsable, y el objetivo intercultural de transformar las estructuras sociales históricamente excluyentes se ve truncado.

En un sentido comunicativo, el concepto interculturalidad equivale a diálogo cultural e integración nacional, basados en el reconocimiento y revaloración de la diversidad. Este es el uso más convencional. En un sentido antropológico, su uso explicita las relaciones interétnicas, donde el conflicto cultural supone el desencuentro entre racionalidades o modos de comprensión diferentes de la realidad. Para opciones teóricas, como el perspectivismo, la pregunta crucial es si la interculturalidad es aplicable a ámbitos como la territorialidad (Surralles y García

Hierro 2004). Se plantea así la necesidad de descolonizar imaginarios y prácticas de dominación cultural, como condición para un diálogo efectivamente horizontal entre las culturas.²⁵

En el ámbito de la educación intercultural bilingüe (EIB), la interculturalidad ha sido un término surgido del horizonte de conquista de derechos colectivos ante la exclusión histórica de los pueblos indígenas de la vida nacional, y en el que su inclusión como parte de las políticas de Estado en los países andinos (como EIB) todavía se sigue concibiendo como fundamentalmente rural, a pesar del innegable incremento de la población indígena urbana y de su participación en los escenarios institucionales descentralizados. Más aún, al aplicar la interculturalidad únicamente en espacios rurales e indígenas, se trabaja con los discriminados mas no con los discriminadores, lo cual tiende a entorpecer la construcción de sociedades más democráticas e inclusivas (Tubino 2005 y 2007). Así, la aplicación efectiva de la EIB va de la mano con una redefinición de la institucionalidad estatal y de la participación social, que ha conllevado a la discusión de la noción de “ciudadanía intercultural” (Moya 2005), en donde lo intercultural alude a la relación “de hecho” entre personas culturalmente diferenciadas, en cuya interacción no deja de evidenciarse un predominio del aspecto lingüístico como marcador de la diferencia cultural y del racismo como ideología de superioridad (Zavala y Córdova 2010).

En un sentido pedagógico humanista, se entiende la interculturalidad como un proyecto, como la búsqueda de armonización de las diferencias a partir de metas comunes de desarrollo. Esta idea es la que parece orientar los trabajos recopilados por el Instituto Internacional para la Educación Superior (IESALC) de la UNESCO y por el Foro Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES), en los que la oferta y las iniciativas de articular los saberes tradicionales y científicos tienen como uno de sus objetivos formar profesionales que respondan a las necesidades y demandas de sus entornos inmediatos.

Lo significativo de las experiencias de inclusión de la diversidad en la educación superior ha sido visibilizar la diferencia cultural como una diferencia étnica. Se asocia las diferencias a grupos poblacionales indígenas y afrodescendientes, con necesidades y demandas que requieren ser atendidas de manera diferente a las de la población urbana común. Esta segregación, en el plano universitario, supone dos procesos no siempre convergentes: desde una apertura inclusiva *del* sistema *hacia* los grupos, hasta una ruptura con el modelo “monocultural” de universidad y la emergencia de universidades y colaboraciones “interculturales”, en donde, según Mato (2008), es probable esperar efectos positivos de un “círculo

25. Para un enfoque de descolonización del saber en la educación superior, véase Yampara (2009).

virtuoso” entre nivel educativo y capacidad de presión política de las dirigencias indígenas para efectivizar sus demandas de respeto y aplicación de derechos. Esto nos lleva a observar las experiencias de interculturalidad en la educación superior, a partir de una revisión de los balances regionales de IESALC-UNESCO.

¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Reflexiones finales

En este escenario, ¿cómo se concibe la inclusión indígena en la educación superior? Fidel Tubino (2007) considera que en el país se debe transitar de acciones afirmativas a acciones transformativas. Por su parte, Juan Ansión (2007) enfatiza la construcción de una ciudadanía intercultural, fundada en las propuestas de Brikhu Parekh de trascender la división entre lo público y lo privado propia de la política moderna. Pero estos autores no profundizan en su aplicación en la práctica, más allá del caso mexicano. Tampoco se asume del todo que en contextos de asimetrías en la distribución del poder, una sociedad intercultural igualitaria implica una “descolonización interior” (Bartolomé 2006: 119), no solo del eurocentrismo, sino de los procesos históricos y situacionales que refuerzan el racismo como mecanismo de exclusión institucionalizado (Drinot 2002). Siguiendo a Thorp y Paredes (2011), se trata de los “mecanismos de reproducción de desigualdades” consolidados y reforzados en las instituciones, como las normas, valores y oportunidades de organización política de estos grupos.

La persistencia de una brecha intercultural entre poblaciones indígenas y no indígenas, evidenciada en las desiguales condiciones de acceso, permanencia y egreso de las universidades,²⁶ requiere replantear la forma como se define y asume la interculturalidad frente a la nueva economía del conocimiento. Por ello, experiencias inclusivas como las acciones afirmativas en la educación superior no solo enfrentan la falta de recursos y un clima institucional desfavorable, sino la inexistencia de políticas que asuman la interculturalidad como proyecto antes que como problema, en parte por la existencia de un racismo encubierto o de una inercia en el ámbito político y social respecto de la situación de estas poblaciones (Mato 2012).

En este contexto, interculturalizar las instituciones universitarias implica dos procesos: establecer espacios de convivencia intercultural, vinculados a la cultura, descentrando la epistemología y reformando la investigación y enseñanza; y construir una institucionalidad educativa autónoma de nivel superior, en interacción y

26. Que condiciona inclusive las capacidades de resiliencia, como inferen Zavala y Bariola (2012).

complementariedad con los conocimientos occidentales (Nahuelpán y Marimán 2009).

La variedad de pueblos, países y actores involucrados en la educación intercultural ha producido diversidad de programas e instituciones de educación superior (IES), en los que el papel de las universidades es reducido y a veces supeditado a la propia complejidad institucional de cada realidad universitaria. Es ante esta diversidad que la iniciativa de IESALC-UNESCO de sistematizar y evaluar estas experiencias permite una aproximación comparada a los cambios que vienen sucediendo en los modelos institucionales y pedagógicos. Cambios que, como destaca Mato (2008), se hallan entre la “invisibilización” de las diferencias raciales y étnicas y la “racialización” estadística de las poblaciones nacionales.

En toda América Latina hay un reconocimiento constitucional de derechos humanos, y cuantiosas leyes y normativas específicas de reconocimiento y protección de derechos. Sin embargo, se constatan fallas en su aplicación efectiva, atribuidas generalmente a una falta de voluntad política, que tiene como trasfondo el racismo y el peso coyuntural de diferentes correlaciones de fuerza. En ese sentido, el incremento de las capacidades de incidencia política asociadas a un mayor nivel educativo de los pueblos indígenas se considera crucial para una efectiva realización y progreso en el ejercicio de los derechos. En este proceso, los maestros de EIB tienen un protagonismo significativo, pero también otros grupos profesionales interesados en contribuir al desarrollo de sus comunidades, como “mediadores de necesidades y articuladores de demandas” (Mato 2008).

Destaca en este panorama el surgimiento de dos redes internacionales. Una la conforman maestros y profesores de educación bilingüe, alrededor de la Fundación PROEIB-Andes, y la otra es la Red de Universidades Indígenas auspiciada por el Fondo Indígena. Daniel Mato sintetiza así las recomendaciones formuladas en estos espacios:

- a) Procurar reconocimiento y acreditación por parte de los Estados; b) Que los Estados generen estadísticas sobre acceso, permanencia y graduación de indígenas en Educación Superior; c) Diseñar indicadores para seguir avances efectivos de universidades y políticas públicas respecto de: cobertura, calidad, pertinencia, integración de contenidos y modos de aprendizaje culturalmente diversos, incorporación de estudiantes y profesores indígenas; d) Obtener fondos para becas para estudiantes y plazas para profesores indígenas; e) Obtener fondos para investigación; y f) Convocar a las universidades “convencionales” a reconocer y fortalecer la diversidad cultural y la interculturalidad como ejes transversales de sus planes de estudio y modalidades de la vida universitaria. (Mato 2008: 42)

En estos procesos de protagonismo indígena y construcción de redes, es crucial el papel de la cooperación internacional en el fortalecimiento de las IES indígenas,

no solo en la asignación de fondos y asistencia, sino por contribuir en su reconocimiento y visibilización²⁷ a través de la presión a los Estados latinoamericanos, lo que a su vez favorece el desarrollo de un “clima de época” para tratar la problemática indígena relacionada con la educación superior (López, Moya y Hamel 2009).

En dos balances de la interculturalidad en la educación superior recopilados por IESALC-UNESCO, Mato (2008 y 2009) realiza un análisis transversal de la información de 36 experiencias en 12 países latinoamericanos. En el primer balance (Mato 2008), se clasifica las experiencias según alcance, diversidad institucional y conceptual, oferta, matrícula y problemas. Mato estima que el conjunto es significativo pero no representativo de las experiencias que vienen ocurriendo en la región centro y suramericana, que calcula en más de un centenar (Mato 2009), y que, ante desigualdades históricamente acumuladas y en aumento, plantean propuestas de construcción de “interculturalidad con equidad” y de “igualdad en la diferencia” (Mato 2008: 55).

A pesar de estos avances, la reivindicación y afirmación de lenguas, saberes y visiones alternativas del mundo que las organizaciones indígenas y afrodescendientes elaboran, no son completamente asumidas por las agencias gubernamentales y la comunidad académica, aun estando en contra de la inequidad. El trasfondo radica en la validez, asumida como “universal”, de un modo de producción, apropiación y legitimación de un tipo de conocimiento frente a otros, e incluso del aprovechamiento de conocimientos ancestrales por parte de la industria farmacéutica y agroindustrial. Esto debido a que los intercambios, préstamos, apropiaciones y resignificaciones de visiones institucionales e idearios no están exentos de conflictos ni de éxitos; lo significativo es asumirlos como desafíos (Mato 2008: 57).

Las universidades deben entonces evaluar sus capacidades de producir conocimientos pertinentes, y las IES y programas, evaluar sus logros en función de ampliar sus ofertas de posgrado. Mato destaca como principales resultados de las iniciativas estudiadas el hecho de que mejoren las posibilidades de acceso y culminación exitosa; adecúen su oferta educativa a las necesidades, demandas y proyectos comunales, y la relacionen con oportunidades locales y regionales de empleo, iniciativas productivas y servicio a la comunidad; desarrollen modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada; integren

27. En América Latina destaca el rol del Estado mexicano y de las agencias de cooperación de Alemania (GTZ), Bélgica, Estados Unidos (USAID, Fundación Kellogg, Fundación Ford-Programa Pathways to Higher Education), España (AECI), Suecia (ASDI), la Fundación Equitas (Chile), dos instituciones de Canadá, el Colegio de las Américas (COLAM) y el Saskatchewan Indian Federated College, y algunas ONG europeas. Las oficinas regionales de UNESCO e IESALC brindan asistencia técnica-financiera en el marco del proyecto “Diversidad e interculturalidad en la educación superior”.

aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; integren diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; promuevan la valorización e incorporación de lenguas y saberes, contribuyendo a su fortalecimiento e investigación; desarrollen docencia e investigación que consideren y valoren la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática y desarrollo humano y sostenible; formen egresados que contribuyan al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades; e impacten decisivamente en las IES “convencionales” (Mato 2008: 70).

El punto radica entonces en transformar la educación superior en su conjunto, pero no deja de ser cierto el papel gravitante que sigue teniendo la universidad convencional. Como señala Bello (2009), las políticas inclusivas requieren pasar de una lógica de adaptación a una de incorporación, incluyendo políticas de reconocimiento que involucren a la comunidad universitaria. La incorporación de la diversidad cultural en el funcionamiento institucional universitario redefine su rol y su representación social. En realidad, la expansión de posgrados en las universidades latinoamericanas guarda más relación con las demandas del mercado que con la investigación, lo que tiene como consecuencia un acceso restringido de las minorías étnicas, a pesar de la expansión de la oferta.²⁸

El segundo balance de IESALC-UNESCO profundiza en el estudio de las particularidades, obstáculos y desafíos de ocho instituciones interculturales de educación superior (en adelante, IIES), no solo por lo que implican como procesos de construcción y de desarrollo institucional intercultural, sino también por sus diseños curriculares. Se construyó una tipología para analizar 140 casos, de los cuales se identificó 22 IIES, seleccionándose ocho casos que fueron distribuidos en dos subtipos: el de IIES creadas por afrodescendientes e indígenas,²⁹ y el de IIES creadas por organismos del Estado.³⁰

28. En cuanto a posgrados para profesionales indígenas, destacan dos iniciativas regionales apoyadas por la cooperación internacional: el programa de posgrado en ciencias sociales con mención en asuntos indígenas ejecutado por FLACSO Ecuador, luego maestría en ciencias sociales con mención en estudios étnicos; y la maestría en educación intercultural bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón en Bolivia, que promueve el proyecto PROEIB-Andes (Zapata 2009).

29. Correspondientes al Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI) de Brasil; la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) de Bolivia; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN) de Colombia; la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi de Ecuador; y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

30. Correspondientes al Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) de Argentina; la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) de México.

Lo que distingue al primer subtipo es la participación indígena en el gobierno universitario, los idearios, la disponibilidad presupuestaria y el reconocimiento de títulos. Y en ellas hay diferencias significativas en las particularidades de su creación y funcionamiento, asociadas a las trayectorias específicas de las luchas indígenas y a las visiones y expectativas de desarrollo de las organizaciones indígenas o afrodescendientes en cada país. Cabe resaltar que lo común a ambos subtipos es el logro de diseños curriculares innovadores y de formas de colaboración intercultural, que potencian el trabajo de los egresados en sus comunidades. Mato señala:

Parece necesario enfatizar que estas IIES, sus idearios y prácticas, no solo son valiosas en sí mismas y por los beneficios que reportan de maneras directas a las comunidades a las cuales procuran servir, sino que además pueden ser vistas como espacios de innovación que podrían aportar valiosas ideas a otros tipos de IES. Desde luego, no es posible ni se trata de pensar en traslaciones mecánicas de innovaciones y/o recursos. Se trata en cambio de estudiar y evaluar estas experiencias en relación con sus contextos y solo a partir de allí tratar de ver qué se puede aprender de ellas y cómo. (Mato 2009: 67)

Así, se entiende que el currículo diversificado debe plantearse los fines de la educación desde la perspectiva de los pueblos indígenas. La presencia de docentes y sabios indígenas puede generar nuevas dinámicas e intercambios de perspectivas y enfoques (Peralta 2009). Además, un currículo de educación intercultural debe abordar los contenidos desde los patrones de interpretación de cada cultura y con la interculturalidad como paradigma (Ancalaf 2009). Complementario a esto, Trapnell también insiste en la importancia de negociar el espacio de poder que se gesta en el sistema educativo, y de lograr integrar saberes y prácticas diversos sobre la base de la valoración de la diversidad cultural en el país, plasmado esto en el currículo intercultural. Asimismo, menciona la necesidad de una normativa especial que permita la participación de las organizaciones indígenas en la gestión de la institución, así como criterios de evaluación y acreditación diferenciados. Cabría considerar si todas estas recomendaciones son también pertinentes y necesarias en el proceso de interculturalizar las instituciones universitarias “convencionales”.

En última instancia, todas estas experiencias requieren para su institucionalización de la interculturalización de toda la educación superior, pensando en modelos diversificados de interculturalidad, de acuerdo con cada entorno y estructura organizacional.

Esto demanda valorizar la diversidad y construir formas de colaboración intercultural en la producción de conocimientos en todos los campos y disciplinas [...],

la revisión curricular de todas las IES [...], la necesidad de desarrollar respuestas particulares apropiadas a los respectivos contextos. No parece posible, ni deseable, pensar en un modelo único de educación superior intercultural, esto sería un contrasentido respecto a la exigencia de reconocimiento y valoración de la diversidad. (Mato 2009: 69-70)

En palabras de López (2006), la universidad peruana debe reconciliarse con la diversidad cultural que caracteriza al país, ya que en su afán por desarrollar conocimiento científico desde un único paradigma, no ha sabido dialogar con ella. En esta línea, Valdivia (2009) considera que la universidad requiere capacitarse para adaptarse a la diversidad social y cultural, modificando su funcionalidad, pasando “de una lógica planificadora a una de interacciones”. Considerar las capacidades de la universidad implica asumir su complejidad funcional, comprometer al Estado en reunir a los diferentes actores y desarrollar un instrumento de observación en el seno de un espacio democrático, para consultar y evaluar su pertinencia en aceptabilidad, adaptabilidad, dotación y accesibilidad, como forma de favorecer la integración de la diversidad sociocultural y avanzar hacia una efectiva igualdad de oportunidades educativas, desde el reconocimiento de la indivisibilidad de los derechos y la interdependencia de las capacidades.

Podemos afirmar, entonces, que una parte del desafío consiste en interculturalizar la universidad (como parte de la transformación de los sistemas educativos en su conjunto). Sin embargo, no puede quedar ahí. Como se ha venido mostrando, concebir la interculturalidad en el ámbito educativo resulta fundamental pero no suficiente, si lo que se quiere es construir una sociedad más democrática y equitativa. Por eso, el desafío se extiende a universalizar la interculturalidad —como un horizonte deseado y contextualizado para una efectiva democratización a partir del reconocimiento mutuo de la diversidad. Pero la relación entre universalidad e interculturalidad es más problemática que lo supuesto en términos prospectivos, porque todavía hay una “brecha intercultural” que es preciso conceptualizar más claramente con la profundización de las investigaciones de experiencias de este tipo.

En relación con la agenda indígena, sobre la base de la revisión de documentos y las entrevistas a un conjunto de profesionales indígenas latinoamericanos, Cuenca (2014) destaca cinco temas que conforman el eje de sus demandas: la conformación de Estados plurinacionales; el pleno ejercicio de ciudadanía diferenciadas; la *descolonialidad* del poder; el reconocimiento de derechos colectivos y de formas plurales de justicia; y la instalación de un modelo alternativo de desarrollo con identidad: el *buen vivir*. Sin embargo, según muchos de los entrevistados, los movimientos indígenas encuentran difícil incluir estos temas en las

políticas públicas de sus países. El desafío principal al que se enfrentan radica en trabajar paralelamente en el (interior del) Estado.

Para los profesionales indígenas entrevistados es un enorme reto tener que echar a andar la agenda política indígena en sus respectivos países. Por un lado, en algunas oportunidades, encuentran dificultades con las propias dirigencias indígenas que reclaman su decisión de trabajar en el Estado para diseñar políticas públicas propias de la agenda diferenciada; y, por otro lado, luchan contra la “decepción” de tener plataformas legales, como la Nueva Constitución Política del Estado de Bolivia o la Ley del Derecho a la Consulta Previa a los Pueblos Indígenas u Originarios en el Perú, y no ver cambios significativos en la vida de las poblaciones indígenas. (Cuenca 2014: 200)

Siguiendo el razonamiento que hemos podido esbozar en este documento, en el proceso de redefinición del desarrollo y del papel de la educación y del conocimiento en la realización individual y colectiva, lo novedoso para las instituciones de educación superior es afrontar los procesos de interconexión global. Para ello, cada universidad debe adecuarse a la velocidad de los cambios, con estrategias que en unos casos pueden conducir a una renovación institucional, pero en otros al estancamiento e inercia. De ahí la necesidad de salir del marco institucional y de repensar el sentido de la educación superior y universitaria en relación con los desafíos que supone la interculturalidad en un mundo global.

Por un lado, es en el horizonte de los cambios globales en la economía y la cultura que el concepto de interculturalidad se ha desarrollado a partir de diferentes disciplinas y es defendido como una necesidad universal por la UNESCO. Así, la interculturalidad puede responder a incorporaciones voluntarias y no coercitivas, en las que la disposición a ella aparece en indígenas y migrantes como una “adaptabilidad estratégica”, como un aprendizaje necesario. Pero, por otro lado, no hay un mayor esfuerzo de la “sociedad receptora” por aprender de la “sociedad indígena”. Por tanto, al no tomarse en cuenta las relaciones de poder involucradas, construir una comunidad de argumentación intercultural constituye más una apelación a su necesidad que a sus posibilidades de concreción, dependiendo más de la capacidad indígena “de asumir y defender posiciones que supongan una cuota de poder adicional” (Bartolomé 2006: 129), mediante reclamos al Estado, antes que a la filosofía moral que lo legitima, particularmente, para el ejercicio de la violencia.

Y en contextos de incremento de la conflictividad, como los que involucran a intereses transnacionales y poderes estatales en el despojo territorial de los pueblos indígenas y en la imposición de modelos uniformes de gobierno y gestión, es una tarea urgente pensar en la “redistribución transformativa” de los modelos

excluyentes de estatus, desinstitucionalizando los patrones de valor cultural que impiden la paridad de participación (Fraser 2006), así como pensar en la institucionalización de renovados patrones de relaciones humanas, hacia una verdadera “ciudadanía universal” (Nussbaum 2001) que permita “trabajar el desconocimiento” —en este caso, de la universidad sobre la interculturalidad— para el logro de una mutualidad común, de un reconocimiento recíproco (Ricoeur 2006). O en otros términos, para la construcción de un renovado universalismo pedagógico, fundado en el reconocimiento de la universalidad de la interculturalidad.

Finalmente, la interculturalización de la universidad debe partir de la condición mínima de equidad en el acceso de las poblaciones indígenas, fundamentalmente a través de las políticas de acción afirmativa, tal como se ha venido haciendo. En esto, sigue siendo crucial el apoyo de la cooperación internacional y de los organismos no gubernamentales, así como la disposición que puedan mostrar las propias universidades convencionales. Aun así, es importante considerar las recomendaciones de interculturalizar el currículo, así como de flexibilizar la normativa, particularmente en el caso de las universidades interculturales.

La universalidad de la interculturalidad, en cambio, se presenta como un proyecto nacional a largo plazo que requiere de un mayor compromiso político en la concreción efectiva de la legislación existente y en la disminución de los “mecanismos reproductores de desigualdades”. En este punto también es crucial el crecimiento de la movilización e incidencia políticas de las organizaciones indígenas.

Bibliografía

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine

2001 *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

ADAMS, Norma y Néstor VALDIVIA

1994 *Los otros empresarios. Ética de migrantes y formación de empresas en Lima*. Lima: IEP.

AIKMAN, Sheila

2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP.

ALAPERRINE-BOUYER, Monique

2007 *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial*. Lima: IEP.

ALTAMIRANO, Teófilo

- 1984 *Presencia andina en Lima Metropolitana. Estudios sobre migrantes y clubes de provincianos*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

ANCALAF, Gladys

- 2009 “Reflexiones en el marco del conversatorio: El Estado del Arte de la Educación Intercultural en Chile en Perspectiva Latinoamericana”. En *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación. Revista ISEES 05*. Fundación Equitas.

ANSIÓN, Juan

- 2007 “La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía”. En Ansión, Juan y Fidel Tubino, eds., *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

BANKS, James

- 2009 “Multicultural Education. Dimensions and Paradigms”. En Banks, James A., ed., *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nueva York: Routledge.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto

- 2006 *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México D. F.: Siglo XXI Editores.

BELLO, Álvaro

- 2009 “Diversidad cultural y políticas públicas para una educación superior inclusiva en Chile y América Latina”. En *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación. Revista ISEES 05*. Fundación Equitas.

BIONDI SHAW, Luis

- 2001 *Economía de la educación*. Lima: UNMSM.

BOURDIEU, Pierre

- 2000 “Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social”. En Bourdieu, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

BURGA, Manuel

- 2006 “Solos en Lima”. En Díaz-Romero, Pamela, ed., *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas.
- 2008 *La reforma silenciosa. Descentralización, desarrollo y universidad regional*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- CHACALTANA, Juan, Miguel JARAMILLO y Gustavo YAMADA (eds.)
 2004 *Cambios globales y el mercado laboral peruano: comercio, legislación, capital humano y empleo*. Lima: Universidad del Pacífico.
- CHARTERS, Claire y Rodolfo STAVENTHAGEN (eds.)
 2010 *El desafío de la declaración. Historia y futuro de la Declaración de la ONU sobre Pueblos Indígenas*. Copenhague: IGWIA.
- CHIRIF, Alberto y Pedro GARCÍA HIERRO
 2007 *Marcando territorio. Progresos y limitaciones de la titulación de territorios indígenas en la Amazonía*. Copenhague: IGWIA.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNE)
 2006 *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE.
 2010 “Sistema de educación superior. Un sistema articulado para una educación a lo largo de toda la vida”. En *Boletín CNE Opina*. Lima: CNE.
- CONTRERAS, Carlos
 1986 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de Trabajo 80. Lima: IEP. Disponible en: <www.cholonautas.edu.pe>.
 2004 *El aprendizaje del capitalismo. Estudios de historia económica y social del Perú republicano*. Lima: IEP.
- CÓRDOVA, Gavina
 2011 “Educación superior en el Perú: los pueblos indígenas y afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales”. En Mato, Daniel, coord., *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC, UNESCO.
- CORTEZ, María
 2005 “Identidad cultural de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana: visión y análisis desde la educación superior y la EIB”. En Tejada, Luis, ed., *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: UNMSM.
- CUENCA, Ricardo
 2006 “Hacia la unidad en la diversidad”. En Díaz-Romero, Pamela, ed., *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas.
 2012 “¿Una otra movilidad social? Una mirada desde la exclusión”. En Cuenca, Ricardo, ed., *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

- 2014 “Historias, trayectorias y contextos: la formación de profesionales indígenas en Bolivia y Perú”. En Cuenca, R., ed., *Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad*. Lima: IEP.
- CUENCA, Ricardo y Rodrigo NIÑO
- 2011 *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú*. Documento de Trabajo 160. Lima: IEP.
- DE LA CADENA, Marisol (ed.)
- 2008 *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Editorial Envión.
- DE LA CADENA, Marisol y Orin STARN
- 2010 *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización*. Lima: IEP.
- DEGREGORI, Carlos Iván
- 1993 “Identidad étnica, movimientos sociales y participación política en el Perú”. En Adrianzén, A., ed., *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*. Lima: IEP.
- DEGREGORI, Carlos Iván, Cecilia BLONDET y Nicolás LYNCH
- 1986 *Conquistadores de un Nuevo Mundo: de invasores a ciudadanos en San Martín de Porres*. Lima: IEP.
- DÍAZ-ROMERO, Pamela (ed.)
- 2006 *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas.
- DIDOU, Sylvie
- 2006 “Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debate en ciernes y estrategias emergentes”. En Díaz-Romero, Pamela, ed., *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas.
- 2008 “Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global”. En Mato, Daniel, coord., *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC, UNESCO.
- DIETZ, Gunther y Laura MATEOS
- 2008 “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad”. En Bastos, Santiago, comp., *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala: FLACSO, OXFAM.

DRINOT, Paulo

- 2002 “Construcción de nación, racismo y desigualdad: una perspectiva histórica del desarrollo institucional en el Perú”. En Crabtree, John, ed., *Construir instituciones. Democracia, desarrollo y desigualdad en el Perú desde 1980*. Lima: IEP, Fondo Editorial PUCP, CIUP.

ESPINOSA DE RIVERO, Óscar

- 2003 “Desafíos a la ciudadanía multicultural en el Perú: el ‘mito del mestizaje’ y la ‘cuestión indígena’”. En Vigil, Nila y Roberto Zariquiey, eds., *Ciudadanías inconclusas: el ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: PUCP, GTZ.

FRANCO, Carlos

- 1991 *La otra modernidad. Imágenes de la sociedad peruana*. Lima: CEDEP.

FRASER, Nancy

- 2006 “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. En Fraser, Nancy y Axel Honnet, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.

GALARZA, Francisco, Liuba KOGAN y Gustavo YAMADA

- 2012 “Detectando discriminación sexual y racial en el mercado laboral de Lima”. En Galarza, Francisco y otros, *Discriminación en el Perú: exploraciones en el Estado, la empresa y el mercado laboral*. Lima: Universidad del Pacífico.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

- 1999 *La globalización imaginada*. México D. F.: Paidós.

GARCÍA PRINCE, Evangelina

- 2008 *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming, ¿de qué estamos hablando?: marco conceptual*. San Salvador: Proyecto Regional PNUD.

GAZZOLA, Ana y Axel DIDRIKSSON (eds.)

- 2008 *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC, UNESCO.

HOPENHAYN, Martin

- 2005 *América Latina. Desigual y descentrada*. Buenos Aires: Norma.

HOWARD, Rosaleen

- 2007 *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IFEA, IEP.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

2012 Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG). Lima: INEI.

KAHN, Michele

2008 “Multicultural Education in the United States: Reflections”. En *Intercultural Education* 19, 6: 527-536.

KYMLICKA, Will

1995 *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ, José Ignacio

2006 “Universidad y reconciliación con la diversidad cultural”. En Díaz-Romero, Pamela, ed., *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas.

LÓPEZ, Luis Enrique

2001 “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. En López, Luis Enrique y C. Giménez, eds., *Educación intercultural*. Guatemala: Editores Olmedo España.

2012 “Viajes de autodescubrimiento: autobiografía y procesos de transformación identitaria con estudiantes indígenas”. En Cuenca, Ricardo, ed., *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

LÓPEZ, Luis Enrique, Ruth MOYA y Enrique HAMEL RAINER

2009 “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe”. En López, L. E., ed., *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores.

LÓPEZ, Sinesio

1997 *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: IDS Diálogo y Propuestas.

LORA, Eduardo (ed.)

2007 *El estado de las reformas del Estado en América Latina*. BM, BID, Mayol Ediciones.

MATO, Daniel (coord.)

2008 *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC, UNESCO.

2009 *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC, UNESCO.

2012 “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales”. En Mato, Daniel, coord., *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC, UNESCO.

MILLONES, Luis

1978 *Tugurio. La cultura de los marginados*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

2006 *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2006*. Lima: MINEDU.

MONSOYI, Esteban y Omar GONZÁLEZ

1974 “Ensayo de educación intercultural en la zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)”. En Varios, *Lingüística e indigenismo moderno en América Latina. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*. Lima: IEP.

MOYA, Ruth

2005 “Prefacio”. En Zavala, Virginia y otros, *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*. Lima: IBIS, CARE.

NAHUELPAÑ, Héctor y Pablo MARIMÁN

2009 “Pueblo mapuche y educación superior: ¿inclusión, interculturalidad y/o autonomía?”. En *Reflexiones sobre interculturalidad y equidad en la educación. Revista ISEES 04*. Fundación Equitas.

NUSSBAUM, Martha

2001 *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

2010 *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

PERALTA, Hipólito

2009 “Rol de académicos, investigadores y actores sociales en la promoción de una educación superior culturalmente pertinente a nivel de currículum y

prácticas institucionales: avances y desafíos”. En *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación. Revista ISEES 05*. Fundación Equitas.

PÉREZ, Maya

- 2009 “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones”. En, Pérez Valladares, Laura y Maya Pérez-Ruiz y Margarita Zárate, eds., *Estados plurales: el reto de la diversidad y la diferencia*. México D. F.: UNAM.

PORTES, Alejandro y Kelly HOFFMAN

- 2003 *Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal*. Santiago de Chile: CEPAL.

PRADA, Fernando y Luis Enrique LÓPEZ

- 2009 “Educación superior y descentramiento epistemológico”. En López, Luis Enrique, ed., *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural.

QUIJANO, Aníbal

- 1980 *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul Editores.

RAMA, Claudio

- 2006 *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC, UNESCO.
- 2008 *Las tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

RICOEUR, Paul

- 2006 *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México D. F.: FCE.

RUIZ, Eduardo

- 2008 “Mirando (nos) a (en) los otros”. En *Experiencias de inclusión al medio universitario. Revista ISEES 03*. Fundación Equitas.

SANTOS, Boaventura de Sousa

- 2006 *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, PDTG.

SURRALES, Alexandre y Pedro GARCÍA HIERRO (eds.)

- 2004 *Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*. Lima: IGWIA.

TEJADA, Luis (ed.)

2005 *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: UNMSM.

THORP, Rosemary y Maritza PAREDES

2011 *La etnicidad y la persistencia de la desigualdad. El caso peruano*. Lima: IEP.

TRAPNELL, Lucy

S. f. “Marco conceptual y ruta metodológica para el diseño de currículos de universidades interculturales e informe sobre el taller de consulta realizado en La Merced”. Informe de consultoría para el Ministerio de Educación. Lima.

TRAPNELL, Lucy y Virginia ZAVALA

2013 *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI*. Lima: Derrama Magisterial.

TUBINO, Fidel

2003 “Ciudadanía complejas y diversidad cultural”. En Vigil, Nila y Roberto Zariquiey, eds., *Ciudadanía inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: PUCP y GTZ.

2005 “La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos”. En *Cuadernos Interculturales* (3), 5: 82-96.

2007 “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En Ansión, Juan y Fidel Tubino, eds., *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

UCCELLI, Francesca

2006 “Temas y dilemas de la exclusión en la educación superior”. En Díaz-Romero, Pamela, ed., *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas.

UNESCO (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA)

1998 *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI*. París: UNESCO.

2008 *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe – CRES 2008*. París: UNESCO.

UQUILLAS, Jorge, Tania CARRASCO y Martha REES (eds.)

2003 *Exclusión social y estrategias de vida de los indígenas urbanos en Perú, México y Ecuador*. Quito: Banco Mundial.

VALDIVIA, Néstor

- 2011 *El uso de categorías étnico/raciales en censos y encuestas del Perú: balance y aportes para una discusión*. Lima: GRADE.

VALDIVIA, Silvia

- 2009 “Las capacidades de la universidad peruana para favorecer la integración de la diversidad cultural”. En *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación*. Revista ISEES 05. Fundación Equitas.

VENEGAS, Stella y Oliver MORA

- 2003 “La óptica mercantilista de la banca multilateral”. En *La educación no es una mercancía*. Selección de artículos de *Le Monde Diplomatique*. Santiago: Editorial Aún Creemos en los Sueños.

WALLERSTEIN, Immanuel

- 2005 *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

WALSH, Katherine

- 2000 *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: FORTEPE, Ministerio de Educación.

YAMPARA, Simón

- 2009 *Mundo indígena y educación superior: interculturalidad. ¿Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?* Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.

YRIGOYEN, Raquel (ed.)

- 2010 *Pueblos indígenas, constituciones y reformas políticas en América Latina*. Lima: IIDS.

ZAMBRANA, Amílcar

- 2014 *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

ZAPATA, Claudia

- 2009 “Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile”. En *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación*. Revista ISEES 05. Fundación Equitas.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

- 2010 *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

ZAVALA, Virginia y Nino BARIOLA

- 2012 “Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema’: discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos”. En Cuenca, Ricardo, ed., *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

ZÚÑIGA, Madeleine y Juan ANSIÓN

- 1997 *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

LA PERSISTENCIA DE LAS DESIGUALDADES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR
DE SAN MARCOS, 1940-2000

MARCOS GARFIAS

Introducción

En 1998, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos estableció un cupo especial para el ingreso de jóvenes nativos de la Amazonía peruana, un grupo poblacional afectado por una larga historia de exclusión. Cinco años después, ante la evidencia del bajo desempeño académico de estos estudiantes, que ponía en riesgo algunos beneficios básicos que recibían de la universidad, como la alimentación y la vivienda, las autoridades de San Marcos decidieron elaborar un diagnóstico sobre su situación (Tejada 2005). De acuerdo con este análisis, además de la dramática pobreza de la mayor parte de ellos, se hicieron evidentes otros tres factores que explicaban ese bajo rendimiento. Por un lado, la inmensa distancia que separaba el tipo y la calidad de su educación básica de las exigencias de la formación universitaria; por otro, una política institucional que pretendía beneficiarlos permitiéndoles el acceso a la universidad, pero que no atendía otras importantes condiciones para un adecuado desempeño académico; y, finalmente, la segregación e indiferencia, en un extremo, y el paternalismo, en el otro, que caracterizaron la relación de estos jóvenes con las autoridades, docentes y el resto de estudiantes de San Marcos.

La reciente experiencia de estos jóvenes nativos ilustra las profundas brechas que existen entre la institución y la cultura universitarias y la educación y la cultura de los sectores pobres de la sociedad peruana. Estas brechas no son recientes; por el contrario, tienen una larga historia que, paradójicamente, se hizo visible cuando estos sectores comenzaron a acceder sistemáticamente a la

educación universitaria a partir de la década del cuarenta, cuando el Estado y las universidades se vieron obligados a establecer políticas de expansión de la matrícula en respuesta a la creciente demanda de miles de jóvenes. Estas políticas consistieron en crear nuevas universidades en distintas partes del país y en establecer nuevos mecanismos de selección de los estudiantes. Sin embargo, la expansión de la matrícula no fue acompañada por el establecimiento y la organización de entornos materiales, institucionales y académicos que permitieran que jóvenes provenientes de sectores pobres superaran una serie de desventajas, como su deficiente educación secundaria, o diversas carencias económicas que fueron pesados lastres en su formación universitaria.

Al menos hasta la década del cuarenta, los estudiantes universitarios peruanos provenían en su mayoría de las clases medias y las élites urbanas, formados en exclusivos colegios privados y en antiguos y prestigiosos colegios públicos donde alternaban con sus futuros maestros universitarios, a los cuales además los unía diversos vínculos de clase, partidarios y hasta de parentesco, y con los cuales compartían una cultura común que se trasladaba de la vida cotidiana al mundo universitario. Cuando los jóvenes provenientes de sectores pobres formados en colegios públicos de Lima y de provincias accedieron finalmente a la universidad, no solo se encontraron con un entorno social hostil, marcado por profundos prejuicios raciales y de clase, sino que además tuvieron que hacerle frente a una práctica académica que continuamente cuestionaba sus habilidades escolares y su cultura, poniéndolos en serias desventajas frente a sus “pares” provenientes de los sectores más acomodados y con una trayectoria universitaria que se remontaba a varias generaciones.

Esta investigación abordará la persistencia de estas desigualdades en la universidad pública desde una perspectiva histórica (1940-2000), a partir del caso de los estudiantes de la Universidad de San Marcos, institución que ha sido escenario privilegiado de la expansión de la matrícula universitaria, pero también de los marcados contrastes entre los distintos sectores de estudiantes que se formaron en ella. Este estudio muestra la manera en que el origen pobre de un importante sector de estudiantes sanmarquinos, en contraste con aquellos provenientes de las clases medias y altas, fue determinante para enfrentarse a las pruebas de selección, así como para la elección de las carreras y el desempeño académico. Sugiere, por lo tanto, que el proceso de expansión de la matrícula de la educación universitaria de la segunda mitad del siglo XX adoleció de serias limitaciones que minaron su efecto en el proceso de democratización de la sociedad peruana.

La historia del análisis sobre el impacto social de la educación se ha ido moviendo de manera pendular en el último medio siglo entre lo que Néstor López ha

denominado el reproductivismo y el optimismo pedagógico.¹ El debate se inicia en la década de 1960, cuando, de acuerdo con López:

[...] diversos estudios comienzan a cuestionar, con datos empíricos, el ideal de educación como cultura neutra que promueve mecanismos de cohesión e integración social, al mismo tiempo que hacen visibles los límites de la educación como inversión productiva, que incrementaría la capacidad de producir riqueza y garantizaría procesos de movilidad social que se traducirían en una justa distribución del bienestar. (López 2005: 51)

En el campo de la educación universitaria, uno de los primeros estudios que adoptó el enfoque del reproductivismo fue el desarrollado en 1967 por Bourdieu y Passeron bajo el título de *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, que pasó desapercibido entre los académicos peruanos. Sobre la base de numerosas encuestas, entrevistas y un importante corpus estadístico, Bourdieu y Passeron pusieron en evidencia el espejismo de la potencia democratizadora de la educación universitaria en Francia. Los autores decían en sus conclusiones que el origen social y los obstáculos culturales determinaban no solo el acceso a la universidad sino también el desempeño académico en ella (Bourdieu y Passeron 1967).

El acceso fue el primer campo analizado. De acuerdo con ambos autores, pese a la expansión del sistema, los más favorecidos fueron los sectores medios, en tanto que los sectores pobres, los hijos provenientes de familias obreras, apenas alcanzaban el 6% de las plazas. Luego analizaron la elección de las carreras, concluyendo que ella estaba también mediada por el origen social de los estudiantes. Así, por ejemplo, los ingresantes de clases altas tenían más probabilidades de estudiar carreras como medicina o derecho, en tanto que esta probabilidad se reducía en el caso de los jóvenes de sectores pobres, y todavía más si eran mujeres. La misma situación servía para explicar por qué las plazas de ciertas carreras de poco prestigio, como educación, eran finalmente cubiertas en gran parte por los jóvenes de estratos pobres.

El desempeño académico mediado por el origen social y las diferencias culturales entre los distintos sectores de universitarios fue su tercer campo de análisis. La conclusión a la que llegaron fue que los estudiantes con mejor desempeño provenían de los sectores medios y altos; a diferencia de los alumnos de sectores pobres, ellos compartían con los docentes una cultura burguesa afín a la vida universitaria, adquirida durante su educación básica, en el seno familiar y en otros círculos sociales de origen. Esta cultura se materializaba en ciertas habilidades

1. El marco analítico tiene como base el balance y las propuestas de López (2005).

que posteriormente hacían más fácil y natural la labor universitaria, como el hábito de la lectura y el trabajo académico metódico; pero también el gusto y la sensibilidad por cierto tipo de arte, el interés en determinados temas de investigación, etc., un “capital cultural” que era bien apreciado por los docentes.

Un año antes, se hizo público en Estados Unidos el Informe Coleman (1966), en un contexto marcado por la creciente inversión educativa de la administración Johnson como estrategia para reducir la pobreza. Coleman demuestra que el impacto de los ingentes recursos invertidos para quebrar la situación desfavorable de los niños y adolescentes pobres fue bastante débil. De acuerdo con López, este estudio “enfaticaba que eran las características de las familias y su situación social lo que más explicaba las diferencias en los logros educativos de los alumnos” (López 2005: 52). Siguiendo esta línea, en la década de 1970, a partir del análisis de las capacidades lingüísticas de los niños londinenses, Basil Bernstein llegó a la conclusión de que estos “desarrollan en sus primeros años de vida formas de discurso, modos de utilización del lenguaje, que afectan a su experiencia escolar posterior” (López 2005: 52). Los niños provenientes de las clases pobres y trabajadoras desarrollaban códigos restringidos a las experiencias prácticas, en tanto que los niños de sectores medios y acomodados desarrollaban además códigos que les permitían enfrentar situaciones que implicaban más capacidad de abstracción. De ello se desprendía que los primeros tenían más dificultades para enfrentar con éxito la experiencia educativa escolar (López 2005: 52). Por su parte, en un intento de explicar por qué la expansión de la matrícula favorable a los sectores pobres no redujo significativamente las brechas sociales, Boudon (1973) postuló que “las igualdades de oportunidades educativas y los mecanismos de movilidad social son en definitiva dos fenómenos independientes”, puesto que estos últimos provienen de mecanismo sociales estructurales que la escuela no puede quebrar (citado en López 2005: 52).

En los años ochenta, esta postura reproductivista fue arrinconada y perdió presencia en el debate, entre otros motivos porque, pese a su solidez teórica y empírica, su aporte fuera del ámbito académico se restringía al diagnóstico y sus conclusiones llevaban a un lugar sin salida, en un contexto en el que la universalización de la educación básica y media y la creciente matrícula de la educación superior tuvieron efectos concretos en el campo político, económico y social en regiones como América Latina. Ante ello, irrumpe el denominado “optimismo pedagógico”, que de acuerdo con López se apoya “sobre dos pilares fundamentales desde los cuales valorizar la función de la educación en la sociedad: la formación de recursos humanos y la formación de ciudadanos como estrategias para el desarrollo económico y social” (López 2005: 57). En ese marco, organismos como el Banco

Mundial hicieron suyas las posturas sobre la potencia de la formación de capital humano para combatir la pobreza, y en ese sentido promovieron la inversión en educación como pilar de las políticas sociales en los países en vías de desarrollo.

Al comenzar la década de 1990, se levanta en la célebre Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia,

[...] una concepción de la educación que incorpora y trasciende su función de formadora de recursos humanos, al apuntar a la formación de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, quienes no acceden a una educación de calidad tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos y de participación en la sociedad, lo cual se traduce en un debilitamiento de su condición de ciudadanos. Ello implica una redefinición de los contenidos de la educación básica —al incorporar la formación en valores como uno de sus objetivos— y también de las prácticas, al ser ellas mismas formadoras de ciudadanos. (López 2005: 57)

Entidades como CEPAL y UNESCO asumen estos postulados y añaden además que las políticas educativas debían estar orientadas a promover una transformación productiva con equidad, insertando con ello a “la educación como variable clave del desarrollo de la región, destacando que la educación es una de las pocas variables de intervención política que impacta simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano” (López 2005: 58).

No obstante, este optimismo se enfrenta nuevamente con la realidad, cuando se demuestra que luego de décadas caracterizadas por importantes inversiones en el campo educativo, las brechas sociales no se habían acortado sino todo lo contrario. El péndulo del análisis y evaluación de la relación entre la educación y la desigualdad volvió a ubicarse en el plano del reproductivismo. El análisis de la experiencia latinoamericana elaborado por Pablo Gentili se ubica en este referente. Gentili, en un estudio que aborda las contradicciones de la democratización de la educación básica en la región durante la segunda mitad del siglo XX, hace uso de la noción de expansión condicionada a lo que define como “el proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales” (Gentili 2009: 33). Y agrega que esta segmentación de la expansión educativa ha constituido una “realidad definida por aparatos institucionales altamente heterogéneos en sus dinámicas de funcionamiento, en sus condiciones de acceso a recursos, en el perfil de docentes que en ellos actúan, en el tipo de alumnos que convocan así como en el tipo y la calidad de conocimientos que imparten” (Gentili 2009: 43).

Constataciones como las de Gentili generaron en el análisis de López una serie de interrogantes: “¿Es posible educar en cualquier contexto social? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas?”. Las respuestas aún están por formularse, pero es claro que “cada vez se hacen más visibles las dificultades de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. El límite del optimismo pedagógico aparece cuando se constata la necesidad de un mínimo de bienestar social para poder educar”. En este entrampado escenario se encuentra el actual análisis de la relación entre la educación y la desigualdad social. El movimiento del péndulo o su quiebre definitivo al que apela López proponiendo el denominado enfoque relacional entre la escuela y el contexto social, que ubica a la noción de equidad en el centro de las políticas educativas en reemplazo de la igualdad, aún no tiene un escenario real donde ponerse a prueba.

Estas distintas posturas llevan a pensar que la expansión de la matrícula no indica por sí sola un franco proceso de democratización. Entonces, más allá de las cifras, lo que interesa es mostrar cómo están representados los distintos sectores de la sociedad peruana en el espacio universitario, constatar la calidad del servicio educativo que se les brinda, y mostrar las habilidades y recursos con los que cuentan para acceder a la universidad y enfrentarse con éxito a las exigencias académicas. Solo atendiendo a estas tres dimensiones es posible dar cuenta de la forma en que la persistencia de las desigualdades sociales de origen definió el proceso de expansión de la matrícula en la Universidad de San Marcos. Así, en este ensayo se plantea la conformación de al menos tres momentos que han marcado este largo proceso de expansión. El primer momento se caracterizó por el avance democratizador que definió la historia universitaria en las décadas del cuarenta y cincuenta del siglo XX, cuando la expansión de la matrícula convirtió al espacio universitario en un lugar de encuentro de jóvenes provenientes de distintos sectores sociales. Nunca como en este periodo fue posible la “convivencia” en San Marcos de jóvenes que tenían orígenes en los extremos de la pirámide social. Sin embargo, fue una convivencia que hizo más evidente las marcadas desigualdades existentes entre los sectores pobres y las élites. El segundo momento, que se inicia en la década de 1960 y se prolonga hasta toda la década de 1980, muestra para el caso de San Marcos una serie de elementos, como la desmedida expansión de la matrícula, el declive de la calidad de la enseñanza y la salida de jóvenes de estratos sociales altos de esa institución, que pueden definirlo como la etapa de masificación. Este hecho, además, significó el establecimiento del carácter dicotómico del “sistema universitario”: universidades privadas para las élites y las clases medias, y

universidades públicas compuestas básicamente por sectores pobres, aunque con presencia de sectores medios que se restringieron a algunos nichos profesionales, como medicina y odontología. Finalmente, el tercer momento que se inicia en los años noventa y se prolonga hasta ahora, se ha caracterizado en San Marcos por sus rasgos de reelitización: un retroceso en la matrícula, el desalojo sistemático de los sectores pobres, y el creciente acceso a sus aulas de una nueva clase media.

En atención a esta perspectiva histórica, en este ensayo se entiende por democratización, en primer lugar, el carácter heterogéneo de la composición social que fue adquiriendo la población universitaria de San Marcos y, en segundo lugar, el proceso de apertura de la universidad a sectores sociales largamente excluidos de la posibilidad de acceder a este nivel educativo, un fenómeno propio de la segunda mitad del siglo XX y que ocurrió también en distintos puntos del planeta. De otro lado, la masificación para el caso de la Universidad de San Marcos puede entenderse como la homogenización de la composición social de los estudiantes en una tendencia que se inclina hacia los estratos bajos en el marco de la expansión de la matrícula y el deterioro de la calidad de la enseñanza. Para Gautier, la masificación es una experiencia universal como resultado del enorme crecimiento de la matrícula universitaria que vino de la mano de la expansión demográfica, en un contexto marcado por la democratización de las sociedades que significó, para el caso de la educación universitaria, el quiebre final de su sentido altamente elitista, así como profundos cambios en la estructura de formación universitaria que llevaron a darle prioridad al vínculo de la enseñanza con las necesidades del desarrollo económico (Gautier 2012). En este ensayo se asume que este proceso masificador se inicia en los años sesenta en el ámbito de la universidad pública. Por último, la reelitización, en contraste, supone el estancamiento y retroceso de la matrícula, que ha favorecido en el caso de San Marcos a las clases medias en desmedro de los sectores pobres, en un contexto marcado por una creciente presión estudiantil por quebrar la deficiente calidad de la enseñanza. Paradójicamente, el estancamiento y retroceso de la matrícula en la universidad pública se dan en el momento de mayor expansión de la matrícula universitaria en general, como resultado del crecimiento del número de universidades privadas.

La investigación se sostiene en los testimonios de sanmarquinos de distintas generaciones, grupos sociales, género y procedencia geográfica. También en censos universitarios, el primero de ellos de 1957 y el último del año 2002, boletines estadísticos, e importante literatura institucional sobre los procesos de admisión conformada por reglamentos, informes y análisis de los resultados que aparecían en publicaciones oficiales de la universidad o en las memorias de las autoridades.

La democratización. Encuentros y desencuentros de las élites y los pobres: 1940-1960

En la historia de la educación peruana, las décadas del cuarenta y del cincuenta se caracterizaron por el sostenido aumento de los estudiantes de secundaria, producto, entre otros aspectos, del crecimiento demográfico, el incremento de las migraciones del campo a la ciudad y el establecimiento de la gratuidad de la enseñanza pública, tanto de la primaria como de la secundaria, esta última gracias a una norma promovida en 1946 por el grupo parlamentario aprista dirigido por Luis Alberto Sánchez y favorecida por las grandes inversiones en infraestructura realizadas durante la dictadura de Odría (1948-1956).² Los estudiantes de secundaria pasaron de 27.308 en 1943 a 158.900 en 1960 (Contreras 1996: 46).³ Este incremento se reflejó también en las cifras de postulantes a San Marcos, que pasaron de 525 en 1940 a 4927 en 1960. Lo mismo ocurrió con el número de ingresantes: de 289 en 1940 a 1036 en 1960 (cuadro 1).

Cuadro 1
Postulantes e ingresantes a la Universidad de San Marcos, 1940-1960

Año	Postulantes	Ingresantes
1940	525	289
1945	1534	1103
1950	2525	644
1953	2351	543
1956	2872	1145
1960	4927	1036

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de Pérez Alva 1969.

2. El país tuvo que enfrentar un fenómeno demográfico importante: la migración del campo a la ciudad. Lima se convirtió en el espacio para las oportunidades de trabajo, estudio y ascenso social. Se inician las grandes edificaciones que dinamizan el sector construcción, movilizandando también el sector educación al inaugurarse las grandes unidades escolares. Estas comienzan a albergar enormes cantidades de alumnos, en respuesta a la creciente demanda de mayores niveles de educación a lo largo de este periodo.
3. Sánchez reafirmaba este crecimiento en la demanda universitaria en su memoria del año lectivo de 1962 debido al “crecimiento vertiginoso de la población, sobre todo en los estratos juveniles; segundo, [al] incremento de la educación secundaria, sobre todo después de 1946 [cuando] se estableció la educación gratuita; tercero, las exigencias técnicas del mundo actual que requieren mayor grado de preparación de los jóvenes para obtener empleos apreciables bien sea en actividades privadas, bien en las públicas” (Sánchez 1962: 31).

La participación de las mujeres en la admisión alcanzó el 33% en 1960, un porcentaje sin precedentes, aunque una década antes ya había alcanzado el 25% del total. Si la cifra de postulantes varones aumentó en alrededor del 70%, pasando de 1889 en 1950 a 3300 en 1960, la de las mujeres lo hizo en 120%. En cuanto al ingreso, el porcentaje de mujeres fue levemente menor que el de la postulación (cuadros 2 y 3).

Cuadro 2
Postulantes a la Universidad de San Marcos por sexo, 1950-1960

Años	Total de postulantes	Hombres		Mujeres	
		Total	%	Total	%
1950	2525	1889	74,8	636	25,2
1951	1917	1392	72,6	525	27,4
1952	1773	1347	76,0	426	24,0
1953	2351	1574	67,0	777	33,0
1954	2885	2017	70,0	868	30,0
1955	2627	1980	75,4	647	24,6
1956	2872	2146	74,7	726	25,3
1957	3165	2353	74,3	812	25,7
1958	3534	2609	73,8	925	26,2
1959	3976	2912	73,2	1064	26,8
1960	4927	3300	67,0	1627	33,0

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de Pérez Alva 1969.

Cuadro 3
Ingresantes a la Universidad de San Marcos por sexo, 1955-1960

Años	Total de ingresantes	Hombres		Mujeres	
		Total	%	Total	%
1955	1250	911	72,9	339	27,1
1956	1145	850	74,2	295	25,8
1957	1081	801	74,0	280	26,0
1958	1032	768	74,4	264	25,6
1959	1004	749	74,6	255	25,4
1960	1036	726	70,1	310	29,9

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de Pérez Alva 1969.

Por otro lado, el porcentaje de postulantes de colegios públicos superó a la mitad del total a fines de la década del cuarenta, y durante la década del cincuenta se expandió hasta llegar al 79%, en tanto el número de estudiantes provenientes de colegios privados se redujo a 21%⁴ (cuadro 4). Estas cifras indican que un nuevo escenario social comenzaba a configurarse en la Universidad de San Marcos. El cerrado elitismo de las primeras décadas del siglo XX se resquebrajaba sin remedio. Provenientes de colegios públicos, hacían su ingreso sistemático a San Marcos los primeros contingentes de los sectores pobres y se acrecentaba la presencia de los sectores medios, y dentro de ellos, de las mujeres.

Cuadro 4
Postulantes según colegio de procedencia, 1950-1960

Años	Total de postulantes	Nacionales		Particulares	
		Total	%	Total	%
1950	2525	1451	61	984	39
1951	1917	1131	59	786	41
1952	1773	1064	60	709	40
1953	2351	1669	71	682	29
1954	2885	2019	70	866	30
1955	1274	982	77	292	23
1956	1737	1367	79	370	21
1957	2133	1693	79	440	21
1958	2605	2072	80	533	20
1959	3182	2520	79	662	21
1960	3939	3117	79	822	21

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de Pérez Alva 1969.

Este crecimiento de la demanda de acceso a la universidad trajo paulatinas modificaciones en las pruebas de selección de los estudiantes. Los primeros cambios fueron sancionados en la ley orgánica de educación 9359 del primero de abril de 1941, promulgada por el gobierno de Manuel Prado. La ley estableció tres modificaciones

4. De acuerdo con las estadísticas recogidas por Carlos Contreras, en 1948 había 40.446 alumnos de colegios nacionales y 20.215 de colegios particulares (Contreras 1996).

importantes en el ingreso a las universidades. En primer lugar, se suprimía el cuestionario único de la prueba, que de ahí en adelante se separó en ciencias o humanidades según la facultad a elegir; luego, el jurado calificador se restringió a los docentes universitarios, quebrando cualquier injerencia del gobierno central; finalmente se prescindió del certificado de buena conducta que hasta entonces había servido para excluir a jóvenes provenientes de las canteras del partido aprista.

En efecto, antes de este periodo los postulantes rendían cuatro pruebas en las que se medían sus aptitudes físicas, psicológicas, sus conocimientos en ciencias y humanidades (en pruebas escritas y orales) y su dominio de algún idioma. Pero de ahí en adelante las pruebas fueron reducidas al examen médico y al de cultura general escrita y oral, eliminándose el examen de idiomas. Esto último se debió a la necesidad de agilizar el proceso de selección ante el creciente número de postulantes y también a que solo un grupo reducido de colegios privados enseñaban idiomas con bastante solvencia.

Otra diferencia con la universidad de inicios del siglo XX fue la organización de los cursos básicos para los ingresantes. Estos dejaron de dictarse solamente en las facultades de letras y de ciencias, y a partir de entonces se desarrollaron en todas las facultades, por lo cual este ciclo pasó a denominarse “Pre-médicas”, “Pre-económicas”, etc. Las “Pre” de las facultades eran las secciones donde los ingresantes recibían una especie de reforzamiento a lo aprendido en el colegio y un entrenamiento en hábitos de estudio como antesala a su formación profesional.

La descentralización del dictado de los cursos básicos tuvo su correlato en la organización y administración del proceso de selección de estudiantes, que también comenzó a desmembrarse a favor de las facultades, las cuales podían formular y ejecutar las modificaciones que creyesen convenientes, una medida que les otorgaba mayor autonomía de la que ya tenían, poniendo en evidencia las pugnas en el interior de las universidades y también el lento alejamiento del Estado frente a los problemas de gobierno de estas instituciones. Así como cada facultad ganaba independencia sobre la selección de sus estudiantes, también cada universidad lo hacía respecto del Estado; cada universidad decidía entonces los requisitos y el tipo de pruebas para sus postulantes.

En medio de estos cambios, el golpe de Estado de 1948 que encumbró en el poder a Manuel Odría, un militar de carrera, significó un remezón tanto en la gobernabilidad democrática del país como en la autonomía de la universidad y las leyes que la regían. El remezón se vio reflejado en la inestabilidad y la dificultad para ejercer el cargo de rector a lo largo de la década del cincuenta.⁵ Los cambios

5. A la salida de Luis Alberto Sánchez en 1948 por motivos políticos, le siguió años después la de Pedro Dulanto en medio de un ambiente de violencia y desacreditación por la venta de propiedades

en la legislación universitaria no se hicieron esperar.⁶ Una vez más, tal como sucedió durante el gobierno de Benavides en la década del treinta, la nueva legislación sirvió como mecanismo de control de la creciente politización de la universidad, eliminándose por ejemplo el cogobierno estudiantil, hecho que significó el inicio de un nuevo enfrentamiento entre el Estado y los estudiantes universitarios.

En el marco de ese marasmo político, se estableció el *número clausum*, que restringía el número de alumnos admitidos a una cifra acordada por las facultades, una drástica medida que se impuso de manera gradual y con algunos debates de por medio desde comienzos de la década del cincuenta. De acuerdo con Luis Alberto Sánchez, no era posible seguir incrementando el número de matriculados dado que la universidad había alcanzado su máxima capacidad de atención (Sánchez 1962: 97). Las mayores defensoras del *número clausum* fueron las autoridades de la Facultad de Medicina, porque en ella era más evidente el vertiginoso aumento de alumnos matriculados que desbordaban la capacidad de las aulas y los equipos de laboratorio para su formación. Durante el rectorado de Aurelio Miró Quesada en 1956, esta facultad tuvo que afrontar el copamiento de la sección de Pre-médicas, reteniendo por un año la matrícula de los alumnos al ciclo de profesionalización, quienes pese a obtener nota aprobatoria, ya no podían ser atendidos (Miró Quesada 1958: 37-38).

Sin embargo, en la decisión final del número de estudiantes seleccionados también fue determinante la presión y los arreglos partidarios entre apistas y comunistas, dos grupos de gran presencia en el ámbito estudiantil y docente, que solían enfrentarse intensamente entre sí y con las autoridades universitarias en las fechas de examen. Las primeras academias preuniversitarias, aquellas donde se entrenaban a los postulantes para rendir los exámenes de admisión, se formaron en el seno de estas organizaciones partidarias y gremiales.

Retornando a las estadísticas, todo indica que a lo largo de este periodo el perfil de los jóvenes universitarios fue cambiando por el crecimiento demográfico, la intensificación de la migración a las grandes ciudades (en especial a Lima), y la creciente necesidad de movilidad social de miles de jóvenes. La universidad

para financiar la ciudad universitaria. Mariano Iberico tomó el cargo, pero lo ejerció con interrupciones por su labor de ministro, dejando el rectorado (primero interinamente y luego tras adelantar elecciones de autoridades) a Fortunato Carranza, quien renunció en 1955. Le siguió Aurelio Miró Quesada Sosa durante un año, dimitiendo del cargo por el exacerbado clima de violencia y politización del claustro. José León Barandiarán tomaría el puesto en 1957 y continuaría hasta 1961.

6. El 8 de abril de 1949, el gobierno expide el decreto ley 11003 que derogaba el estatuto universitario de 1946, restableciendo la sección II de la ley orgánica de educación pública de 1941.

reaccionó ante estos procesos incrementando su capacidad de absorber un mayor número de matriculados, cambiando su sistema de admisión para ajustarlo a la explosiva demanda, y reformando también los mecanismos de nivelación académica de los nuevos estudiantes que arrastraban consigo serias deficiencias en su formación básica y secundaria.

Desde inicios de la década del cincuenta, las autoridades universitarias estuvieron atentas y fueron conscientes de estos cambios, y trataron de analizarlos generando para ello una serie de informes estadísticos, una especie de radiografías del estado de la universidad y de sus miembros. El censo universitario de 1957, ejecutado por una joven generación del naciente Instituto de Etnología de la universidad, es quizás una muestra de ese interés por entender los cambios que esta intensa movilidad social iba generando en San Marcos.⁷ Este censo también es importante porque fue el primero de su tipo y porque el siguiente se realizaría cuarenta años después.

Vale detenerse para analizar algunos datos de aquel censo. En primer lugar, el origen de los estudiantes. Haciendo un balance general, para 1950 había una proporción de casi el 50% de limeños y 50% de provincianos que pugnaban por su ingreso a la universidad. Los resultados de admisión demuestran que los postulantes de provincias tenían la misma probabilidad de ingresar que los de Lima. No obstante, una mirada por departamentos muestra que los ingresantes limeños fueron el bloque mayoritario, con el 25,67% del total, seguido de los jóvenes de Junín, ubicado en la sierra central del país, con el 19,40% del total.

De acuerdo con el censo de 1957, los estudiantes de la universidad provenían, según su lugar de nacimiento, prácticamente de todos los departamentos y provincias del país. Las únicas zonas que no estaban representadas en San Marcos fueron las provincias de Chumbivilcas (Cusco), Tingo María (Huánuco), Tahuamanu (Madre de Dios) y Zarumilla (Tumbes) (UNMSM 1957: 37). El resultado llevó a decir a Matos Mar que:

[...] este hecho puede motivar un futuro trabajo de análisis que permita determinar cuántos de los 6.371 alumnos provincianos viven permanentemente en Lima y cuántos temporalmente. Podría, asimismo, esclarecer los propósitos perseguidos por ellos en su ingreso a la universidad, relacionándolos con sus condiciones económicas (vivienda, alimentación, ocupaciones, etcétera) y sociales (estatus, pertenencia a comunidades, a pueblos mestizos, etcétera). Se descubriría igualmente otras notas características referentes a sus relaciones interpersonales en nuestro medio urbano. (UNMSM 1957)

7. El censo que se levantó el 19 de junio de 1957, ofrece por primera vez un cuadro muy completo sobre la edad, sexo, estado civil, procedencia, situación económica, actividades diversas, etc.

El comentario de Matos Mar colocó a la universidad en el mismo nivel de análisis que se había iniciado sobre las profundas transformaciones sociales de Lima, producto de las migraciones y el crecimiento demográfico.

El lugar de residencia de los estudiantes ofrece más luces sobre este fenómeno.⁸ De acuerdo con la organización territorial de Lima, esta se descomponía en el casco urbano y en la zona periurbana denominada “Lima provincia”. Para esta época, en el casco urbano ya se dibujaba una clara diferenciación social y económica de la población: hacía el sur de El Cercado, el centro histórico de la capital, se ubicaban los distritos con mayor población de clase media y alta, entre ellos: Miraflores, San Isidro, Surco, Barranco, Chorrillos, Lince, San Miguel, Magdalena del Mar y Pueblo Libre. Los distritos ubicados más al centro y el norte, como El Cercado, Rímac, La Victoria, Breña y San Martín, eran más bien el dormitorio de los sectores populares; incluso Breña, primero, y luego San Martín con mayor intensidad, surgieron como producto de las primeras grandes oleadas de migrantes del interior.

La Lima provincia comprendía a distritos bastante distanciados del centro, con poca población y todavía ligados a actividades agrícolas: Ate, Ancón, Carabaylo, Chaclacayo, Lurigancho, Lurín, Pachacamac y Puente Piedra. Entre estos espacios, fuera del marco de cualquier planificación urbana, comenzaron a constituirse las denominadas barriadas por el mismo impulso de las migraciones. Las más importantes de ellas se transformaron poco después en los distritos de Comas, Los Olivos, San Juan de Lurigancho, etc.

En atención a este mapa social y territorial, el censo sanmarquino de 1957 arrojaba respecto del lugar de residencia de sus estudiantes lo siguiente: El Cercado: 40,31% (4209); La Victoria: 12,95% (1352); Breña: 8,32% (869); Rímac: 5,77% (603); Lince: 5,65% (590); Callao: 5,36% (560); Miraflores: 4,23% (442); Magdalena del Mar: 3,63% (379); Pueblo Libre: 3,28% (343); Surco y Barranco: 2,74% (286); San Isidro: 2,13% (222); San Martín de Porras: 0,77% (80); Chorrillos: 0,67% (70); San Miguel: 0,31% (32); Barriadas: 0,24%

8. Elmore, en un análisis sobre la literatura peruana que tiene como escenario Lima, dice lo siguiente: “Los distritos se valoran además, a partir del prisma del protagonista. Surquillo, el barrio aledaño al de Ludo (Miraflores), es el lugar de las cantinas y las escapadas nocturnas, así como La Victoria justifica visitas porque ahí funcionan prostíbulos; en Miraflores radican las clases altas y, se nos informa, ser vecino del distrito impone, según una ley inflexible y tácita, que todo vecino joven ‘debía manejar su automóvil o el de su papá, tener su enamorada oficial, asistir a las fiestas del club de tenis, pasearse los domingos por el parque, bien vestido, después de la misa de mediodía’. Santa Beatriz (Lince), a donde finalmente se muda Ludo Totem, será el dominio de una clase media baja sin expectativas reales de emerger” (Elmore 1993: 154).

(24) (UNMSM 1957: 55).⁹ Es decir, cerca del 70% de los estudiantes de San Marcos provenía de distritos urbanos populares, y el mayor dormitorio de estos fue El Cercado (40,31%), donde se establecieron cientos de pensiones, en las cuales se alojaban miles de estudiantes provincianos.

Otro dato interesante es el colegio de procedencia. El equilibrio entre el número de estudiantes provenientes de colegios públicos y privados que caracterizó las décadas del veinte y treinta se quebró antes de llegar a la década del cincuenta. Apenas comenzada esta, los postulantes e ingresantes de colegios públicos alcanzaron una ventaja de 25 puntos porcentuales respecto de los que provenían de colegios privados. En 1954, el 70% de postulantes estudió en colegios públicos, y en 1957, el 71,97% de estudiantes matriculados también provenían de colegios públicos y el 28,03% de colegios privados. Según otros datos extraídos de los *Anales de la Universidad*, en 1960 el alumnado egresado de las grandes unidades escolares (1515) ya superaba al procedente de otros colegios públicos (1467), y enormemente al de los colegios militares (135), privados laicos (375) y religiosos (447) (UNMSM 1960).

De acuerdo con el censo de 1957, alrededor del 24% de los postulantes provenientes de colegios públicos de varones ingresaban a San Marcos. Este porcentaje variaba dependiendo de si se provenía de colegios de Lima o de provincia, o de si se era egresado de alguno de los colegios públicos de antigua data y prestigio o de los más recientes y masivos. En efecto, en Lima el porcentaje de ingresantes de colegios públicos fue de 25,85%, mientras que para provincias se reducía a 20,10%. De los colegios públicos “emblemáticos”, el Guadalupe alcanzaba un 37,34% de 233 postulantes, el colegio militar Leoncio Prado un 39,42% de 104, en tanto que las grandes unidades escolares de donde procedía el bloque más importante de postulantes, tenían porcentajes menores, como el Alfonso Ugarte, que logró un 23,72% de 215 (UNMSM 1957).

Para el caso de las postulantes mujeres provenientes de colegios públicos, el porcentaje de ingresantes fue de 22,07%, pero se incrementaba a 26,09% para los colegios de Lima, mientras que para los de provincia se reducía dramáticamente a 11%, lo que demuestra la precariedad de la educación para las mujeres en el interior del país. Los colegios de mujeres Nacional de Lima y Rosa de Santa María fueron los que más postulantes inscribieron, con 70 cada uno. Del primero ingresaron a la universidad el 38,57% y del segundo 28,57% (UNMSM 1957).

9. En términos generales, la distribución fue la siguiente: ciudad de Lima: 92,67% (9677); provincia del Callao: 5,36% (560); otros distritos: 0,93 (97); barriadas: 0,24% (25); desconocido: 0,80 (83) (UNMSM 1957: 55).

Para los colegios privados de varones, Lima tenía un porcentaje de ingresantes de 25,25%, mientras que las provincias representaban un 20,83%.¹⁰ En los colegios particulares de mujeres hubo un porcentaje de ingreso del 31,66%, que en Lima se elevaba a 33,82% y en provincias se reducía a 23,08%.¹¹ El número de postulantes provenientes de los colegios privados más costosos y renombrados era cada vez menor: 22 postulantes fueron del Antonio Raimondi, de los cuales ingresaron 5; de La Recoleta ingresaron 7 de 13 postulantes; y de la Inmaculada, 8 de 15 postulantes.

Al iniciarse la década del cincuenta, ya era evidente lo poco atractivo que era para las élites educar a sus hijos en San Marcos, pues preferían para ello a la Universidad Católica. Al respecto, recuerda Vargas Llosa: “decidí [...] presentarme a la Universidad de San Marcos y no a la Católica, universidad de niños bien, de blanquitos y de reaccionarios. Yo iría a la nacional, la de los cholos, ateos y comunistas” (1993: 204).¹² Para entonces, San Marcos ya era catalogada como universidad popular,¹³ una tendencia que se había iniciado en los colegios de secundaria. Otra vez, la memoria de Vargas Llosa sobre su paso por uno de los colegios públicos renombrados de la época resulta reveladora:

[...] debo al [colegio] Leoncio Prado haber descubierto lo que era el país donde había nacido: una sociedad muy distinta de aquella, pequeñita, delimitada por las

-
10. De los colegios con más postulantes se pueden mencionar al Modelo de Lima, con 87 postulantes, de los cuales ingresaron 12,64%, y el Champagnat, con 78 postulantes y un 16,67% de ingresantes.
 11. De los colegios con más postulantes figura el Divino Maestro, con 23 postulantes, de los cuales ingresaron el 21,74%, y el María Auxiliadora, con 18, ingresando el 27,78% (UNMSM 1957).
 12. Elmore, en un análisis sobre la novela de Vargas Llosa, dice: “El primer conflicto entre Santiago y don Fermín tiene que ver, significativamente, con un asunto de estatus social: los ‘muchachos bien’ van a la Universidad Católica, pero Santiago prefiere estudiar en la popular y pública San Marcos. La posición de don Fermín es explícita: ‘En San Marcos no se estudia nada, flaco, solo se hacía política, era una cueva de apristas y comunistas, todos los resentidos del Perú se juntaban ahí’” (Elmore 1993: 187).
 13. Nuevamente, Elmore nos ilustra sobre esta situación: “Ludo cursa estudios de Derecho en la privada y elitista Universidad Católica, cuyos claustros comparten los retoños de la oligarquía con los hijos de una clase media emergente y sin pergaminos. El narrador anota que Ludo se encontraba ahí en una situación flotante. Con la argolla sentía viejos lazos espirituales en vía de ser denunciados y con los pobres ambiciosos una hermandad, no de proyectos, sino de situación. Ni rico ni arribista, el personaje principal de *Los geniecillos dominicales* está condenado a una ambigua insularidad. De otro lado, la mayoría de sus relaciones de ínfulas intelectuales estudia en la pública y popular Universidad de San Marcos, de la cual había sido rector un bisabuelo de Ludo. Los prejuicios y los gustos del protagonista, sin embargo, le impiden identificarse con los alumnos sanmarquinos. Ludo asume el minucioso racismo de las clases dominantes peruanas y, de hecho, su pose esteticista y amoral le debe tanto a la ideología de la bohemia como al conservadurismo de la vieja casta civilista de la que proviene” (Elmore 1993: 157).

fronteras de la clase media, en la que hasta entonces viví. El Leoncio Prado era una de las pocas instituciones —acaso la única— que reproducía en pequeño la diversidad étnica y regional peruana. Había allí muchachos de la selva y de la sierra, de todos los departamentos, razas y estratos económicos. Como colegio nacional, las pensiones que pagábamos eran mínimas; además, había un amplio sistema de becas —un centenar por año— que permitía el acceso a muchachos de familias humildes, de origen campesino o de barrios y pueblos marginales. Buena parte de la tremenda violencia provenía precisamente de esa confusión de razas, regiones y niveles económicos de los cadetes. (Vargas Llosa 1993: 104)¹⁴

De estos datos se desprenden algunas conclusiones. En primer lugar, si bien la matrícula de la universidad creció significativamente a favor de los estudiantes de colegios públicos, muchos de ellos migrantes o hijos de migrantes y de extracción popular, otorgándole a este proceso un carácter democratizador, favoreció sobre todo al grupo de estudiantes provenientes de los colegios públicos de mayor antigüedad y prestigio. En Lima, colegios como el de Nuestra Señora de Guadalupe eran de difícil acceso, a no ser que se contará con ciertas recomendaciones. Por su parte, muchos estudiantes provincianos, provenientes también de colegios públicos de prestigio de sus ciudades de origen, optaron primero por postular a las universidades de su jurisdicción, y desde allí intentar el traslado a San Marcos. Es el caso de Miguel Maticorena, historiador que se matriculó en San Marcos en 1947. Maticorena estudió la secundaria en el prestigioso colegio público de San Miguel de Piura, del cual fueron docentes y directores su padre y abuelo. Ingresó a la Universidad de Trujillo en 1946, y al año siguiente logró trasladarse a San Marcos, matriculándose en el Colegio Universitario (donde se brindaban cursos generales). De esa época recuerda Maticorena:

[...] había una especie de separación social, estaban los hijos de gente rica, que eran pocos, ellos formaban un grupo, aunque más que ricos, eran gente de familias distinguidas, pero nosotros no nos juntábamos con ellos, nosotros estábamos al otro lado, básicamente apristas de extracción más popular [...] Nos juntábamos con gente de la sierra, de la costa, del norte, del sur [...] Del colegio universitario algunos pasamos a formarnos como historiadores y otros para formarse como profesores de segunda enseñanza, la formación de estos educadores era más elemental y la de los historiadores era de más alto nivel. La mayoría de los educadores era más bien de origen pobre o clase media baja, necesitaban un trabajo como sea [...] Yo me dediqué a ser historiador, porque ser historiador lucía más, la exigencia era mayor, pero la mayoría iba a educación. Para entrar a educación te pedían un examen sencillo, para el que iba a ser investigador en historia se recibía el apoyo de algún profesor.

14. En un pasaje anterior de sus memorias, también sobre el Leoncio Prado, dice Vargas Llosa: “Los blanquitos éramos una pequeña minoría en ese gran océano de indios, cholos, negros y mulatos” (Vargas Llosa 1993: 104).

De otro lado, en términos de género, si bien durante este periodo el porcentaje de mujeres había crecido significativamente, alcanzando el 25% a fines de la década de 1940 y el 30% al culminar la de 1950, este incremento no quebró el predominio masculino en las facultades de mayor aprecio social. En la Facultad de Derecho, por ejemplo, de acuerdo con el censo de 1957, los varones matriculados sumaban 1065, mientras que las mujeres llegaban a 81, apenas el 7% del total. En la de Medicina, la situación era similar: en 1957 se matricularon 1732 varones y solo 134 mujeres, alrededor del 7,1% del total. En la de Ciencias Económicas, la situación mejoraba ligeramente: los varones matriculados fueron 1084 y las mujeres 194, el 16% del total. En la Facultad de Letras, las mujeres cubrieron cerca del 27% de los 1859 matriculados. En tanto, en la Facultad de Educación la representación de las mujeres alcanzó el 50% de un total de 527 matriculados, mientras que en la de Obstetricia las mujeres representaron el 100% (UNMSM 1957: 147).

Estas cifras nos indican que el crecimiento de la presencia de las mujeres en la Universidad de San Marcos se restringió a algunas facultades, como las de Educación y Letras. Por otro lado, obstetricia era considerada todavía una profesión exclusivamente femenina, en tanto las facultades de Medicina y Derecho, las de mayor demanda entre los postulantes y donde la competencia por una vacante era mayor, se mantenían como bastiones masculinos. En la búsqueda de una oportunidad para estudiar en la universidad, la mayor parte de las mujeres se abstenían de postular a estas facultades y optaban por otras, como las de Ciencias Económicas, Letras, Educación y Obstetricia, donde tenían más probabilidades de ingreso. Una estrategia alternativa era ingresar a una facultad donde la competencia por una vacante fuera menos intensa, y una vez dentro de la universidad, iniciar los trámites para el traslado a otra facultad, o matricularse simultáneamente en dos facultades, sin la necesidad de pasar por un nuevo examen de selección.

En términos de género, el avance democratizador fue menor, incluso casi inexistente en facultades como la de Medicina. El acceso a esta facultad, además, no estaba condicionado únicamente al género, sino también a las mayores habilidades o competencias de quienes pugnaban por una vacante en ella, siendo los más exitosos aquellos que provenían de colegios privados, donde junto a los contenidos propios de la educación media, se le enseñaba a los estudiantes uno o dos idiomas modernos. Según el censo de 1957, en la Facultad de Medicina el 75% de los matriculados afirmaba conocer este idioma, en la Facultad de Letras esta cifra se elevaba al 80%, mientras que en la de Educación disminuía a 40% y a 31% en la de Derecho (UNMSM 1957).

La masificación. La estandarización de los exámenes y la “igualación” hacia abajo: 1960-1990

En términos sociales, entre 1960 y 1990 la Universidad de San Marcos cambió radicalmente de rostro. Por un lado, dejó de ser una universidad de los hijos de la élite. La presencia de estos, tanto en el ámbito estudiantil como en el docente, disminuyó rápidamente, consolidando una tendencia que se había iniciado en la década del cuarenta, cuando comenzaron a mudarse a la Universidad Católica, una universidad confesional creada en 1917 y que a mediados de siglo ya competía abiertamente en calidad y prestigio con la de San Marcos, al punto de arrebatarle también importantes contingentes de clase media y recibir asimismo grandes aportes del Estado para financiar sus actividades. Nuevas universidades privadas creadas al inicio de este periodo, como las de Lima, Pacífico y Cayetano Heredia, se convirtieron también de manera natural en centros de formación de los jóvenes de clase alta y media.

Por otro lado, San Marcos, al igual que otras antiguas universidades públicas, fue recibiendo mayores contingentes de estudiantes de extracción popular, muchos de ellos hijos de obreros, empleadas del hogar, funcionarios (como preceptores y policías), pequeños comerciantes, y también de campesinos migrantes o ellos mismos migrantes del campo que se enrolaban rápidamente a cualquier actividad económica,¹⁵ y que convivieron con pequeños grupos de jóvenes de clase media de Lima y de provincias. De acuerdo con Degregori: “la presión de [estos sectores] medios y populares sobre la universidad crecía. Se promulgó entonces la Ley n.º 13417, a cuyo amparo se crearon 23 universidades más y la población pasó de 30 mil estudiantes a 108 mil a fines de la década de 1960” (Degregori 1990b: 104).

Bertha Correa, estudiante de educación a fines de la década del sesenta, recuerda que en los estudios generales de Letras

15. Muchos de nuestros entrevistados provenían de estos sectores, como Luis Cajavilca, natural de Canta (un pueblo serrano) e hijo de agricultores. Llegó a Lima a comienzos de la década del sesenta a iniciar sus estudios de secundaria y a trabajar, pero rápidamente fue enrolado al servicio militar obligatorio. Luego se matriculó en la nocturna del colegio Melitón Carbajal para culminar la secundaria, mientras trabajaba de vendedor, una actividad que mantuvo después de ingresar a San Marcos. Gonzalo Espino, natural de La Libertad (en la costa norte) e hijo de un peón cañero en una hacienda, estudió literatura en San Marcos en la década del setenta. Un compañero suyo fue Antonio Ureta, hijo de un obrero minero. Luis Montoya, limeño, ingresó a San Marcos en 1987 para estudiar sociología. Él recuerda a un amigo de la universidad con el cual además estudió la secundaria y a quien ayudó a prepararse para el examen de admisión: Kevin Tarazona, que trabajaba como cobrador de transporte público, y cuya madre vendía comida ambulatoria, mientras que el padre era obrero temporal.

[...] había estudiantes humildes, pobres de la sierra, de la selva menos, a quienes le daban ayuda, también gente así como yo, de clase media, y había la gente pudiente, pero ellos hacían su grupo. Los serranos se unían a nosotros, a la gente popular. Ya en la Facultad de Educación, había poca gente de plata, había más serranos, que también hacían sus grupos. Había uno que se apellidaba Palpan, no podía hablar normal como nosotros, era bien serrano, motoso, bien pobre, siempre estaba en la cola del comedor.

Luis Montoya, estudiante de sociología de fines de la década del ochenta, recuerda el primer contacto con sus compañeros de la Escuela de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales, la mayoría de extracción popular:

[...] eran parecidos a mí, de origen andino, migrante, vivían en barrios de periferia de la ciudad, habían estudiado en colegios públicos, les gustaba la misma música, la mayoría era autodidacta, y tenían muchas debilidades [...] Los pitucos [clases medias] estaban en las otras escuelas, Antropología y Arqueología, pero no sé por qué me sentí con estos más identificado, los que primero me caen bien [...] compartía con ellos un montón de cosas, gustos gastronómicos, como tomar café, por ejemplo, hablar de música, de literatura [...].

Pero su caso, reconoce Montoya, era excepcional, puesto que en general estos grupos “no se juntaban, no había ese esfuerzo, la cosa era bastante jodida, incluso esto devenía después en opciones políticas”.

Este aumento de los sectores populares en la vieja universidad, al igual que en el periodo anterior, aunque con rasgos más marcados, respondió a la explosión de la demanda de miles de estudiantes de secundaria que egresaban cada año. Pese a que la universidad amplió enormemente su cobertura, esta nunca se equiparó al crecimiento de la demanda. En este periodo, tanto la cobertura como la demanda tuvieron sus picos más altos en la historia universitaria. En efecto, para el caso de San Marcos, si en 1960 postularon 4927 jóvenes e ingresaron 1036, 20 años después, en 1982, la cifra de postulantes fue de 55.847, de los cuales ingresaron 7327. Dos años antes, en 1980, habían postulado 52.203 y se permitió el ingreso de 8480, la cifra más alta alcanzada hasta ese momento (cuadro 5).

Cuadro 5
Postulantes e ingresantes a la Universidad de San Marcos, 1960-1990

Año	Postulantes	Ingresantes
1960	4927	1036
1963	6801	1119
1966	7758	1638
1970	17.298	2502
1973	16.027	2428
1976	33.513	3090
1980	52.203	8480
1982	55.847	7327
1986	45.002	1777
1987	43.555	3907
1988	51.297	4655
1989	41.326	4865
1990	36.509	4141

Fuente: UNMSM 2007.

No solo la extracción social de la población sanmarquina cambió radicalmente, también lo hizo, aunque con menor intensidad, la composición por género. Al comenzar la década del sesenta, las mujeres habían alcanzado casi el tercio del total de matriculados en la universidad, pero apenas la quinta parte de graduados. Al cerrar este periodo en 1990, las mujeres representaban ya el 40% de matriculados e igual porcentaje en la cifra de graduados (cuadro 6).

Cuadro 6
Población universitaria según sexo, 1960-1990 (en porcentajes)

Año	Postulantes		Ingresantes		Matriculados		Graduados	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1960	72	28	73	27	75	25	83	17
1965	69	31	68	32	72	28	72	28
1970	67	33	70	30	70	30	75	25
1975	65	35	66	34	67	33	69	31
1980	61	39	65	35	66	34	62	38
1985	59	41	61	39	64	36	60	40
1990	60	40	61	39	64	36	60	40

Fuente: GRADE 1990.

Pero el fenómeno sanmarquino no es único ni tampoco el más importante. De acuerdo con un informe publicado por la oficina de estadística de San Marcos para la década que va de 1962 a 1971, el Perú estaba ubicado en séptimo lugar en la tasa de crecimiento de la matrícula universitaria, debajo de países con igual o menor potencial económico: República Dominicana (522,7%); Ecuador (458,1%); Nicaragua (451,1%); Chile (350,6%); Costa Rica (322,7%); y Brasil (310,7%) (UNMSM 1979: 53).

En el mismo informe se señala que la tasa de crecimiento de alumnos matriculados entre 1960-1968 y 1969-1978, arrojó las siguientes cifras: en la primera década, el incremento acumulado fue de 122,2% para el conjunto de las universidades peruanas y de 132,5% para San Marcos. En la segunda década, este porcentaje disminuyó de 122,2% a 92% en el sistema y de 132,5% a 32,7% en San Marcos (UNMSM 1979: 53).¹⁶ Esta tendencia cambió en la década de 1980, cuando la expansión de la matrícula en las universidades públicas llegó a sus niveles más altos, muy superiores en cifras reales a lo alcanzado en décadas anteriores. En el caso de San Marcos, la cifra de matriculados llegó a su pico en 1987, con 45.354, cuando apenas ocho años antes estos sumaban 25.130. Al igual que el movimiento de un péndulo, esta tendencia se quebró abruptamente a partir de 1988, cuando la cifra de matriculados retornó a niveles de fines de los años setenta (cuadro 7).

Este movimiento en la cobertura estudiantil de la Universidad de San Marcos en la década del ochenta respondió a la intensa politización del ingreso a la universidad que, al igual que en décadas anteriores, fue sensible a la demanda de miles de jóvenes, pese a que en esa época la universidad pública era ya escenario del conflicto entre el Estado y grupos subversivos, que tocó al propio gobierno universitario. Esta situación, sin embargo, no desalentó la demanda de estudiar en este centro, como sí lo hizo la grave crisis económica que se inició entre 1987 y 1988, la cual trajo consigo una sensible caída en las cifras de postulantes

16. De acuerdo con la información del Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP), en 1976, la población universitaria se elevó a un total de 192.686 alumnos, de los cuales 137.395 (el 70%) se matriculó en 22 universidades estatales y 55.291 (el 30%) en once universidades particulares. Porcentualmente, el crecimiento de la población universitaria entre los años sesenta y setenta fue de 86% en las universidades estatales y de 172% en las particulares. Para los funcionarios de esta entidad: "Una de las causas de este aumento en la población universitaria se encuentra en que las características de la moderna sociedad tecnológica exigen personal preparado o siquiera semiespecializado, por lo que el país no puede aspirar a que una fracción de sus habitantes no cuente con formación universitaria. Aquí se plantea una doble interrogante: ¿con una tasa del 2% de la población siguiendo estudios superiores se podrán crear las condiciones necesarias para salir del subdesarrollo?; ¿con una tasa mayor podrá resistir el sistema el crecimiento explosivo que ello significaría?" (CONUP 1977: 20).

y matriculados. Maribel Arrelucea, que estudió historia a fines de esa década, recuerda ese contexto:

[...] fue terrible, San Marcos estaba tomado por Sendero Luminoso, desde que entré vi que sus pintas estaban por todos lados, a mí me asustó [...] En mi primera clase entraron unos tipos con pasamontañas y rifles, yo los había visto en televisión, lejos, casi como ficción, yo estaba ahí congelada, temblando [...] Me dio un miedo, porque ahí ya no sabes quién es quién, y de inmediato tuve desconfianza de todo el mundo, no quería formar parte de ningún grupo, incluso mi mamá me dijo mejor postula a la Villarreal, pero decidí hacer mi carrera en San Marcos.

Cuadro 7
Matriculados y titulados en la Universidad de San Marcos 1969-1990

Año	Matriculados	Titulados
1969	20.294	1353
1970	20.310	763
1971	20.328	956
1972	21.408	1196
1973	22.144	1202
1974	22.241	1377
1975	22.901	1205
1976	24.453	1200
1977	21.707	1012
1978	22.830	1128
1979	25.130	1425
1980	34.223	1268
1981	34.800	1743
1982	41.384	1627
1983	43.935	1322
1984	43.866	1623
1985	41.424	929
1986	41.342	1456
1987	45.354	1967
1988	26.028	1526
1989	27.661	1469
1990	29.421	1979

Fuente: UNMSM 2007.

El sostenido crecimiento de la población estudiantil que se experimentó entre los años sesenta y noventa mostró los límites de la adecuada cobertura y la aguda crisis que significó albergar a un número bastante mayor de matriculados del que realmente se podía atender. En el ámbito de América Latina, el sistema universitario peruano se convirtió en las décadas del setenta y ochenta en uno de los que mayor cantidad de estudiantes tenía por docente. Si bien esta correlación fue mucho menor en la Universidad de San Marcos, donde a fines de los años ochenta fue de 10,2 estudiantes por cada docente (algo mayor que en la Universidad Católica, donde fue de 9,7 estudiantes por docente), en las universidades de provincias esta se hizo más contundente. En la Universidad de San Cristóbal de Huamanga, por ejemplo, fue de 15,7 estudiantes por cada docente, 50% más que sus pares de Lima, pero incluso esta última estaba por debajo del promedio nacional de las universidades, entre las cuales las privadas fueron paradójicamente las que mayor número de estudiantes tenían por docente: 18,78 en 1989 (cuadros 8, 9 y 10).

El crecimiento de las cifras de estudiantes en las universidades públicas no fue acompañado de un aumento en su presupuesto, por lo cual, en términos generales, el gasto por estudiante fue cayendo dramáticamente en los años setenta y ochenta, como en el caso de San Marcos, donde se redujo prácticamente a la mitad, pasando de 151,3 intis en 1970 a apenas 87,5 intis en 1986 (cuadro 11).¹⁷ Martín Botton, estudiante de medicina desde 1971, recuerda la escasez de recursos en su facultad, que apenas podía mantener 28 cadáveres para alrededor de 400 estudiantes en las prácticas de anatomía que se dictaban en un solo turno. Un promedio de 14 estudiantes debía compartir un solo cadáver, cuando el estándar era de 7 u 8 estudiantes por cadáver. La organización estudiantil dirigida por Botton logró aumentar el número de cadáveres a más de 60 y presionar a las autoridades para contratar a más tutores y abrir dos turnos para estas prácticas.¹⁸

Recién en este periodo los estudiantes abandonaron los viejos claustros del centro de Lima para mudarse a la ciudad universitaria, que fue ubicada en el

17. Degregori señala que: “Para 1975, el presupuesto universitario representó solo el 2,3% del nacional (vs. 4,8% en 1965). El gasto anual por universitario se redujo también a menos de la mitad de lo que era diez años antes” (Degregori 1990b: 105). No obstante, en este contexto hubo importantes inversiones en infraestructura universitaria: la mayor de todas fue el levantamiento de la ciudad universitaria, aunque con interminables demoras. Las obras se iniciaron de manera simbólica en la década de 1950, pero el mayor tramo se ejecutó entre los años sesenta y ochenta.

18. Justino Sopan, estudiante de veterinaria, refiere que los de medicina humana venían a su facultad los sábados y domingos a utilizar algunos equipos: “por ejemplo, ellos tenían un microscopio para diez estudiantes, en cambio nosotros teníamos un microscopio para dos alumnos”.

camino al puerto de El Callao, no muy distante de su antigua sede, pero bastante alejada de los nuevos poblados que se iban constituyendo en la misma época en la periferia de la ciudad, como San Martín, San Juan de Lurigancho, Comas y Los Olivos, hacia el norte, y Villa el Salvador, San Juan de Miraflores y Villa María hacia el sur, lugares donde residía hacia 1990 más del 40% de la población estudiantil de San Marcos, que tenía que enfrentarse cotidianamente con un sistema de transporte público y un ordenamiento urbano poco favorable a su rutina estudiantil. Maribel Arrelucea, que vivía en San Juan de Miraflores, recuerda que “viajaba dos horas de un bus a otro, hasta que acabé la carrera, por eso es que ni bien acababa la clase, me retiraba porque eran dos horas de camino, y a veces en las noches venía a recogerme mi hermano”. Los estudiantes residentes en estos alejados distritos eran en su mayor parte de extracción popular. Pese a ser más pobres, invertían el doble o el triple de tiempo y de costo del pasaje que sus pares clase medieros residentes en distritos como Miraflores, San Isidro, San Miguel o Pueblo Libre.

Cuadro 8
Alumnos por profesores en universidades latinoamericanas 1970-1983

Año	Perú	Argentina	Brasil	Cuba	México
1970	14,12	12,22	10,02	6,38	n. d.
1973	14,37	10,88	13,14	11,29	12,03
1974	15,57	11,86	14,81	11,89	12,99
1975	16,25	13,20	9,04	15,37	11,83
1976	17,25	15,42	n. d.	n. d.	13,16
1977	15,65	15,51	n. d.	n. d.	n. d.
1978	15,61	11,27	n. d.	13,12	13,25
1979	15,55	11,24	n. d.	13,62	11,18
1980	17,47	10,62	12,84	14,21	11,56
1981	17,40	11,08	11,81	13,71	11,65
1982	17,24	10,36	11,78	14,19	11,79
1983	17,42	10,35	12,06	12,14	10,81

Fuente: GRADE 1990.

Cuadro 9
Alumnos por profesor en tres universidades peruanas, 1970-1988

Año	San Marcos	Católica	San Cristóbal
1970	10,80	10,10	28,90
1980	12,08	8,50	16,90
1983	13,04	9,30	13,50
1985	13,04	9,30	14,10
1986	10,60	9,40	13,50
1987	10,40	9,50	15,80
1988	10,20	9,70	15,70

Fuente: GRADE 1990.

Cuadro 10
Alumnos por profesor en universidades peruanas públicas y privadas, 1970-1989

Año	Total	Públicas	Privadas
1970	14,12	13,63	15,79
1971	14,60	13,99	16,54
1972	14,49	13,84	16,69
1973	14,37	14,66	13,55
1974	15,57	15,62	15,45
1975	16,25	15,70	17,71
1976	17,25	16,89	18,21
1977	15,65	15,03	17,60
1978	15,61	15,15	17,00
1979	15,55	14,83	17,89
1980	17,47	16,76	19,49
1981	17,40	16,35	20,54
1982	17,24	16,08	20,67
1983	17,42	16,69	19,34
1984	17,43	16,04	20,88
1985	17,63	16,28	20,76
1986	17,37	16,59	19,16
1987	17,44	16,62	19,32
1988	17,31	16,65	18,84
1989	17,58	17,01	18,78

Fuente: GRADE 1990.

Cuadro 11
Gasto por alumno en universidades públicas, 1970-1986 (intis reales de 1979)

Universidad / Año	1970	1975	1980	1985	1986
San Marcos	151,3	195,4	103,4	56,6	87,5
San Antonio Abad	106,4	127,0	59,5	50,5	74,5
San Agustín	127,3	114,2	96,1	62,2	77,9
de Ingeniería	286,1	182,0	130,6	88,0	124,0
San Cristóbal	93,1	123,6	123,9	87,1	114,5
del Centro del Perú	104,3	132,5	88,4	40,3	60,7
Agraria La Molina	765,8	760,2	462,0	524,1	567,7

Fuente: GRADE 1990.

Estas profundas transformaciones sociales en el seno de la universidad fueron mediadas también por las modificaciones en los sistemas y pruebas de selección de estudiantes, que comenzaron en los primeros años de la década del sesenta, cuando se cambió la forma de elegir a los jurados, designándolos por sorteo y minutos antes de iniciarse las pruebas, asumiendo que con ello se quebraba las preferencias partidarias, de parentesco o de otra vinculación, que no favorecían necesariamente a los estudiantes más calificados sino a los que mayor cercanía tenían con los profesores.

Por otro lado, se consolidó la política del *número clausum* según el requerimiento de las facultades, y en 1961 se estableció como nota mínima aprobatoria once. Sin embargo, esto último, según Pérez Alva “determinó un gravísimo problema puesto que en el área de Letras los aprobados solo lograron cubrir el 30% de las vacantes y hubo necesidad de que los postulantes ingresaran con nota mínima de 3,6 en la escala vigesimal” (Pérez Alva 1969: 255). Alrededor del 60% de postulantes alcanzó una calificación de entre 07 y 10, aproximadamente un 20% obtuvo entre 11 y 14 de nota, y solo el 1% de postulantes logró una alta calificación que iba de 15 a 18 (Pérez Alva 1969: 255). Este elevado porcentaje de desaprobados determinó que no se cumpliera a cabalidad con el requisito de la nota mínima aprobatoria. Así, al igual que en la Facultad de Letras, un grupo importante de postulantes a otras facultades logró ingresar, pese a no alcanzar el puntaje mínimo. Este panorama se agravó aún más cuando en 1962,

[...] a los ya consagrados exámenes de entrevista personal y conocimientos se agregó uno especial, la prueba de castellano, cuyos resultados fueron desoladoramente reveladores de la deficiencia de la formación secundaria en algo tan fundamental como es la coordinación de las ideas y su adecuada expresión, sin lo cual parece imposible que nadie pueda emprender ningún estudio serio en ninguna materia [...]. (Sánchez 1962: 33).

Esta preocupante tendencia se fue haciendo más intensa con los años. Al respecto, se anotaba en 1964 en la *Gaceta Sanmarquina*:

Lo más notorio en los jóvenes que llegan a la universidad es su falta de formación, traen solo un caudal de conocimientos inconexos, no poseen una vocación clara y precisa; acusan falta de pensamiento coherente, confusión de rasgos y valores, y carecen de lecturas básicas. Todo esto se debe a que la Secundaria no ha contribuido a mejorar el pensar y el discernir, ni les ha proporcionado un bagaje cultural realmente personal, ni tampoco les ha dotado de los instrumentos indispensables para el trabajo académico. Es perceptible también en los jóvenes universitarios la falta de dominio del lenguaje, lo que les impide expresarse con propiedad y corrección [...] Podemos pues señalar, en síntesis, que los estudiantes universitarios carecen de una cultura general básica, así como de la formación elemental que los capacite para el trabajo universitario. La educación secundaria ha acentuado, sobre todo, un saber externo, descuidando los problemas básicos del hombre frente a la vida y la cultura. (UNMSM 1964: 7)

Aquel año postularon a San Marcos 7323 jóvenes, y solo alcanzaron la nota aprobatoria el 11,65% de ellos, alrededor de 783. Esta reducida cifra alarmó a las autoridades universitarias, quienes finalmente decidieron, al igual que en años anteriores, que se matricularan numerosos estudiantes que no habían alcanzado la nota mínima aprobatoria de once. Esto les llevó a tomar otra medida fundamental: decidieron abandonar la rigidez de la nota mínima aprobatoria y, en su reemplazo, se estableció un sistema que contemplaba el ingreso por estricto orden de mérito, hasta cubrir el número de vacantes declarado por las facultades. Si bien esta medida tuvo después algunos retrocesos, como en 1968, se impuso finalmente en la década del setenta y aún permanece vigente. En tal sentido, de ahí en adelante, la calificación final solo era importante si le permitía al postulante colarse en el cupo establecido, y ya no porque tal calificación demostraba su capacidad para afrontar la vida universitaria, al menos no de manera directa.

El bajo rendimiento de los postulantes fue objeto de algunos debates entre los responsables de los procesos de selección en varias universidades limeñas. La mayor parte de ellos encontraba la responsabilidad fuera de la universidad, en el ámbito de la educación media, su expansión y su pauperización. Una voz disidente

fue la de Baldomero Cáceres, un sicólogo encargado de la oficina de admisión de la Universidad Agraria. Cáceres decía:

[...] se asume algo no probado, como es la declinación del rendimiento de los postulantes a las universidades a través de los años. Sería interesante analizar los factores que determinan esta convicción tan difundida en el medio. Muchas veces se quiere apoyar en el anecdotario de respuestas dadas por postulantes y que los periódicos se encargan de difundir, otras, cuando existe la aprobación o desaprobación, en el porcentaje de los desaprobados. Podríamos discutirlo con detalle, pero una y otra son bases falsas. En el fondo me inclino a pensar que juega también aquí, en cierta medida, el mito de la edad de oro, lo que no pasa de ser una visión decadentista de la vida [...] *Podría ser también prejuicio clasista, en la medida que, al pensarse que están llegando a las puertas de la universidad capas sociales que antes no podían hacerlo, se asume que el nivel de preparación media de los postulantes debe haber bajado.* Esto puede ser cierto en lo que corresponde al área de información que habitualmente se designa como cultura general, pero no veo por qué ha de serlo en conocimientos específicos como son las materias escolares [...] Conforme las universidades elevan su nivel surge una brecha entre la formación escolar y las exigencias del estudio universitario. Este, a mi parecer, es el fenómeno. No se trataría pues de una progresiva pauperización de la preparación escolar la que crearía la brecha, sino el efecto de dinamismo progresista de la universidad. (Cáceres 1968: 3; énfasis mío)

Algo de razón tenía Cáceres, puesto que el bajo rendimiento en las pruebas de admisión no era monopolio de los postulantes a las universidades públicas, que provenían mayoritariamente de sectores populares. Una situación similar acaecía en la Universidad Católica, cuyos postulantes procedían de los sectores más acomodados. De acuerdo con los resultados de admisión de 1968, solo el 27% de los postulantes a esta universidad logró nota aprobatoria para la Facultad de Letras, 28% para la de Ciencias Económicas, 25% para la de Educación, donde además se estableció ese año 80 vacantes, aunque postularon solo 75 jóvenes, de los cuales alcanzaron la nota aprobatoria apenas 21. Para Rogelio Llerena Quevedo, jefe de la oficina de ingreso de la Universidad Católica, “esto quizá no se debía a una creciente deficiencia en el rendimiento de los postulantes; sino de defectos de evaluación todavía subsistentes” (Cáceres Santa María 1968: 4).

En respuesta a ello, en San Marcos se intentó introducir en 1966 otras modificaciones sustanciales en la admisión, y también en la organización académica. La primera consistió en la implantación de una prueba objetiva, propuesta que procuraba agilizar la calificación ante la creciente ola de postulantes. Si bien la idea agradó a más de uno, no se pudo poner en práctica debido a los actos de violencia el día del examen, cambiándose por una nueva prueba, esta vez escrita

de ciencias y letras, sin entrevista personal ni prueba de castellano.¹⁹ Esto significó la eliminación definitiva de la entrevista personal como parte del proceso de selección, cuya carga subjetiva fue duramente criticada desde años atrás porque alentaba constantemente la gran dosis de favoritismo hacia determinados postulantes, en detrimento de otros. La experiencia de Luis Cajavilca ilustra además los prejuicios de muchos de los jurados sanmarquinos respecto de los postulantes de origen andino. Cajavilca recuerda que durante su entrevista, uno de ellos “me dijo a mí, que por mi apellido Cajavilca, como el de los Quispe, más bien debería estar pastando mi ganado por los cerros, que no era para la universidad”.

La segunda modificación fue la creación de la Facultad de Estudios Generales, cuyo propósito fue desarrollar en los ingresantes a la universidad una serie de conocimientos básicos de ciencias y letras, junto con habilidades fundamentales para la actividad académica, que les permitieran luego afrontar con éxito los cursos de formación profesional en las facultades y escuelas especializadas. Con ello se quería llenar el vacío de la educación básica y media que las “Pre” de las facultades, al parecer, no habían conseguido solucionar. Pero este proyecto tampoco logró consenso alguno dentro de la universidad. Más bien, la presión estudiantil buscó restringir el alcance temporal de las “Pre” de las facultades a favor de los cursos de formación profesional.

En 1967, en medio de la preocupación por el bajo desempeño de los postulantes a San Marcos, el rector Sánchez hizo otra osada propuesta: declarar la gratuidad de la enseñanza universitaria. Por entonces, los estudiantes sanmarquinos abonaban moderadas pensiones, básicamente por derechos de enseñanza, y la universidad dotaba de becas al menos a un 10% de los matriculados, lo que incluía servicios de alimentación en el comedor universitario y un porcentaje menor de viviendas. Sánchez planteaba así sus razones para promover la gratuidad:

Sin tomar las analogías como razones inapelables, es un hecho que la gratuidad de la enseñanza primaria tenía que acarrear la de secundaria (1946), y esta, la de la superior. Los mismos supuestos fundamentan los tres casos, a saber: 1) el explosivo crecimiento demográfico; 2) la intensa demanda; 3) el alza efectiva del nivel medio en el orden cultural y económico, o sea una terrible congestión de apetencias y esperanzas sobre todo en las sociedades que emergen o en desarrollo; y 4) el hecho de que en tales sociedades la universidad constituya la única vía para atenuar o borrar diferencias de clases, al punto de que resulte, para los hijos de obreros,

19. Luis Alberto Sánchez explica que: “Se había tratado de establecer súbitamente un nuevo sistema de exámenes, seguramente racional, funcional y más perfecto, pero de todos modos, en una forma un tanto brusca que, al no adecuarse al nuevo proceso de evaluación y de persuasión que requiere toda medida de este tipo, encontró una resistencia tal que llegó a la violencia” (Sánchez 1967: 47).

artesanos, campesinos, empleados, etcétera, una manera insustituible de superar el status social en que los hicieron nacer sus padres [...] San Marcos es una universidad realmente nacional, no solo por su antigüedad de 412 años y su dimensión, que representa el 40% del alumnado superior total del país, sino porque sus estudiantes provienen en algo más del 50% de las provincias, donde sin embargo hay ya muchas universidades. En virtud de estas características, la condición económica de los alumnos sanmarquinos corresponde exactamente al bajísimo promedio de ingresos de la clase media, los artesanos y obreros del país: apenas poco más de mil soles al mes por estudiante, con lo que deberá pagar vivienda, alimentación, vestido, estudios, entretenimiento y gastos de salud. (Sánchez 1962: 35-36)

Si bien la postura de Sánchez estaba mediada por sus reflejos políticos como alto dirigente del Partido Aprista Peruano y como rector de San Marcos, también ponía en evidencia las dificultades que miles de estudiantes tenían para permanecer y culminar su formación profesional en las universidades, básicamente aquellos de origen provinciano y extracción popular, una tendencia que en las siguientes dos décadas se hizo contundente. A fines de los años sesenta, bajo un nuevo régimen de carácter militar y revolucionario encabezado por Juan Velasco Alvarado, algunos sanmarquinos, como Pérez Alva, fueron más radicales que el exrector Sánchez en sus propuestas, defendiendo no solo la gratuidad sino el libre ingreso a la universidad. Tal propuesta formaba parte del ánimo de intelectuales y políticos de la época. Por eso, Pérez Alva afirmaba con convicción que “educadores, políticos y gobernantes han preconizado siempre, que la universidad debe estar abierta a las juventudes peruanas, porque cualquier limitación en el ingreso, estratifica el desarrollo del país”. Y una muestra de ello era la experiencia sanmarquina:

San Marcos ya no era una universidad de élites basada en el origen social y estatus económico del postulante, sino una universidad de masas que responde a una necesidad histórica, de orientar las juventudes en busca de la perfección del hombre y capacitación profesional, con voluntad de servicio a la sociedad. En ese sentido los estudios universitarios han dejado de ser una meta alcanzada solo por una clase dominante, para convertirse en una institución en la que forman parte las capas sociales menos favorecidas, las llamadas clases populares. Es satisfactorio constatar hoy, cómo las juventudes de los más apartados lugares de la república forman parte de la masa estudiantil y participan en el diálogo abierto, que sobre el país realiza la universidad [...] [Si] en 1957 se estableció que el 40% del alumnado de las universidades peruanas pertenecían a la clase intermedia superior, el 44% a la clase intermedia media e intermedia inferior, y el 16% a las clases populares, cifras reveladoras del status social del alumnado de la universidad, que con ligeras variantes correspondía al de la universidad latinoamericana; hoy la situación ha variado notablemente, los jóvenes provienen de las clases populares y clase intermedia inferior

en un 70%, de la clase intermedia media en el 20%, y de la clase intermedia superior en el 10%. (Pérez Alva 1968: 2)

Pese a la confusa estratificación de la población estudiantil ensayada por Pérez Alva, era evidente que a fines de la década del sesenta San Marcos era socialmente una universidad distinta de la que existió dos décadas antes. El naciente régimen militar de Velasco²⁰ implantó una nueva legislación universitaria que consagró el carácter popular de las universidades públicas. Tal legislación sancionó la gratuidad de la enseñanza universitaria, consolidó el sistema de admisión basado en pruebas objetivas y en los cuadros de méritos para cubrir las vacantes, y estableció el ciclo básico en reemplazo de las “Pre” de las facultades, como una especie de ciclo de estudios generales “cuya finalidad era lograr que el estudiante alcance una cultura básica universitaria en las ciencias y humanidades, orientación sociológica y vocacional, que le permita bien, seguir especialización ulterior u orientarse a otra actividad con una formación más efectiva”,²¹ una antigua demanda de algunos grupos de docentes y autoridades. Para el caso de San Marcos, el ciclo básico se constituyó a partir de un programa curricular flexible, cuyas asignaturas optativas estarían en función de los requisitos del programa de especialización profesional que los estudiantes pensaban seguir posteriormente.

De este paquete de reformas, el ciclo básico apenas se implementó durante dos años, pese a su carácter renovador de la formación de los estudiantes. Su corta duración se debió a la férrea presión del gremio estudiantil, que asumía este ciclo como un alargamiento innecesario de sus años de formación profesional y como parte de una imposición autoritaria y artificial de un gobierno al que consideraban fascista, sin atender a algunas de sus virtudes, como la profundidad que le otorgaba a los saberes científicos y humanísticos, así como al entrenamiento en habilidades y manejo de herramientas de estudio, muy superiores a todo lo que se le brindaba en el antiguo sistema de las “Pre”. Una vez desarticulado el ciclo básico, una parte de los cursos generales que lo componían terminaron

20. De acuerdo con Degregori, durante el régimen de Velasco “se produjo un quiebre decisivo en la relación del Estado con la universidad, cuyo crecimiento explosivo desbordaba ya los cauces abiertos por la ley 13417. El recién estrenado gobierno militar promulgó entonces, en febrero de 1969, el Decreto Legislativo No 17437 para la universidad peruana, que resultó uno de sus mayores errores. El DL suprimía el cogobierno estudiantil, reemplazaba las facultades por departamentos y programas académicos y, en general, optaba por una modernización autoritaria y apoliticista, ignorando el contexto de democratización social y politización de la universidad. Los esfuerzos posteriores de flexibilización a través de un estatuto para la universidad peruana y una Ley General de Educación no rompieron los parámetros ni derrumbaron las barreras levantadas por el DL mencionado” (Degregori 1990b: 105).

21. Decreto ley 17437, Ley Orgánica de la Universidad Peruana, del 18 de enero de 1969.

incorporándose a los planes curriculares de la formación profesional como si fueran parte consustancial de ellos, perdiendo de esta manera sus rasgos propios²² (UNMSM 1979: 63).

De acuerdo con el testimonio de Martín Botton, entre los estudiantes que ingresaron a la Facultad de Medicina y que estaban matriculados en el ciclo básico, la oposición a este provenía de las restricciones para pasar luego a los estudios facultativos de medicina, puesto que no bastaba ya con haber pasado la prueba de selección a la universidad y con aprobar los cursos básicos, sino que además se debía obtener en este ciclo un promedio suficiente que le permitiera a los estudiantes ubicarse en un *ranking* compuesto por los 250 mejores promedios. Este régimen, recuerda Botton, tendía a favorecer a los estudiantes más acomodados, puesto que contaban con más recursos y más tiempo para dedicarse a estudiar, así como a aquellos que optaban por matricularse en cursos menos exigentes dentro de los planes flexibles del Ciclo, que les permitían alcanzar mejores promedios. El ciclo básico, con todas sus virtudes, traía consigo también una abierta competencia por lograr una mejor posición en el *ranking*, lo que obligaba a doblar esfuerzos a los estudiantes con pocos recursos, que además debían trabajar.

Por otro lado, junto con el carácter objetivo de las pruebas de admisión, en la década del setenta se asentó también la estructura de estas pruebas. A partir de entonces, las pruebas medirían, por un lado, la aptitud académica respecto del manejo del lenguaje escrito, la comprensión lectora y el razonamiento lógico matemático, y por otro, los conocimientos sobre los contenidos de las distintas áreas que componían la educación secundaria (historia, filosofía, geografía, economía, lengua y castellano, física, química, matemáticas, etc.). Estas pruebas eran formuladas por los docentes de la universidad, y para su procesamiento se comenzaron a utilizar modernos equipos de lectura óptica que arrojaban el resultado de las pruebas de todos los estudiantes en pocas horas.²³ De acuerdo con el rector Juan de Dios Guevara, ante el crecimiento explosivo de postulantes, para poner en marcha todo esto

[...] se puso en juego una maquinaria organizativa sumamente compleja. a) Publicar con anticipación suficiente un Manual de Orientación y sugerencias para los postulantes b) instruir a más de 800 docentes sanmarquinos para el desempeño de diversas funciones técnicas c) adecuar 619 aulas distribuidas en 18 Unidades Escolares del área metropolitana d) imprimir alrededor de 33 mil cuadernos de 30 carillas

22. Antiguos dirigentes estudiantiles, como Nicolás Lynch, reconocieron muchos años después como un error esta intransigente oposición al ciclo básico (Uceda 2010).

23. En 1970 se contrató por primera vez este tipo de servicios a la International Business Machinery (IBM), que contaba con un equipo especial, nunca antes usado en el Perú (Guevara 1970: 35).

cada uno; y e) montar un servicio de coordinación central encargado de distribuir y recoger material y sincronizar la marcha del proceso. (Guevara 1972: 43)

Una maquinaria que respondía a los nuevos tiempos de postulaciones e ingresos masivos, y que fue el resultado de un proceso acelerado de profesionalización e institucionalización de la tarea de selección de estudiantes, completamente distinta a la manera en que esta se llevaba a cabo veinte años atrás.

Los años setenta y ochenta representaron la consolidación de todas las medidas gestadas en las dos décadas anteriores para administrar la selección y el acceso a la universidad de miles de jóvenes, provenientes en su mayor parte de sectores populares.²⁴ La gratuidad de la enseñanza, la eliminación de los jurados, la imposición de las pruebas objetivas, la medición de aptitudes verbales, matemáticas y de conocimientos de los contenidos de la secundaria, el ingreso por cuadro de méritos y la incorporación de cursos básicos como parte de los planes de formación profesional, se constituyeron en los elementos centrales de este esquema y daban cuenta del profundo cambio en el perfil del estudiante sanmarquino, que era descrito así en un informe del Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP) a fines de la década del setenta:

La necesidad de ampliar vacantes para responder a las presiones internas o externas ha dado lugar a que un sector importante del alumnado esté conformado por jóvenes inadecuadamente preparados para seguir estudios universitarios [...] Sin embargo, dado el nivel promedio de condiciones socioeconómicas, es imposible que la mayoría de los alumnos pueda estudiar sin interrupciones bajo cualquier sistema que le exija mayor dedicación, en tiempo y energías [...] El estudiantado universitario, en alto porcentaje, lo es solo a ratos. La mayoría de ellos debe trabajar, muchos tienen empleos a tiempo completo y un grupo significativo solo puede asistir a clases muy avanzada la tarde, por la noche, o en horas tomadas de las que debe dedicar al trabajo [...] Aunque la enseñanza es gratuita en las universidades estatales, y adicionalmente, existe el apoyo de los servicios del comedor, departamento médico, etcétera, un gran porcentaje de las familias de los estudiantes de bajo nivel económico no pueden permitirse el lujo de sostener a sus hijos a tiempo completo en la universidad. (CONUP 1977: 21)

El régimen democrático inaugurado por el gobierno de Belaunde en 1980 recogió este esquema en la nueva ley universitaria 23733 que se sancionó en 1983,

24. El artículo 46 del Estatuto de la Universidad de San Marcos, que descansa en las disposiciones de la ley universitaria de 1983, señala que “El ingreso a la universidad requiere que el postulante sea evaluado mediante una prueba objetiva estandarizada según los requisitos que establezca cada Facultad, con los criterios formulados por la oficina técnica de admisión y que, de acuerdo con el mérito, logre ocupar una vacante” (UNMSM 1984: 12).

una nueva legislación que, como dice Degregori, “de alguna manera limó las aristas más autoritarias del periodo militar, pues restituyó la autonomía, las facultades y el cogobierno estudiantil. Pero al no inscribirse dentro de un proyecto nacional más amplio ni revertir la tendencia del estrangulamiento económico, las universidades nacionales quedaron como islas autónomas pero sin recursos, abandonadas a su suerte” (Degregori 1990b: 106).

Sin embargo, este orden en apariencia imparcial y funcional a los intereses de los jóvenes provenientes de los sectores populares, trajo consigo la incontrolable diseminación de las academias preuniversitarias, donde los postulantes se entrenaban para enfrentarse a las pruebas de admisión. Esto hacía que aquellos que no podían solventar los costos que implicaba estudiar en estas academias, tuvieran bastante menos probabilidades de acceder a la universidad en su conjunto y más todavía a las carreras de mayor demanda y prestigio. La existencia de estos centros relativiza entonces parte del sentido democratizador del crecimiento de la matrícula universitaria, puesto que se constituyeron en una especie de primer tamiz en la selección de estudiantes, bajo criterios exclusivamente económicos.

Justino Sopan Espinoza, natural de la provincia de Marañón, en Huánuco, y estudiante de medicina veterinaria a comienzos de los años setenta, se preparó para el examen de admisión en una de las academias más prestigiosas y caras de Lima, La Agronomía, gracias a la ayuda económica de su “padrino”, “a quien le ayudaba en todo los quehaceres de su casa, desde temprano sin cobrarle nada. Se pagaba regular en la academia, cualquiera no podía matricularse ahí, la mayoría de los estudiantes eran de Lima que venían del colegio Guadalupe”. En efecto, en este tipo de academias se preparaban básicamente las clases medias limeñas. Los estudiantes con menos fortuna se preparaban por su cuenta, como Maribel Arrelucea, que se hizo un horario para estudiar en su casa y no generar más gastos a su madre, que mantenía a cuatro hijos. Una experiencia similar es la de Martín Botton, llegado de Piura e instalado en un cuarto en el centro de Lima con dos de sus primos, quien cuenta lo siguiente: “yo mismo me hice un horario. Me levantaba a las siete de la mañana y hasta las diez de la mañana practicaba matemáticas. Después, aptitud académica, razonamiento verbal, sinopsis de las obras. Estudiaba de corrido hasta las dos de la mañana”, o a la de Luis Montoya, cuya “familia no tenía plata para la academia”, y la primera vez que postuló no logró ingresar.

Pese a la expansión de la matrícula, algunas especialidades parecían impermeables a los sectores populares y se mantenían como bastiones de las clases medias. Literatura fue una de ellas. De su paso por ella, Gonzalo Espino, que estudió en los años setenta, recuerda el siguiente contraste entre él, provinciano e hijo de un peón de hacienda, y sus compañeros: “La composición era básicamente de provincianos

ciudadinos. Literatura era una de las carreras caras y raras para gente pobre, entonces [los estudiantes] eran de clase media alta [...] Posiblemente yo era el más pobre de mi grupo [...] Marcela Garay era la más acomodada, venía de una familia de clase media alta, cuando ella estudiaba literatura ya sabía inglés y francés”. En la Facultad de Medicina Veterinaria, la situación era similar. Justino Sopan cuenta que “les decían los pitucos, la mayoría era gente de dinero, sus padres eran hacendados, tenían propiedades, había muchos extranjeros, había como doce venezolanos, de uno de ellos su padre tenía como cinco mil cabezas de ganado”. Recuerda también que esta especialidad, junto con las de medicina humana y odontología, eran las más exigentes, “se estudiaba todo el día, de ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde, se almorzaba en la cafetería que cada uno se tenía que pagar”.

En contraste, en especialidades como educación, la población era de extracción más popular. Óscar Palomino refiere que “la gran mayoría era de colegios nacionales, los de colegios particulares dejaban la carrera o se iban a otra, no se identificaban, ser profesor es una tendencia a proletarizarse, hay que tener mucho ánimo para enfrentar esa perspectiva”. En la Facultad de Ciencias Sociales, la situación era más heterogénea; los de historia eran “más andinos, hijos de migrantes o nacidos en la sierra, todos eran más o menos iguales [...] Todos éramos pobres, todos éramos mestizos [...] En antropología y arqueología tenías gente de clase media, que tenía papá y mamá profesional, mientras que la mayoría de nosotros iba al comedor, ellos no pasaban por eso, se iban al restaurante, mientras ellos compraban libros, yo me iba a la biblioteca a fichar”. Julio Chang, que estudió sociología en el turno de noche en la década de 1980, eligió su carrera, entre otros motivos, “porque tenía una economía muy reducida, no podía estudiar medicina ni ingeniería porque implicaba toda una logística, ropas adecuadas, instrumentales, libros no muy accesibles que yo no podía dármelos”. Él, con veinte años, era el más joven de un grupo de 116 alumnos que instituyó el turno de noche en la Facultad de Ciencias Sociales en 1982, porque la mayor parte trabajaba.

El desempeño también era determinado por el origen social de los estudiantes. En la Facultad de Medicina Veterinaria, en la década de 1960, recuerda Justino Sopan, la formación era intensa y el nivel de los exámenes era alto. La nota máxima, dice Sopan, era 13: “nadie sacaba más de eso, solo un grupito de cuatro o cinco alcanzaba esa nota, el promedio sacábamos once, ese grupito eran hijos de catedráticos”. Algunos que venían de provincias no soportaban este rigor y finalmente retornaban a las universidades de su localidad, “donde ya se habían abierto facultades de veterinaria”.

Martín Botton recuerda que sus dos compañeros de medicina más destacados en la década del setenta fueron Pepe de Vinatea y Percy Cupen. El primero era

de Lima y sus padres eran médicos; el segundo era de Ica, de padres terratenientes, propietarios de una vinícola. De Vinatea se formó como cirujano y “ahora es jefe del equipo de los que hacen trasplantes hepáticos en el Hospital Almenara. Cupen está en Estados Unidos haciendo gerencia de hospitales”. Eran chicos que podían estudiar con toda tranquilidad, “con todos los recursos disponibles”. Los que tenían problemas eran aquellos que “tenían que trabajar o dedicarse a atender a alguna persona o, bueno por ahí [si era mujer], salía gestando y criar luego a sus hijos. Era muy raro que teniendo todas las condiciones se desaprobara”. Un caso extremo, recuerda Botton, fue el de un estudiante de la Amazonía “que había tenido tuberculosis porque no tenía condiciones económicas. El padre de este era profesor, y en la época de huelgas no le mandaba dinero y nosotros lo apoyábamos, en fin, hacíamos solidaridad con él”.

En la Escuela de Historia, la situación no era diferente en los años ochenta. Según Maribel Arrelucea, los estudiantes más destacados eran de clase media, por lo que tenían todo el apoyo de sus padres: “no trabajaban, se dedicaban a la universidad, leían todo el tiempo”. En contraste, su situación era más complicada porque no contaba con medios para fotocopias y otros materiales, por lo que necesitaba esforzarse mucho más que sus compañeros: “tenía que quedarme en la biblioteca a leer, mientras que los demás sacaban fotocopia, yo no me atrevía a pedir más dinero a mi mamá, entonces transcribía a mano. Me habitué a ir al comedor y a consumir una comida horrible, me adelgacé”. Sus primeros años, además, implicaron un reto adicional: forjar habilidades adicionales para enfrentarse a la intensidad y complejidad de las lecturas, algo que no había desarrollado en el colegio. “Hacía las lecturas con diccionarios filosóficos al comienzo, era otro lenguaje, otro mundo, lo que aprendí en el colegio no bastaba, yo sentía que me estaban dando de alma en la universidad”. Además, el tercer año “lo hice trabajando y estudiando al mismo tiempo, porque la realidad de mi casa era que mi mamá no podía con todos los gastos, me daba vergüenza pedir para pasajes, comer, comprar libros, sacar fotocopias. Entonces, entré a trabajar en un colegio, tenía 19 años [...] pero ya llegaba a la universidad cansada, me moría de sueño”.

La reelitización. Los costos del acceso y el desalojo de los sectores pobres, 1990-2000

Luego de un descenso en la demanda de ingreso a la Universidad de San Marcos —producto de la crisis económica desatada en los últimos años de la década del ochenta y los dramáticos ajustes impuestos para superarla al comienzo de la del noventa—, esta comenzó a recuperar su tendencia al punto de sobrepasar las

cifras alcanzadas en 1980 y 1982 (52.203 y 55.847, respectivamente). En efecto, hacia 1998 más de 50 mil postulantes se presentaron al examen de admisión, y dos años después fueron más de 66 mil (cuadro 12). Pero a diferencia de las décadas anteriores, el establecimiento del número de vacantes logró mayor estabilidad creciendo de manera gradual, evitando sobredimensionar la capacidad de atención de la universidad, como sucedió entre 1976 y 1980, cuando se pasó de 3090 ingresantes a 8480, para reducirse dramáticamente a 1777 seis años después.

Otra diferencia fue la reducción de la matrícula. En gran parte de la década de 1980 la matrícula anual superó los 40 mil estudiantes, hasta que en 1988 y 1989 esta cifra cayó abruptamente a menos de 30 mil. Durante la década de 1990, esta continuó reduciéndose, hasta algo más de 22 mil estudiantes en 1998, una cifra similar a la que se tuvo durante gran parte de los años setenta, lo que demuestra, por un lado, el nivel de masificación que había alcanzado la universidad antes de los años noventa y, por otro, una tenaz política de reducción de la matrícula en universidades públicas como San Marcos (cuadro 13). Esta política se inició en el régimen fujimorista, que promovió la conformación de centros universitarios privados, aunque sin mayor control sobre la calidad de sus servicios y la pertinencia de su oferta de formación profesional, los cuales terminaron absorbiendo la demanda de un vasto sector de clases medias y bajas que no lograron cupos en las universidades públicas y que no tenían los recursos económicos suficientes para solventar sus estudios en las universidades privadas de mayor antigüedad y prestigio por ser estas sumamente caras.

Cuadro 12
Postulantes e ingresantes a la Universidad de San Marcos, 1990-2000

Año	Postulantes	Ingresantes
1990	36.509	4141
1991	27.886	3951
1992	31.781	3626
1993	40.287	3604
1994	45.194	4035
1995	50.214	4058
1996	53.487	4071
1997	47.829	4241
1998	51.488	4725
1999	55.586	6032
2000	66.392	5672

Fuente: UNMSM 2007.

Cuadro 13
Matriculados y titulados en la Universidad de San Marcos, 1990-2000

Año	Matriculados	Titulados
1990	29.421	1979
1991	28.434	1583
1992	28.174	1995
1993	26.807	2042
1994	25.530	2277
1995	24.305	2152
1996	24.177	2143
1997	22.525	2460
1998	22.312	2661
1999	23.844	2500
2000	25.363	2838

Fuente: UNMSM 2007.

La brusca reducción de la matrícula y la imposición de un ambiente más favorable para la actividad académica de los estudiantes luego de décadas de intensa politización y de la derrota de Sendero Luminoso, permitieron que en los años noventa el número de egresados aumentara significativamente. En efecto, si en la década del ochenta el número de titulados por año apenas superó los 1500 frente a los más de 40 mil matriculados, en la década siguiente, la cifra anual de titulados llegó a bordear los 3 mil frente a poco más de 25 mil matriculados. Esto evidencia que en la nueva década cada vez más estudiantes lograron culminar la universidad dentro de los años asignados a su formación, lo que respondió a los cambios que en términos sociales se comenzaron a gestar en la composición estudiantil sanmarquina.

En los años noventa, San Marcos, al igual que otras universidades públicas, desaceleró rápidamente su capacidad de incorporar a los sectores populares a sus espacios de formación profesional, un rasgo que la había caracterizado en las tres décadas anteriores. Esto se debió a una política de Estado que empujó a las universidades públicas a establecer mecanismos más efectivos de recaudación de fondos propios, al restringirles aumentos imprescindibles en su presupuesto. Uno de esos mecanismos fue la organización de las “Pre” destinadas a entrenar a los estudiantes egresados de la secundaria para enfrentarse al examen de admisión, un formato que, como vimos, se implantó en las denominadas academias preuniversitarias

en la década del cincuenta, y que se extendió como pólvora a partir de la década del setenta, cuando los exámenes de admisión adoptaron un esquema objetivo y uniforme para gran parte de las universidades públicas de Lima.

En el caso de San Marcos, la “Pre” comenzó a funcionar en 1994 preparando alrededor de 448 estudiantes, menos del 1% del total de postulantes, de los cuales un tercio logró su ingreso efectivo. En los años siguientes este porcentaje creció enormemente. Hacia 1998, alrededor del 15% de los 51.488 postulantes a San Marcos se prepararon en su centro preuniversitario, es decir, 7767 jóvenes fueron entrenados por la propia universidad para rendir la prueba de admisión. Esta cifra representó aquel año a casi un tercio de alumnos matriculados en la universidad, hacia los cuales se destinaron importantes recursos materiales y docentes. El porcentaje de ingresantes a la universidad a través de la Pre de San Marcos creció con la misma intensidad, pasando de 3,54% en 1994 a más del 23% en 1998 (cuadro 14).

Cuadro 14
Postulantes e ingresantes a través de la Pre de San Marcos, 1994-1999

Año	Total postulantes	Pre de San Marcos	%	Total ingresantes	Pre de San Marcos	%
1994	45.194	448	0,99	4035	143	3,54
1995	50.214	4445	8,85	4058	540	13,30
1996	45.952	6031	13,12	4071	949	23,31
1998	51.488	7767	15,08	4725	1088	23,02
1999	55.586	5710	10,27	6032	1060	17,57

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de UNMSM 1996, 1998 y 1999.

Al iniciarse la nueva década, el porcentaje de jóvenes entrenados en la Pre de San Marcos superó largamente el 20% del total de ingresantes: de acuerdo con el censo universitario del 2002, el porcentaje de aquel año fue de más del 27%. En el mismo censo se indica que más del 40% de los estudiantes provenientes de colegios privados logró su ingreso gracias a su paso por este centro, un porcentaje que se reduce a 19,62% para el caso de estudiantes egresados de colegios públicos (cuadro 15). Con esto, la universidad de vanguardia en la democratización de la educación superior en las décadas pasadas, consolidaba al iniciarse el nuevo siglo un rápido proceso de reelitización, que dejaba fuera de competencia a estudiantes de sectores populares provenientes en su mayor parte de colegios públicos.

Cuadro 15
¿Cómo se preparó para ingresar a esta universidad la última vez que postuló?

Forma de preparación	Colegio de procedencia						Total	%
	Público		Privado		No especificado			
	Total	%	Total	%	Total	%		
Pre de San Marcos	3500	19,62	4052	41,93	93	21,28	7645	27,36
Pre de otra universidad	129	0,72	122	1,26	4	0,92	255	0,91
En una academia	9129	51,07	3481	36,02	102	23,34	12.692	45,43
Por su cuenta	4473	25,08	1690	17,49	42	9,61	6205	22,21
Profesor particular	37	0,21	32	0,33			69	0,25
Otro	122	0,68	87	0,90	1	0,23	210	0,75
No especificado	468	2,62	199	2,06	195	44,62	862	3,09
Alumnos censados	17.838	100,00	9663	100,00	437	100,00	27.938	100,00

Fuente: UNMSM 2002.

Si bien la desaceleración del ingreso de los sectores pobres a la universidad se hizo evidente con el establecimiento de la Pre de San Marcos a partir de mediados de la década del noventa, sus primeros síntomas comenzaron a manifestarse una década antes, cuando la proliferación de academias preuniversitarias llevó a institucionalizar su presencia como un ámbito imprescindible en los procesos de selección de estudiantes para las universidades. Se entiende entonces que la implementación de la Pre de San Marcos y sus similares en otras universidades públicas, significó simplemente intervenir en un inmenso mercado de jóvenes que demandaban un entrenamiento adicional para enfrentarse con éxito a las pruebas de admisión; entrenamiento que no encontraban en el marco de su educación formal y que, como dice Zenón de Paz, por un lado acentuaba “un esquema de formación memorístico y acrítico” y, por otro, “redujo sensiblemente la posibilidad de ingreso de quienes por razones económicas no pueden acceder a dichos espacios” (De Paz 2005: 74). En efecto, más del 70% de estudiantes que ingresaron a la Universidad de San Marcos al iniciarse la primera década de este siglo pasaron por una academia preuniversitaria (45,43%) o por la Pre de San Marcos (27,46%).

Sin embargo, no todos los estudiantes que accedían a una academia preuniversitaria o a la Pre de San Marcos venían de las clases medias o acomodadas. Muchos de ellos provenientes de sectores populares, luego de algunos años de

trabajar en oficios menores, decidieron presentarse a la universidad e invertir tiempo y salario en su preparación, lo que además les significaba un esfuerzo adicional en su rutina. Dante Gonzales, que estudió literatura, cuenta al respecto:

[...] chambeaba hasta las cinco de la tarde, mientras me bañaba y me cambiaba llegaba a la academia en el turno de las siete [...] muy pocas veces repasaba porque llegaba cansado y en ese tiempo vivía en Puente Piedra, y si calculas el tiempo, eran dos horas y en dos carros, tienes que hacer transbordo, volvía a las doce a mi casa, a veces caminando porque en ese tiempo en esa zona no había carro, y al día siguiente me levantaba de nuevo a las cinco, seis de la mañana para salir y chambear de nuevo.

Otro signo de la reelitización fue el crecimiento del porcentaje de estudiantes sanmarquinos provenientes de colegios privados, hasta alcanzar un tercio del total de matriculados, un porcentaje que había descendido alrededor del 20% en los años sesenta y setenta. De acuerdo con el censo del 2002, estos representaban el 34,6%, en una tendencia que no parece detenerse. El colegio de procedencia, sumado a otros indicadores, como el lugar de residencia y el nivel de educación del padre (cuadro 16), permiten observar la relación existente entre el sector socioeconómico de procedencia de los estudiantes y las especialidades que estos deciden seguir (cuadro 17). El censo arrojó que el 41% de estudiantes sanmarquinos proviene de hogares con recursos más que suficientes, grupo que por lo general se concentra en especialidades como medicina veterinaria, medicina humana, odontología, economía e ingeniería de sistemas, entre otras; el 32,5% pertenece a hogares con una provisión de recursos promedio, y suele seguir especialidades como contabilidad, derecho, ingeniería de minas o nutrición; y el 26,4% del alumnado pertenece a los sectores bajos, es decir a hogares con escasa o limitada provisión de recursos, y por lo general estudia carreras como educación, trabajo social o enfermería.

De acuerdo con esta clasificación, se puede concluir dos cosas. En primer lugar, siguiendo a Tejada, que: “La idea de San Marcos como un espacio fundamentalmente popular guarda poca relación con la realidad actual. Los bloques o la estructura socioeconómica de San Marcos nos muestran que ella está conformada por más sectores sociales medios que estrictamente populares. En todo caso, dos de cada tres sanmarquinos proviene de sectores medios” (Tejada 2003: 48). Juan Cadillo, estudiante de derecho nacido en Huari, Áncash, y residente del populoso distrito de Puente Piedra, nos cuenta que de todos los compañeros con quienes estudió la primaria, él fue el único que siguió una carrera universitaria. Además, ingresó a la universidad a los 25 años, luego de haber realizado múltiples trabajos, porque en el entorno familiar “éramos varios hermanos y teníamos que apoyarnos para que los demás terminen la secundaria”.

Cuadro 16
Nivel educativo de los padres de los estudiantes matriculados
en la Universidad de San Marcos, 2002 (%)

Facultad	Hasta secundaria	Superior no universitario	Superior universitario
Educación	59,39	13,67	19,24
Enfermería	54,40	18,10	23,40
Obstetricia	51,50	16,40	29,80
Nutrición	47,00	19,50	29,30
Bibliotecología	46,70	16,40	27,50
Derecho	41,20	16,70	38,50
Ingeniería Industrial	40,20	18,20	36,20
Ingeniería de Sistemas	39,60	17,50	29,00
Economía	39,00	20,00	33,00
Odontología	36,80	18,40	39,10
Arte	36,20	18,10	35,00
Literatura	35,00	15,50	40,40
Medicina Humana	33,00	18,00	46,10
Medicina Veterinaria	29,98	15,67	47,19

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos de UNMSM 2002.

Cuadro 17
Los estudiantes sanmarquinos por sectores socioeconómicos, 2002

Sectores altos	Sectores medios	Sectores bajos
Escuelas académico profesionales cuyos alumnos provienen de hogares con mayores recursos	Escuelas académico profesionales cuyos alumnos provienen de hogares con una provisión de recursos promedio	Escuelas académico profesionales cuyos alumnos provienen de hogares con escasa / limitada provisión de recursos
41% del alumnado 11.465 alumnos	32,5% del alumnado 9084 alumnos	26,4% del alumnado 7389 alumnos
Medicina Veterinaria, Administración de Negocios Internacionales, Administración, Odontología, Economía, Antropología, Arqueología, Literatura, Ingeniería Industrial, Sociología, Ingeniería de Sistemas, Administración de Turismo, Medicina Humana, Ciencias Biológicas, Comunicación Social, Arte, Filosofía	Ciencias Contables, Ingeniería Geográfica, Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Química, Derecho y Ciencias Políticas, Ingeniería Geológica, Ingeniería de Minas, Ingeniería Electrónica, Química, Psicología, Ingeniería Electrónica, Química, Educación Física, Nutrición, Investigación Operativa, Lingüística, Bibliotecología y Ciencias de la Información	Historia, Ingeniería Eléctrica, Educación, Estadística, Trabajo Social, Farmacia y Bioquímica, Ingeniería Mecánica de Fluidos, Geografía, Obstetricia, Tecnología Médica, Enfermería Matemáticas, Física

Fuente: UNMSM 2002.

Por otro lado, esta clasificación pone en evidencia el peso del origen social en la elección de la especialidad de los estudiantes, una determinación presente en otros periodos y, al parecer, difícil de quebrar. Un ejemplo de esto es la composición estudiantil de la Facultad de Educación, donde de acuerdo con Tejada:

[...] se encuentra la mayor cantidad de estudiantes provenientes de colegios públicos, la que tiene los estudiantes con más edad, aquella donde hay más estudiantes que trabajan, posee la mayor cantidad de casados y convivientes y es una de las facultades que tiene el mayor número de estudiantes que dedican menos horas al estudio. [Además] posee la mayor cantidad de alumnos que asisten menos a las bibliotecas, así como los que menos saben o utilizan las computadoras. (Tejada 2003: 51)

En efecto, los mermados sectores populares, provenientes básicamente de colegios públicos, tienen menos posibilidad de acceder a especialidades como medicina veterinaria, literatura, odontología y medicina humana. Su probabilidad de acceso es mayor en especialidades que ofrecen pocas posibilidades de éxito laboral y económico, y que son a su vez poco apreciadas en el ámbito social, como educación y enfermería (cuadro 18). El testimonio de Juan Cadillo, quien antes de decidirse por estudiar derecho postuló a educación, ilustra esta realidad:

Consultando, me dijeron que [educación] era una carrera que no exigía mucho puntaje [...] yo siempre dije que ingresar a la universidad era difícil y yo había dejado de estudiar por varios años, dije, bueno, voy a postular a algo simple [...] En la misma academia se comienza a hacer una selección de carreras, los que van a educación son los que están bajos en conocimientos, bajos en economía; los que van a medicina son los que tienen más conocimientos, y más economía [...] Los que estaban más preparados no iban a educación, iban a derecho, ingeniería, medicina.

Ya dentro de la universidad, al menos un tercio de los estudiantes debe a su vez trabajar, y el 70,3% de estos proviene de colegios públicos (UNMSM 2002: 44). En especialidades como las de educación, el porcentaje de estudiantes que estudia y trabaja a la vez es de 57,23 %, en contraste con especialidades como medicina veterinaria, donde solo alrededor del 17,7% de estudiantes se ve forzado a trabajar mientras estudia. Por otro lado, el trabajo (24,9%), junto con las dificultades económicas (37,9%), son las principales causas de interrupción de los estudios, una situación que en San Marcos alcanza, de acuerdo con el censo del 2002, al menos a una quinta parte de los estudiantes, de los cuales más del 75% son egresados de colegios públicos (UNMSM 2002: 46). Este es el caso de Dante Gonzales, que culminó la carrera en ocho años, porque mientras estudiaba, trabajaba, “hasta el tercer o cuarto año, cuando dejé de trabajar porque no podía avanzar, entonces me dediqué solamente a estudiar durante un año. Me fue mejor, pero de nuevo comenzó a bajar mi rendimiento porque la preocupación del no hay qué comer,

había que ir al comedor de San Marcos y ahí perdía tiempo en la cola”. Patricia Rojas y varios de sus compañeros que estudiaron educación, enfrentaron también una difícil situación:

De los 150 que ingresaron conmigo, habrán sido 50 los que tenían grandes necesidades. Además, había chicos enfermos, que tenían tuberculosis, anemia. Su rendimiento no iba a ser el mismo y esos chicos a la vez tenían que trabajar, venían de zonas lejanas. Uno de ellos era mi amigo que venía de Huaraz, yo fui a su casa y su casa era de esteritas, no tenían sillas, las sillas eran unos tronquitos, cocinaban a leña, entonces cuando mi amigo venía [a Lima], vivía en un cuarto alquilado de un familiar, no siempre tenía para las fotocopias [...] siempre venía temprano para poder desayunar en el comedor y siempre sacaba su ticket para el almuerzo y para la cena, porque tampoco tenía para eso [...] Había días que teníamos que quedarnos todo el día [en clases], estudiábamos, mañana, tarde y los sábados, entonces qué hacíamos el grupo cuando no alcanzábamos al comedor, entre esas personas comprábamos una porción de papas y la compartíamos las cuatro, cinco personas o comprábamos un tamal y de ese tamal comíamos tres o cuatro personas.

Cuadro 18

Porcentaje de ingresantes por facultad según colegio de procedencia, 2002

Facultad	Público	Privado
Educación	78,8	20,1
Enfermería	73,6	26,4
Obstetricia	72,9	27,1
Bibliotecología	68,1	30,0
Ingeniería de Sistemas	64,6	33,0
Derecho	63,1	33,2
Nutrición	59,1	39,9
Arte	58,0	41,6
Economía	57,8	40,6
Ingeniería Industrial	56,4	42,3
Medicina Humana	55,7	44,3
Literatura	47,3	52,1
Medicina Veterinaria	47,0	52,1
Odontología	42,5	55,7

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos de UNMSM 2002.

Por otro lado, los alumnos que provienen de colegios públicos son los que más estudian, los que más asisten a las bibliotecas y emplean más horas en la

realización de sus tareas académicas. No obstante, son los estudiantes que provienen de colegios privados quienes muestran los promedios más altos, “lo que parece confirmar que los sectores medios de San Marcos mantienen mejores condiciones sociales, económicas y familiares para dedicarse al estudio y obtener mejores resultados, cosa que, a pesar de sus esfuerzos, no consiguen alcanzar los sectores populares” (UNMSM 2002: 60). El censo del 2002 concluye que:

Entre los que estudian suficientemente o en forma aceptable (de 4 a 6 horas), el 67,2% viene de colegios públicos y el 31,4% de privados [...] No obstante, esto no se ve reflejado en las notas. En efecto, según el SUM, entre los estudiantes desaprobados, el 17,9% es de colegios públicos y el 15,1% de colegios privados; dentro de los que tienen entre 10,5 a 15 de promedio ponderado, el 76,16% proviene de colegios particulares, frente a un 74,45% de colegios estatales; finalmente entre los que tienen promedios de 15 a 20, el 8,74% pertenece a los colegios particulares y el 7,65% a colegios estatales”. (UNMSM 2002: 50)

Dante Gonzales recuerda que los estudiantes más destacados del grupo que ingresó con él en 1996

[...] eran de clase acomodada [...] por ejemplo, en los textos, había que leer *Un mundo para Julius*, entonces ellos llegaban con sus libros originales y uno tenía que sacar su copia, cosas como esas [...] había gestos y también el tema de conversación. Ellos, por ejemplo, hablaban del teatro tal, que Bruno Odar [el actor] estuvo allá, que la Alianza Francesa, que el inglés, que esto, que el otro; en cambio, uno llegaba y decía “oye, el curso de tal”, de ahí no pasaba.

Su testimonio también refiere que estos estudiantes venían mejor formados. En contraste, estudiantes como él, provenientes de colegios públicos y en su caso de provincia, con una menor calidad de formación, tenían al comenzar la carrera dificultades incluso para enfrentarse a los textos:

[...] había textos que eran duros, no entendía. Leía dos, tres veces para entender y ahí me demoraba y a veces me daba flojera, esos textos ya no los leía, leía los que se entendían más rápido, que eran las novelas, los cuentos, pero cuando eran textos teóricos eran más jodidos, los revisaba, los ojeaba, no terminaba de leerlos. Recién ahora estoy leyendo todo lo que había quedado pendiente.

Otro indicador de las mejores condiciones de los estudiantes provenientes de colegios privados para enfrentarse a las exigencias académicas es el conocimiento de otros idiomas, una habilidad que representa una importante ventaja, sobre todo en un contexto en el cual la bibliografía más reciente pocas veces se encuentra en castellano y en el que el inglés se ha consolidado en el ámbito científico y en plataformas como la Internet, que se ha convertido en una herramienta

indispensable en la adquisición de información científica. En el cuadro 19 observamos que el 35% de estudiantes sanmarquinos sabe inglés, indicador que coincide con el 34,6% de estudiantes provenientes de colegios privados que se matricularon aquel año en la universidad; en contraste, el 61,4% de estudiantes no sabe otro idioma más que el castellano, un porcentaje que coincide con el 63,9% de estudiantes provenientes de colegios públicos.

Cuadro 19
Dominio de idiomas de los estudiantes sanmarquinos censados el año 2002

Idioma	Estudiantes 27.938 = 100%
Inglés	35,0%
Francés	2,8%
Alemán	0,7%
Italiano	2,0%
Quechua y aimara	3,4%
Otros	3,1%
No conoce	61,4%

Fuente: UNMSM 2002.

Una situación distinta se percibe en las brechas de acceso de acuerdo con el género, puesto que estas se redujeron aún más en la década del noventa a favor de las mujeres. En el cuadro 20 se observa el contraste de la presencia femenina en las facultades más antiguas de acuerdo con los censos estudiantiles de 1957 y 2002. En ese contraste, se ve que el aumento del porcentaje de mujeres en la matrícula es probablemente el mayor cambio en términos sociales del espacio universitario de los últimos cincuenta años.

Sin embargo, pese a este importante avance en la equidad de género, persiste en algunas especialidades un importante predominio masculino, como en medicina humana, donde de acuerdo con el censo del 2002, el 65,43% eran hombres y el 34,58% mujeres; y al revés, un predominio femenino histórico en otras escuelas, como la de Obstetricia, con 90,97% de mujeres y 9,03% de hombres; Enfermería, con 85,12% de mujeres y 14,88% de hombres; Nutrición, con 71,34% de mujeres y 28,66% de hombres; y Educación, con 60,5% de mujeres y 39,5% de hombres. Además, en especialidades de reciente creación se hace sentir la avasalladora presencia masculina, como en ingeniería electrónica (95%), ciencias físicas (90,9%), e ingeniería de sistemas e informática (76,4%) —cuadro 21.

Cuadro 20
Presencia de mujeres en la Universidad de San Marcos, 1957-2002

Facultades	Mujeres por cada 100 varones	
	Censo 1957	Censo 2002
Derecho	8	90
Medicina	8	35
Letras	34	95
Ciencias Económicas	18	53
Farmacia y Bioquímica	129	101
Odontología	2	60
Educación	100	150
Medicina Veterinaria	2	75

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos de UNMSM 1957 y 2002.

Cuadro 21
Porcentaje de varones y mujeres en la Universidad de San Marcos según censo del 2002

Facultad	Hombres	Mujeres
Ingeniería Electrónica	95,0	5,0
Ingeniería de Sistemas	76,0	24,0
Ingeniería Industrial	73,0	27,0
Medicina Humana	65,4	34,6
Economía	64,9	35,1
Literatura	64,0	36,0
Odontología	61,25	38,75
Medicina Veterinaria	55,0	45,0
Derecho	54,8	45,2
Arte	44,9	55,1
Bibliotecología	42,5	57,5
Educación	39,5	60,5
Nutrición	28,7	71,3
Enfermería	14,9	85,1
Obstetricia	9,0	91,0

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos de UNMSM 2002.

De su análisis de los datos del censo del 2002, concluye Tejada lo siguiente:

[...] la elección de las carreras está muy marcada por los tradicionales roles sexuales, donde las mujeres encarnan lo real y lo privado, son socializadas en la pasividad, dulzura, los cuidados, la nutrición, la educación y lo sedentario; de otro lado los hombres encarnan lo simbólico y lo público, son socializados como encarnación del poder, la autoridad y la ley, la actividad y la aventura. Mientras las mujeres están más vinculadas a lo biológico y a la naturaleza, los hombres están más socializados en la cultura y la política. (Tejada 2003: 43)

También dice que:

[...] las mujeres son más numerosas en las escuelas que constituyen el grupo o sector social más pobre, con lo cual parece comprobarse que ellas, además del peso de la división sexual del trabajo, también son relegadas a carreras con pocas perspectivas de ascenso social. (UNMSM 2002: 59)

La composición social de los estudiantes de San Marcos viró en los años noventa de popular a clase media, pero esto no ha significado el retorno de la mesocracia tradicional que habita en los antiguos barrios residenciales, sino la llegada de una creciente clase media que emerge de los distritos que comenzaron a formarse en las décadas del sesenta y setenta por las masivas migraciones, parte de la cual logró escabullirse del círculo de la pobreza y mejorar su nivel de vida. Los hijos de estos migrantes, nacidos ya en Lima, son los que han tomado por asalto las universidades públicas como San Marcos. Tejada dice que, según el censo del 2002, más del 70% de los sanmarquinos son limeños, pero también señala que “el 75% de sus padres nació en provincias (37,3% en la sierra; 35% en otros departamentos de la costa y 3,5% en la selva). Es decir tres de cada cuatro estudiantes matriculados en San Marcos son la primera generación de hijos cuyos padres son migrantes provincianos” (Tejada 2003: 41). Un tercio de estos estudiantes sanmarquinos reside en distritos como San Juan de Lurigancho, San Martín de Porres, Los Olivos y Comas, constituidos en los años sesenta y setenta, y que han sido algunos de los que mayor desarrollo económico y social han logrado a partir de la década del noventa. En contraste, alrededor del 6% de estudiantes reside en distritos como Miraflores, San Isidro, Barranco, Magdalena y Pueblo Libre, los bastiones de la vieja élite y clase media limeñas.

Conclusiones

La conclusión de este estudio es que las desigualdades estructurales de origen de los jóvenes postulantes fueron fundamentales en la definición del carácter de la expansión de la matrícula universitaria, y en la de la naturaleza misma de la universidad pública en el Perú de la segunda mitad del siglo XX. Estas desigualdades fueron determinantes en las probabilidades de acceso, la elección de las carreras y el desempeño académico de los estudiantes; en resumen, jugaron un papel central en la trayectoria de los jóvenes universitarios. Asimismo, la persistencia de estas desigualdades restringió el alcance del proceso democratizador que se configuró en la universidad pública en las décadas de 1940 y 1950, cuando comenzaron a convivir en ella jóvenes de distinta extracción social. Dicha convivencia estuvo mediada por las diferencias sociales y culturales que evidenciaron las marcadas diferencias en la calidad de la formación básica escolar y en las habilidades de aprendizaje académico, lo que en el ámbito universitario favoreció a los estratos sociales medios y altos y, por el contrario, puso permanentemente en cuestionamiento el acceso, la permanencia y el éxito de los estratos más bajos.

En tal sentido, también en el caso peruano, la institución universitaria no se constituyó en un espacio que favoreció el quiebre de las desigualdades de origen de sus estudiantes sino que, por el contrario, fue un nuevo escenario donde estas desigualdades se desplegaron a sus anchas. Tal escenario fue consecuencia de haber restringido las políticas de expansión de la matrícula universitaria únicamente a la flexibilización del acceso a este nivel educativo de sectores sociales que hasta entonces habían sido excluidos de esta posibilidad, y de no haber contemplado que esta expansión del acceso debía haber sido acompañada de otras medidas, como la implementación de espacios de entrenamiento y adquisición de habilidades para responder adecuadamente a las exigencias de la rutina académica de la universidad, así como de políticas de subvención económica de la carrera universitaria para los jóvenes provenientes de los sectores más bajos. Esto, además, tuvo un correlato en el ámbito del desempeño institucional, pues el proceso de democratización del acceso de las décadas de 1940 y 1950 dio paso a un proceso de masificación en las siguientes tres décadas, que significó aún mayores niveles de flexibilización en el acceso a la universidad y, con ello, una expansión desmesurada de la matrícula que incluyó a un porcentaje importante de estudiantes con una mala calidad de educación básica, que provenían en gran parte de estratos sociales bajos. Esto, sumado de un lado al restringido apoyo presupuestal del Estado, el deterioro de la infraestructura, la parálisis en la adquisición de equipos y material bibliográfico y, de otro, a la dramática politización de la

administración y el gobierno universitarios, configuraron un escenario marcado por la pobre calidad de la formación en la universidad pública, que contrastaba con el éxito creciente de las universidades privadas, pese a que tampoco estas se acercaban a niveles de excelencia.

De otro lado, el caso de los postulantes y estudiantes de la Universidad de San Marcos también demuestra que las desigualdades estructurales tienen más probabilidades de quebrarse en los primeros niveles del sistema educativo y, por lo tanto, cualquier iniciativa que se implemente en la universidad para subsanar las deficiencias de la formación básica tiene altas probabilidades de fracasar. Se entiende así por qué las acciones que se llevaron a cabo en ese sentido en San Marcos, como el ciclo básico o los estudios generales y las becas de alimentos y vivienda, fueron por lo general erráticas e insuficientes. Además, de acuerdo con los testimonios recogidos, ante la deficiente formación académica de los jóvenes universitarios de estratos bajos y la ausencia de políticas de apoyo institucional efectivo, los estudiantes montaron una serie de estrategias, como la presión gremial, para lograr flexibilizar algunas exigencias académicas, sin las cuales muchos de ellos probablemente hubieran abandonado sus estudios. La calidad de la educación universitaria fue así sacrificada por los propios alumnos, al convertirse ese escenario en la única salida para continuar con su accidentada carrera.

Los datos sobre la extracción social de los estudiantes que ingresan y se matriculan en la Universidad de San Marcos desde la década de 1990 llevan a pensar que el quiebre de la masificación y la demanda de mejorar la calidad de la formación universitaria están siendo posibles en el contexto peruano solo a costa de restringir el acceso de los sectores populares a la universidad pública. En efecto, el perfil de la población estudiantil sanmarquina ha sufrido drásticos cambios debido, entre otros motivos, a los elevados costos de la preparación para las pruebas de admisión, preparación que además se ha institucionalizado en el propio espacio universitario al establecer como parte de su estructura el costoso esquema de las academias preuniversitarias en respuesta a las necesidades presupuestarias. Además, en un escenario social marcado por la emergencia y el crecimiento de una nueva clase media compuesta por los hijos de exitosas familias de migrantes, distinta por lo tanto a la tradicional clase media de la primera mitad del siglo XX, espacios como la Universidad de San Marcos se están convirtiendo en escenarios privilegiados de tránsito de estas nuevas clases medias en la consolidación del ascenso social familiar. La mejor formación básica y los mayores recursos de este sector le han permitido desplazar rápida y dramáticamente a los sectores populares que hasta hace dos décadas todavía formaban parte importante de la población universitaria. La Universidad de San Marcos probablemente va en camino

a homogenizar la extracción social clase mediera de sus estudiantes, y probablemente esto signifique de alguna manera el fin de las marcadas desigualdades en el desempeño académico y en el éxito de la trayectoria universitaria. Sin embargo, ello también significará el fracaso de la democratización de la educación universitaria y, por lo tanto, el fracaso en el quiebre de las desigualdades en el ámbito educativo.

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON

1967 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor.

BURGA, Manuel

2008 *La reforma silenciosa. Descentralización, desarrollo y universidad pública*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

CÁCERES SANTA MARÍA, B.

1968 “Exámenes de ingreso en otras universidades”. En *Gaceta Sanmarquina. Boletín Informativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* 46. Lima: UNMSM.

CIUDADANOS AL DÍA (CAD)

2002 *¿Cómo financiar las universidades con autonomía? Transparencia en el presupuesto de universidades públicas*. Lima: CAD.

COLEMAN, James S. y otros

1966 *Equality of Educational Opportunity* (2 vols.). Washington: Government Printing Office.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR)

2003 *Informe final*. Tomos III y IX. Lima: CVR.

CONTRERAS, Carlos

1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP.

CONSEJO NACIONAL DE LA UNIVERSIDAD PERUANA (CONUP)

1977 *Problemática universitaria*. Lima: CONUP.

1978 “Población matriculada 1960-1977”. En *Boletín Estadístico* 9. Lima: CONUP.

CUETO, Marcos

- 1982 “La reforma universitaria de 1919. Universidad y estudiantes a comienzos de siglo”. Tesis de licenciatura, PUCP.

DE PAZ, Zenón

- 2005 *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2005*. Lima: Ministerio de Educación.

DEGREGORI, Carlos Iván

- 1990a *Ayacucho 1969-1979. El surgimiento de Sendero Luminoso*. Lima: IEP.
- 1990b “La revolución de los manuales. La expansión del marxismo-leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso”. En *Revista Peruana de Ciencias Sociales* 2 (3). Lima.
- 1990c *Qué difícil es ser Dios. Ideología y violencia política en Sendero Luminoso*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.

DEUSTUA, José y José RÉNIQUE

- 1984 *Intelectuales, indigenismo y descentralismo en el Perú 1897-1930*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.

DÍAZ-ROMERO, Pamela

- 2006 *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas, OEA.

ELMORE, Peter

- 1993 *Los muros invisibles. Lima y la modernidad en la novela del siglo XX*. Lima: Mosca Azul Editores, El Caballo Rojo Ediciones.

GAUTIER, Emilio

- 2012 “Masificación y calidad de la educación superior”. En Cuenca, R., ed., *Educación superior. Movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

GENTILI, Pablo

- 2009 “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. En *Revista Iberoamericana de Educación* 49.

GONZÁLEZ NORRIS, José Antonio

- 1993 “Asignación de recursos públicos para la educación superior universitaria: Perú 1960-1990”. En *Notas para el Debate* 8. Lima: GRADE.

GRUPO DE ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO (GRADE)

- 1990 *Educación superior en el Perú. Datos para el análisis*. Documento de Trabajo 9. Lima: GRADE.

GUEVARA, Juan de Dios

- 1972 *Ley, reorganización y nueva universidad. Memoria correspondiente a 1969-1970*. Lima: UNMSM.

LÓPEZ, Néstor

- 2005 *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO.

LYNCH, Nicolás

- 1990 *Los jóvenes rojos de San Marcos: el radicalismo universitario de los años setenta*. Lima: El Zorro de Abajo.

MCLAUCHLAN DE ARREGUI, Patricia

- 1994 “La situación de las universidades peruanas”. En *Notas para el Debate* 12. Lima: GRADE.

MCLAUCHLAN DE ARREGUI, Patricia y Ernesto MELGAR SALMÓN

- 1993 “Financiamiento de las universidades públicas en el Perú: respuestas a la crisis y al ajuste económico”. En *Notas para el Debate* 8. Lima: GRADE.

MIRÓ QUESADA, Antonio

- 1958 *Documentos de un año de rector, 1956-1957*. Lima: UNMSM.

MONTROYA, Luis

- 1996 “Nido de inquietudes, universidad y jóvenes: políticas de desarrollo universitario, actores sociales y modernización educativa, 1960-1993”. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

PÉREZ ALVA, Simón

- 1968 “¿Es San Marcos una universidad de masas?”. En *Gaceta Sanmarquina. Boletín Informativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* 53. Lima: UNMSM.

- 1969 *Medio siglo de admisión a San Marcos*. Lima: UNMSM.

REYGADAS, Luis

- 2004 “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”. En *Política y Cultura* 22. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana.

RIBEYRO, Julio Ramón

1983 *Los geniecillos dominicales*. Barcelona: Tusquets Editores.

SÁNCHEZ, Luis Alberto

1962 *Memoria del rector de la universidad, doctor Luis Alberto Sánchez, correspondiente al año lectivo de 1961*. Lima: UNMSM.

1967 *La universidad en trance de recuperación. Memoria correspondiente al año lectivo de 1966*. Lima: UNMSM.

SANDOVAL, Pablo

2002 *Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1950-1995)*. Buenos Aires: CLACSO.

2004 *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: IEP, Tarea.

SOTA NADAL, Javier

2002 “Gobernabilidad democrática en la universidad pública”. En Aljovín de Lozada, C. y C. Germaná, eds., *La universidad en el Perú*. Lima: UNMSM.

TEJADA, Luis

2003 *Los estudiantes sanmarquinos en los albores del siglo XXI*. Lima: Oficina Técnica del Estudiante de la UNMSM.

2005 *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: Oficina Técnica del Estudiante de la UNMSM.

UCEDA, Ricardo

2010 “Cómo robar un rectorado. Crónicas del poder en San Marcos, donde para ser rector había que tener una pistola en la mano”. En *Poder 360°*, 16 de agosto.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (UNMSM)

1957 *Censo del alumnado*. Lima: UNMSM – Comisión Coordinadora de la Reforma, Oficina Central Ejecutiva.

1960 *Anales de la Universidad San Marcos de 1960*. Lima: UNMSM.

1964 *Gaceta Sanmarquina. Boletín Informativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* 4. Lima: UNMSM.

1979 *Diagnóstico académico*. Lima: UNMSM – Dirección Universitaria de Planificación.

- 1984 *Estatuto de la Universidad de San Marcos*. Lima: UNMSM.
- 1996 *Compendio estadístico 1996*. Lima: UNMSM.
- 1998 *Compendio estadístico 1998*. Lima: UNMSM.
- 1999 *Compendio estadístico 1999*. Lima: UNMSM.
- 2002 *Censo universitario sanmarquino 2002. Pre Grado*. Lima: UNMSM – Oficina Técnica del Estudiante.
- 2007 *San Marcos, 37 años en cifras*. Lima: UNMSM – Oficina General de Planificación, Oficina de Estadística.

VARGAS LLOSA, Mario

- 1993 *El pez en el agua. Memorias*. Barcelona: Seix Barral.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

- 2010 *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

SOBRE LOS AUTORES

RICARDO CUENCA, psicólogo social, ha investigado sobre políticas educativas y su relación con el Estado desde la década de 1960. También ha elaborado estudios sobre la profesión docente. En los últimos años ha puesto énfasis en el análisis sobre la construcción de la etnicidad y el papel de la educación en ello. En la actualidad, dirige el proyecto de investigación “educación superior e inclusión social” desde el cual estudia los límites y las posibilidades de la meritocracia como sistema estructurante de la sociedad. Su interés por la educación superior comenzó cuando entrevistó a jóvenes excluidos preguntándoles por su situación luego de haber seguido estudios universitarios.

MARCOS GARFIAS, historiador, ha investigado el proceso de formación de la universidad moderna en el Perú en el siglo XIX e inicios del XX. También ha elaborado un estudio sobre el uso de los fondos del canon y las capacidades de investigación en las universidades públicas en la década que pasó. Actualmente, realiza investigaciones sobre la naturaleza del Estado desde el análisis de las políticas de educación universitaria y los debates sobre el desarrollo en la segunda mitad del siglo XX. Su interés por la educación superior comenzó hace más de una década, cuando eligió como tema de tesis de licenciatura el papel que se le asignó a la universidad en la construcción de la nación peruana.

ALEJANDRA RAMÍREZ, bachiller en psicología social, ha investigado sobre los valores y la ideología política desde la psicología. Actualmente, desarrolla

investigaciones relacionadas a la educación superior para la inclusión social, con énfasis en el aspecto intercultural. Su interés por la educación superior se originó en sus últimos ciclos universitarios y durante sus prácticas pre-profesionales.

JULIO VARGAS, antropólogo, investiga las relaciones entre políticas educativas, docencia estatal y radicalismo político. En los últimos años ha desarrollado reflexiones sobre educación superior, a partir de lo que sucede en la universidad pública, en las relaciones entre la etnicidad, los estudios de clase y la universidad peruana. Se interesa en la educación superior desde que supo que Alberto Fujimori fue presidente de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR).

Las hipótesis desarrolladas en los tres ensayos que componen este libro coinciden en que la expansión universitaria en el Perú vino acompañada de desigualdades educativas. Es que el sistema universitario no solo fue incapaz de incluir a todos, sino que aquellos que sí lo fueron se vieron envueltos en relaciones asimétricas con la institución-universidad. Este libro busca mostrar cuál ha sido el camino recorrido en la expansión universitaria que siguieron aquellos grupos tradicionalmente excluidos en el país por razones étnicas y/o económicas. En cada uno de los artículos se muestran las relaciones que el sistema universitario, particularmente público, ha establecido con estos grupos. De alguna manera, exhiben las relaciones que se crean entre el Estado y los ciudadanos.

Con el doble propósito de mostrar a la universidad peruana en clave de inclusión y de formular una agenda de temas para la investigación social, *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades* adopta firmemente la idea de que la educación superior es un factor fundamental en la reducción de las desigualdades sociales y, por tanto, en la construcción de justicia social.

Ricardo Cuenca
Marcos Garfias
Alejandra Ramírez
Julio Vargas



IEP
INSTITUTO DE
ESTUDIOS
PERUANOS

ISBN: 978-9972-51-528-6



9 789972 515286