

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**LA EVOLUCIÓN DEL SISTEMA DE ACCESO A LAS UNIVERSIDADES
PERUANAS ENTRE LAS DÉCADAS DE 1950 Y 1970 EN EL CONTEXTO DE
LOS CAMBIOS HISTÓRICO SOCIALES EN EL PERÚ**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN HISTORIA

AUTORA

Trinidad Montero Leiva

ASESOR

Ivan Teofilo Hinojosa Cortijo

Marzo, 2019

RESUMEN

Los cambios histórico-sociales entre las décadas de 1950 y 1970, consecuencia del proceso modernizador planteado por los gobiernos de la época, exigen que los objetivos y las metas educativas en general se adecuen a este nuevo contexto. De esta manera, se inició una política destinada a expandir los servicios educativos y ponerlos al alcance de la mayor parte de la población. Algunas de las medidas implementadas son la reducción de la tasa de analfabetismo, la obligatoriedad y gratuidad efectiva de la educación primaria, gratuidad de la enseñanza secundaria, la extensión de la educación secundaria a los sectores urbanos, el fortalecimiento de los sistemas de educación rural y técnica, el plan de inversiones para construcciones escolares (grandes unidades escolares) y la apertura democrática a las universidades.

En este momento histórico, frente al crecimiento de los jóvenes interesados en la oferta universitaria, se crean más instituciones de educación superior que permitan dar respuesta a la gran demanda existente. Asimismo, se hará necesario en algunos casos diseñar y, en otros, implementar, mejoras a los mecanismos de selección que regulen el acceso al pregrado. Sin embargo, surge la pregunta de por qué el Estado no asumió el diseño y aplicación de una prueba única de selección, como sí se produjo en otras realidades latinoamericanas, en donde por iniciativa gubernamental, se aplica una prueba de selección única al pregrado a nivel nacional.

ÍNDICE

	Pág.
Resumen	ii
Índice	iii
Introducción	1
CAPÍTULO I	
LAS FORMAS DE ACCESO A LAS UNIVERSIDADES	7
1.1. Universidades latinoamericanas: aspectos generales	7
1.2. Características y evolución de los sistemas de acceso a la educación superior	17
1.2.1. Reflexiones sobre algunos de los mecanismos de selección	23
1.3. Realidad y evolución de los sistemas de acceso a las universidades latinoamericanas	27
1.3.1. Selección implícita	36
1.3.2. Selección explícita	40
CAPÍTULO II	
LA UNIVERSIDAD PERUANA A MEDIADOS DEL SIGLO XX	49
2.1. Contexto histórico: aspectos socio-económicos.	49
2.2. Contexto jurídico: las legislaciones universitarias	57
2.3. Evolución de la educación superior	67
CAPÍTULO III	
LOS PROCESOS DE ADMISIÓN EN LA UNIVERSIDAD PERUANA	72
3.1. Análisis del crecimiento del sistema educativo	72
3.2. El acceso en dos realidades: universidades nacionales y universidades particulares	83
3.2.1. Relación entre vacantes, postulantes, admitidos y matriculados en las universidades nacionales, privadas, limeñas y de provincias	86
3.2.2. Relación entre la oferta y demanda por especialidad	91
3.3. Caso del acceso a la PUCP	95
Conclusiones	104
Referencias bibliográficas	107

INTRODUCCIÓN

La presente investigación estudia, a partir de los cambios históricos sociales del siglo XX, con mayor énfasis en las décadas de 1950 a 1970, la evolución en el sistema de acceso a las universidades a nivel latinoamericano, tomando cada país rumbos y opciones diferentes de acuerdo a su contexto nacional. De esta manera, la presente investigación tiene como uno de sus objetivos contribuir al debate sobre el acceso a universidades en América Latina, resaltando las realidades chilena y colombiana, puesto que en esos países la evolución se direccionó hacia la elaboración de una prueba única de selección para el acceso al pregrado a nivel nacional. Asimismo, el principal objetivo de la investigación, y a la vez, eje central de la misma, consiste en analizar el comportamiento de los mecanismos de los procesos de acceso al pregrado en las universidades peruanas en un contexto de cambio favorable al desarrollo de la educación superior universitaria, pero que, finalmente, no logra poner en agenda nacional la propuesta de un examen único de acceso a las universidades.

Este trabajo se ha organizado en tres capítulos. En el primer capítulo se analizan las formas de acceso a las universidades en América Latina, destacando las características y evolución de los sistemas de acceso a la educación superior. El segundo capítulo aborda la evolución de universidad peruana a mediados del siglo XX, analizando el contexto histórico y jurídico. Por último, en el tercer capítulo se analizan los procesos de admisión en la universidad peruana, analizando la realidad de las universidades nacionales y universidades particulares. Asimismo, se incluye cuadros comparativos de número de postulantes, de admitidos y de alumnos matriculados. El análisis elaborado toma en cuenta las diferentes especialidades considerando la oferta

y la demanda de los postulantes. Finalmente, se incluye como ejemplo el caso de acceso a la Pontificia Universidad Católica del Perú, distinguiendo la evolución en la admisión, así como el perfil de los postulantes.

Sobre el acceso a las universidades en América Latina, desarrollado en el primer capítulo, se considera importante ubicar al Perú dentro de América Latina para comparar cómo estaban evolucionando los procesos de acceso a las universidades en otros países de historia similar. Revisando esa historia se encuentra que hay países como Colombia y Chile que optaron por realizar un examen único nacional. En el caso de Chile por iniciativa de un grupo de universidades y en el caso de Colombia por iniciativa gubernamental. Ambos países convencidos que este sistema único permitía brindar igualdad de oportunidades a los jóvenes, reforzaría la inclusión y democratización de la educación superior. Si todos eran medidos con el mismo instrumento de evaluación entonces todos, en principio, tendría la misma oportunidad de acceder a una educación superior. Pero, ¿fue eso realmente así? Y si la respuesta es afirmativa, ¿por qué no se logró realizar en el Perú?

Con la finalidad de responder esas interrogantes en el primer capítulo se explica la realidad educativa, enfocados en el tema de acceso a la universidad, en los países de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Uruguay y Venezuela. En cada país se identifica cual es la realidad educativa escolar, encontrando que en muchos países la etapa escolar termina con un par de años de bachillerato lo cual permite que los escolares terminen sus estudios a edades mayores que en el caso peruano y con una preparación y madurez más sólida. Adicionalmente, por el desarrollo económico de los países se hace mayor la demanda de profesionales especializados para cubrir puestos de trabajo, esto genera la creación de más universidades y el consiguiente aumento de postulantes. Frente a ello, algunos países buscan mejorar sus sistemas de acceso, presentándose selecciones implícitas y explícitas. Las implícitas consistían en dejar ingresar a las universidades a todos los que deseen estudiar y los que no habían desarrollado las competencias necesarias para hacer estudios universitarios serían eliminados en los ciclos iniciales. La selección explícita, por el contrario, implica un proceso de selección siendo este sistema el que tienen la mayoría de países latinoamericanos incluido el Perú. Esta selección es a través de un examen que puede ser único nacional o a través de exámenes diferentes y que son aplicados por cada universidad. Una de las ventajas del examen único es que el postulante solo debe realizar un pago y dependiendo de los resultados de su evaluación puede postular e

ingresar a la universidad. De esta forma mayor cantidad de jóvenes tendrían las posibilidades económicas de postulación.

Paralelamente, el sistema educativo peruano se desarrollaba en un contexto histórico específico. En el Perú a partir de los años 50, encontramos políticas gubernamentales inspiradas en la búsqueda del proceso modernizador que propone transformaciones sociales y económicas. El gobierno del general Manuel A. Odría, con su lema “Salud, educación y trabajo” se propuso ordenar al país y conducirlo hacia la tan ansiada modernización. Si bien su gobierno, llegó a suprimir varias libertades; su programa económico fue de tendencia liberal logrando fomentar las importaciones extranjeras. Las décadas posteriores fueron, en el ámbito político, de restablecimiento de la democracia. Lo que en cierta medida ayudó a mantener el orden en la sociedad y conseguir el desarrollo de varias instituciones dedicadas a la economía, educación y cultura en general.

Hacia finales de los años 60, se inicia un cambio político que trastoca la base gubernamental, ocasionando cambios estructurales en la economía y por consiguiente en la educación del país. Se trata del gobierno revolucionario del general Juan Velasco Alvarado quien al derrocar al presidente Fernando Belaunde, impuso un gobierno estatista con el objetivo claro de proponer y ejecutar varias reformas siendo las más destacadas las realizadas en los ámbitos agrario y educativo.

Entre las décadas de 1950 y 1970, la sociedad peruana, fue escenario de cambios sociales significativos como el incremento en la tasa de crecimiento demográfico y el crecimiento constante de las corrientes migratorias del campo a la ciudad en busca de trabajo. Esto modifica el panorama existente y obliga al Estado a tratar de dar soluciones a los problemas en un contexto urbano diseñado para una cantidad definida de habitantes, que, en términos reales, tiene mucha más población de la que puede atender. Paralelamente a esto, el perfil de la PEA entre los años 60 y 70 cambia notoriamente. La oferta de empleo se vuelve más selectiva por sus mayores exigencias de certificación educativa, beneficiando en primer lugar a la población urbana y dentro de ella a los sectores minoritarios que disfrutaban de estudios secundarios y universitarios. Debido a esta exigencia de mayor calificación educativa y especialización en el mercado de trabajo, la población de jóvenes con expectativas de cursar estudios primero, en la secundaria, y luego, en la universidad, fue creciendo. En tal sentido, se produce la expansión, diversificación y redefinición del sistema educativo.

En resumen, los cambios histórico sociales, consecuencia del proceso modernizador planteado por los gobiernos de la época, exigen que los objetivos y las metas educativas en general se adecuen a este nuevo contexto. De esta manera, se inició una política destinada a expandir los servicios educativos y ponerlos al alcance de la mayor parte de la población. Algunas de las medidas implementadas son la reducción de la tasa de analfabetismo, la obligatoriedad y gratuidad efectiva de la educación primaria, gratuidad de la enseñanza secundaria (durante el gobierno de Odría), la extensión de la educación secundaria a los sectores urbanos, el fortalecimiento de los sistemas de educación rural y técnica, el plan de inversiones para construcciones escolares (grandes unidades escolares) y la apertura democrática a las universidades.

Otros factores a considerar son: en 1960 se da la Ley 13417, la cual propicia la apertura de nuevas universidades para satisfacer la demanda sobre todo en provincias, así como la gratuidad de las universidades estatales; las leyes como el pasaje universitario, el equipamiento de comedores y viviendas estudiantiles. Este panorama se ve reflejado en el crecimiento del interés por parte de los jóvenes en realizar estudios superiores. Esto exige en diversos momentos una capacidad de respuesta por parte de las universidades frente a la gran expansión que se comienza a producir en la matrícula universitaria. Como ejemplo concreto de este crecimiento están las estadísticas trabajadas por Enrique Bernal, que se desarrollarán con mayor detalle en el segundo capítulo, en 1965 había 64,541 matriculados; en 1970 esa cifra creció a 108,535; y en 1975 se alcanzaron los 181,605 matriculados. El aumento porcentual de la tasa de matriculados en las universidades a nivel nacional, entre 1965 y 1975, es de un 181%.

En este momento histórico, frente al crecimiento de los jóvenes interesados en la oferta universitaria a nivel nacional en más del 100% y de manera sostenida, se crean más instituciones de educación superior que permitan dar respuesta a la gran demanda existente. Asimismo, se hará necesario en algunos casos diseñar, y, en otros, implementar, mejoras a los mecanismos de selección que regulen el acceso al pregrado. Sin embargo, surge la pregunta de por qué el Estado no asumió el diseño y aplicación de una prueba única de selección, como sí se produjo en otras realidades latinoamericanas como es el caso de Colombia y Chile, en donde por iniciativa gubernamental o de un grupo de universidades se aplica una prueba de selección única al pregrado a nivel nacional.

Por otro lado, para realizar esta investigación se siguió el siguiente proceso: primero, búsqueda de fuentes para recolectar y seleccionar información sobre los temas

trabajados; segundo, precisar la estructura de la investigación mediante la organización y el análisis de la información seleccionada; tercero, redacción de los argumentos que sustenten la investigación; y finalmente, establecimiento de las conclusiones del trabajo.

Dentro del proceso señalado, una de las partes esenciales es la búsqueda bibliográfica para recolectar y seleccionar información, sin ello no hubiese sido posible formular los capítulos y llegar a las conclusiones. Primero, se investigó sobre los temas de educación superior en América Latina, considerado los países de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Uruguay y Venezuela. Sobre estos temas fueron de suma importancia trabajos como los de: Arturo Jofré Vartanián sobre los desafíos y estrategias de la Universidad en América Latina, el análisis del concepto de masificación en la educación superior de Jaime Rodríguez, las investigaciones de Germán Rama sobre la educación latinoamericana presentada en un congreso de la Unesco y que brinda estadísticas que permiten tener un panorama cuantitativo del crecimiento de la educación superior en esta región. Asimismo, los trabajos de Víctor Sigal, Magaldy Tellez, y Chiroleu aportan un análisis sobre la relación entre el acceso a universidades en Latinoamérica y la llamada “democratización del saber”, cuestionando o al menos dejando la pregunta si el camino avanzado lleva a una inclusión o más bien genera una brecha social.

Luego, la búsqueda se centró en el caso peruano, la evolución del acceso a las universidades y las características de las coyunturas históricas, educativas, legales, entre otros. Para esta fase fue significativo el aporte de Enrique Bernales con su trabajo sobre la expansión y redefinición del sistema universitario del Perú en un contexto de modernización; Andrés Cardó con su análisis de la experiencia sobre la planificación y el desarrollo de la educación en el Perú; Emilio Barrantes con la historia de la educación peruana. Adicionalmente, la Colección de Derrama Magisterial permite tener una visión de la historia de la educación en el Perú, habiendo recurrido sobre todo a Rivero y Oliart. En relación al contexto legal, Luis Felipe Alarco brinda una visión general de la educación y su relación con la democracia. Asimismo, se consultaron las Leyes Orgánicas de educación Pública, el Estatuto Universitario o Carta Constitutiva de la Universidad Peruana y los decretos leyes vinculados al tema y al período trabajado.

Posteriormente, se incluyeron documentos con información cuantitativa que permitió complementar los análisis y reflexiones realizadas sobre el tema. Tal es el caso de las Estadísticas universitarias publicadas por la Dirección de Planificación Universitaria. Departamento de Estadística e Informática de la CONUP; el Compendio

Estadístico publicado por el Instituto Nacional de Estadística; los Extractos estadísticos del Perú publicados por la Casa Editora La Opinión Nacional; las Estadísticas universitarias de 1960 a 1986 publicadas por la Comisión de Coordinación Interuniversitaria de la Asamblea Nacional de Rectores. Esta modalidad de recojo de información estadísticas permitirá incorporar referencias sobre el crecimiento de la cantidad de universidades, el crecimiento del número de especialidades y carreras brindadas, la evolución en las cifras de postulantes y matriculados por año, universidad y carrera, entre otros datos estadísticos. Esta información resultó de utilidad para establecer las curvas de crecimiento de la población universitaria e identificar el contexto socioeconómico en el cual se producen.

Seguidamente, se trabajaron documentos referidos al proceso de selección de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para este tema fue de suma importancia, y por ello mi agradecimiento, la disponibilidad que tuvieron Rogelio Llerena, Teodoro Sanz y Enrique Quevedo para brindarme sus testimonios y publicaciones que enriquecieron el análisis de la admisión en la PUCP. Asimismo, agradezco el apoyo y búsqueda realizada por el equipo del Archivo de la Universidad (PUCP), quienes pusieron a mi disposición documentos de primera fuente como son los Prospectos de información a los postulantes que elaboraba la Oficina de Ingreso de la PUCP.

En resumen, esta investigación incluye la revisión de fuentes y bibliográfica de las áreas descritas, el trabajo con documentos estadísticos, trabajo con documentos del archivo de la universidad (PUCP) y la recopilación de información a través de entrevistas a personajes que trabajaron en los procesos de admisión o que por sus funciones tuvieron acceso a información relativa a dichos procesos.

Esta investigación estudia por qué en el Perú no se ha implementado un sistema de selección único nacional. Resaltando, que este mecanismo de prueba única nacional permitió en otros países poder medir el estado de la educación escolar, así como planificar el apoyo económico que el Estado brindaría en relación con el desempeño académico de los postulantes. En tal sentido, de haberse implementado en nuestro país hubieran permitido entre otros beneficios tener un mecanismo que permita medir todo el sistema nacional de educación escolar, y, por otro lado, tener un acceso como mérito de un desempeño académico.

CAPÍTULO I:
CONTEXTO EN AMÉRICA LATINA: FORMAS DE ACCESO A LAS
UNIVERSIDADES

En este capítulo se reflexionará en torno a dos ideas que se entrelazan para fines de la presente investigación: las universidades y las formas de acceso a éstas. Ambos conceptos se verán dentro del marco de la región de América Latina entre las décadas de los cincuentas y setentas.

1.1. Universidades latinoamericanas: aspectos generales

Las universidades han sido, son y serán instituciones importantes dentro de las sociedades, con mayor o menor presencia, dependiendo de las particularidades regionales:

“La universidad latinoamericana ha caminado por senderos diferentes... Si hubiera que sintetizar las concepciones de universidad que han predominado en nuestra región en los ya más de 460 años de historia universitaria, podríamos hablar de tres grandes corrientes: la elitista, la abierta y la desarrollista.” (Jofré Vartanián, 1994, p. 33)

Este marco general esboza tres corrientes que no necesariamente se dan en el mismo tiempo ni con las mismas características. Asimismo, hay que considerar que hay excepciones de países y de universidades. Esta investigación está contemplada cronológicamente en la segunda corriente. Sin embargo, se mencionará algunas características y aportes de la primera corriente en tanto ayudan a contextualizar a las universidades en Latinoamérica y a comprender mejor los cambios y avances que se producen en la segunda corriente.

La primera concepción denominada “elitista” corresponde al siglo XVI, concretamente desde 1538¹, con el establecimiento de la primera universidad en la región, y se extiende hasta fines del siglo XIX. Resulta importante resaltar que esta universidad se caracterizaba por ser una institución elitista, conservadora y con un compromiso social limitado. En esta época, el acceder a las universidades era casi exclusivo para los sectores con una condición socioeconómica alta.

Posteriormente, con el nacimiento de las nuevas repúblicas en el siglo XIX, las universidades dejan el modelo español para adoptar, en mayor grado, el modelo napoleónico. Este modelo se caracteriza por el énfasis que pone en la formación de profesionales para satisfacer los requerimientos del Estado y de la sociedad. Asimismo, la investigación científica deja de ser parte de la universidad y pasa a ser desarrollada por los institutos y academias creadas especialmente para ello. Adicionalmente, surgen escuelas profesionales que comienzan a sustituir a las universidades.

En general, este primer momento de la universidad en Latinoamérica se caracteriza por su elitismo en el acceso a las mismas y por la desvinculación con la sociedad.

Desde inicios del siglo XX, se dan una serie de acontecimientos que desembocan en la Reforma de Córdoba (1918) que constituye un hito trascendental para las universidades latinoamericanas, puesto que es el inicio de una nueva concepción de universidad, una concepción abierta (la segunda corriente en la historia universitaria):

“Esta se caracteriza por una mayor preocupación por los problemas sociales, por ser menos elitista, y porque en ella prevalece la autonomía y el cogobierno, entendido este último como aquella figura que incorpora a los estudiantes en el gobierno de la universidad. Estos nuevos conceptos, cuya génesis principal se da en el movimiento estudiantil de Córdoba, tendrán una fuerte influencia en la universidad latinoamericana y, en cierta medida, le darán características propias que, por vez primera,

¹ La Universidad Santo Tomás de Aquino (Santo Domingo, 1538-1823) Actualmente llamada Universidad Autónoma de Santo Domingo, fue creada mediante la bula papal In Apostolatus Culmine con el nombre de Universidad Santo Tomás de Aquino, el 28 de octubre de 1538. El Papa Paulo III estableció con esta bula la primera universidad de América, aunque esta no recibió oficialización por parte del Reino de España hasta dos décadas después, razón por la cual existen una controversia sobre la primera universidad de América, que involucra a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, primera universidad fundada oficialmente en América.

la diferenciarán del resto de universidades de otras regiones.” (Jofré Vartanián, 1994, p. 36)

El movimiento, también conocido como Revolución Estudiantil de Córdoba constituye un hecho que influyó en las universidades de toda la región y que se plasmó en un documento escrito por Deodoro Roca el 12 de junio de 1918, titulado “Manifiesto Liminar”. Este manifiesto, dirigido a los jóvenes argentinos y de Sudamérica, contiene duras críticas al sistema universitario imperante y propone cambios y reformas radicales en la forma de organización de las universidades, así como en la proyección que realizan hacia la sociedad.

“En este mismo año de 1918 se hicieron reformas, siguiendo las bases pragmáticas impulsadas por el movimiento de Córdoba, tanto en la Universidad de Córdoba como en la de Buenos Aires, y en los años subsiguientes en las universidades de Santa Fe y de La Plata. En los siguientes cinco años, el movimiento se propagó a las universidades de por lo menos seis países: Perú, Chile, Colombia, Uruguay, México y Cuba. Posteriormente su influencia alcanzó al resto del continente.” (Jofré Vartanián, 1994, p. 40)

El movimiento de 1918 es la puerta de inicio a muchas reformas que se van a implementar en las universidades latinoamericanas, la cual toma un tiempo diferente en cada uno de los países.

Más adelante, en la década del sesenta, en América Latina los movimientos sociales y políticos crecen en todos los sectores, lo que revolucionó a la sociedad entera y, con ello, a las universidades. Al interior de éstas, se comienza a hacer política, tanto docentes como alumnos toman partido activo en los procesos de cambio y de censura a los regímenes dictatoriales o hacia las débiles democracias que existían en algunos países de la región. Por citar un ejemplo; en el caso de Cuba, la universidad recibió influencia de los revolucionarios y, en muchas oportunidades, se comprometió de manera directa o indirecta con los grupos revolucionarios que eligieron la violencia para llegar al gobierno.

En general, la influencia de los grupos políticos de izquierda fue muy grande en las universidades de Latinoamérica, pero el grado de compromiso de las universidades con estas ideologías varió dependiendo de las características de cada uno los países.

Otra característica importante de esta etapa de universidad abierta es la masificación de las universidades (Rodríguez, 1978, p. 9), también denominada como

democratización de la universidad. Lo cierto es que en esta década (1960) se da una explosión cuantitativa de la población de las universidades tanto en lo referente a estudiantes como a docentes.

“La universidad se abrió y abrazó a grandes masas de estudiantes y de profesores. En algunas universidades este proceso se pudo planificar relativamente, en otras se vino como una avalancha que abrió compuertas casi sin discriminación. Las tesis fluctuaban entre los que defendían la apertura solo para los más capaces y calificados, hasta los que consideraban que hacer diferenciaciones de ese tipo favorecían a quienes por sus ventajas económicas habían tenido el privilegio de una buena educación previa”. (Jofré Vartanián, 1994, p. 37)

De esta manera, se produce un crecimiento significativo de la población en las universidades: ¿qué causa el crecimiento? Resultaría complicado buscar una sola explicación o una explicación general para el crecimiento de la demanda de la educación superior. Lo común a todas las universidades de la región es el impacto que esta masificación tuvo en ellas y en sus sociedades.

“Pocos fenómenos han tenido tanto impacto en la educación superior como la fuerte masificación que se dio en ella especialmente durante la década de 1960. Este fenómeno ha sido causa de muchos de los cuestionamientos que se hacen hoy a la universidad latinoamericana, pero también ha constituido un factor importante para ubicar a la universidad en un plano distinto dentro de la sociedad.” (Jofré Vartanián, 1994, p. 51)

Si bien no se pueden generalizar los factores que causaron el crecimiento, si se pueden identificar algunos factores que podrían ser similares en todas las realidades latinoamericanas, como son: apoyo por parte de los gobiernos hacia las universidades, entendiéndolas como el medio para el desarrollo del país; mayor demanda de la sociedad por profesionales especializados en diversas áreas; aspiración por parte de los sectores medios y bajos por acceder a la educación superior; crecimiento demográfico e incorporación de la mujer en la educación superior; mayor urbanización; entre otros.

Dentro del aspecto político, hay dos elementos que considerar. Por un lado, el apoyo que los gobiernos y los organismos internacionales dieron a la idea que el desarrollo de los países estaba estrechamente ligada a la inversión que se hacía en la educación, sobre todo en la educación superior. Por otro lado, el rol del estado que adopta un tinte más populista, pasa de ser un “estado policía” a un “estado providencia”. Esto significa que estaría más comprometido con el desarrollo y con las necesidades

sociales básicas como la salud, la educación, el empleo, entre otros. Por ello, el estado requiere, para cumplir con este propósito, de un número mayor de profesionales y técnicos especializados en diversas profesiones que pueda hacer frente a las múltiples necesidades que se estaba planteando. Entonces, estos dos elementos políticos hacen que la atención sobre la educación superior se incremente, puesto que era la forma de lograr un país desarrollado y, para conseguir dicho fin, se genera una mayor demanda de profesionales especializados la cual sería cubierta por egresados de instituciones superiores.

En el aspecto social, hay varios elementos que resaltar. El más significativo está relacionado con que los amplios sectores de la población de clase media y baja aspiraban, por medio de la educación, a mejores condiciones de vida:

“La obtención de un título se constituyó en una aspiración de grandes sectores de la población y la universidad se transformó en el mecanismo más eficaz de movilidad social en nuestras sociedades. Por vez primera en América Latina amplios sectores de clase media y de menores ingresos de la población tuvieron acceso a la universidad y ésta abrió sus puertas para satisfacer sus necesidades.” (Jofré Vartanián, 1994, p. 54)

Esto refleja, como se menciona en el aspecto político, una demanda real por parte de la sociedad de profesionales, no solo en cantidad sino en diversidad de profesiones que hicieran frente a las necesidades concretas de los sectores políticos y económicos.

Pero también en lo social, hay que destacar el crecimiento demográfico que se produce entre 1960 y 1969, cuando la “tasa promedio de crecimiento fue de 2.8%, y hay una gran cantidad de países que sobrepasan el 3%. Esta tasa siguió igual durante la primera mitad de la década siguiente.” (Jofré Vartanián, 1994, p. 55). Esto repercutirá en las cifras de aspirantes a la educación en las décadas posteriores.

Otro factor son los movimientos políticos y sociales en América Latina, por parte de estudiantes y sectores académicos, que buscan la democratización de la educación superior, brindando acceso a todos los sectores a la educación. Estas aspiraciones comunes a estudiantes y docentes generan manifestaciones y protestas en toda la región. Esto muchas veces conlleva a actos violentos como los que acontecieron en 1964, con la abolición de la autonomía en la universidad brasileña; en 1968, con la represión contra los estudiantes mexicanos que trajo consigo varias muertes; con la ocupación militar en tres universidades de Venezuela; entre otros acontecimientos.

Finalmente, y no por ello, menos importante, es el factor social de la incorporación masiva de la mujer en la educación superior. En América Latina, así como en otras sociedades, la mujer había tenido una presencia bastante escasa en la educación superior. Considerando que la mujer representa aproximadamente el 50% de toda sociedad, no es complicado imaginar que la incorporación de este grupo a la educación superior ocasionaría un aumento considerable en las cantidades finales del número de estudiantes. “El proceso de incorporación de la mujer a la educación superior se fue dando a través de varias décadas, sin embargo, el mayor crecimiento se dio durante el período 1970-1979.” (Jofré Vartanián, 1994, p. 57).

El siguiente cuadro muestra los porcentajes de crecimiento de la participación de la mujer en la enseñanza media y en la enseñanza a nivel superior, haciendo un corte en tres momentos: 1960, 1970 y 1975. De los países que tienen un crecimiento en el lapso del tiempo, destacan: Colombia, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Venezuela. Los países que experimentan un decrecimiento (resaltados en color naranja) resaltan de manera particular: Brasil Cuba, Chile y Uruguay. En el caso del Perú, hay un crecimiento entre 1960 y 1970, y se mantiene el porcentaje en 1975.

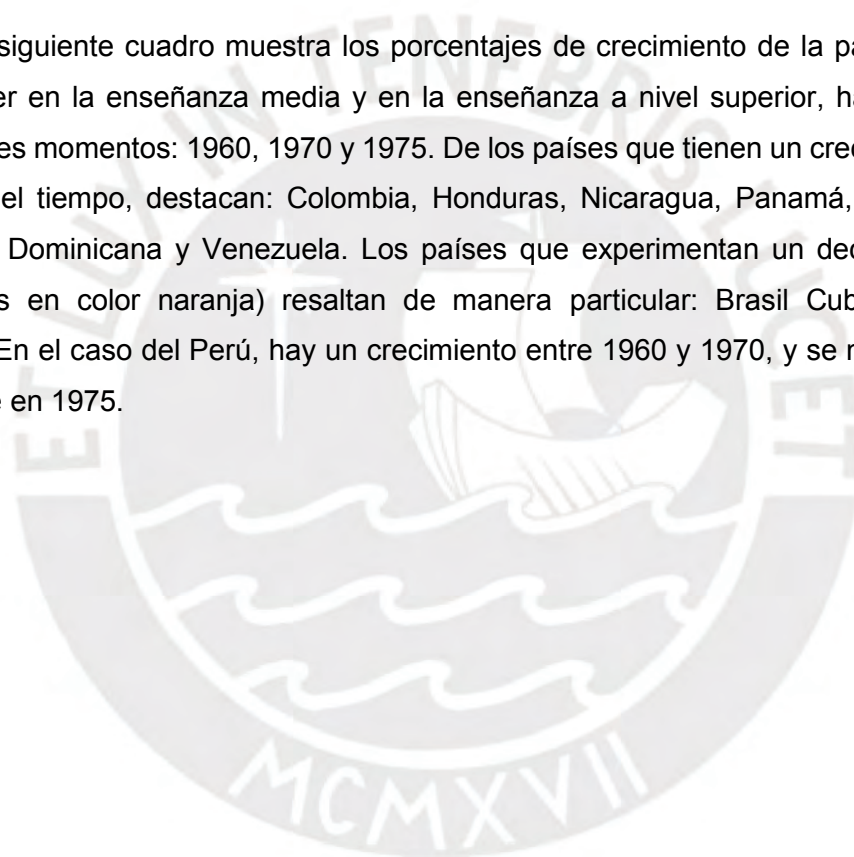


Tabla 1: Porcentaje de participación de la mujer en la enseñanza media y superior en América Latina

País	Porcentaje Mujeres Enseñanza Media			Porcentaje Mujeres Enseñanza Superior		
	1960	1970	1975	1960	1970	1975
ARGENTINA	51.4	52.6	52	32.1	45.1	45.1
BOLIVIA	40.2	42.1	43.6			
BRASIL	47.1	50.5		28.1	47.3	45.6
COLOMBIA	65.9	48.8	48.2	18.8	24.5	
COSTA RICA	46	49	51.6	44.1	43.5	
CUBA	52.6	51.4	46.1	38.4	39.3	35.9
CHILE	51.6	53.1	53.2	38.5	38.4	35.2
ECUADOR	42.3	48.5	46	18.6	31.8	31.2
SALVADOR	46.5	48.7	44.7	20.3	29.9	30
GUATEMALA	43.9	41.3	41.6		23.1	22.8
HONDURAS	43	44.9		14.5	32.8	33
MEXICO	37.8	39.7	38	17.5	18.5	
NICARAGUA	38.8	47.4	48.1	21.9	33.9	33.6
PANAMA	53	52.2	51.2	41.5	46	51.2
PARAGUAY	50	50	49.8	30.8	42.1	
PERU	38	41.2	42.5	20.5	32.6	32.1
R. DOMINICANA	56.9	50	43.8	24.4	42.4	46
URUGUAY	42.1	54.5	54		45.2	43.8
VENEZUELA	46.8	48.8	52.5	31	39.7	

Fuente: Elaborado sobre la base de datos de UNESCO, Evolución y Situación actual de la Educación en América Latina, OREU, Ed. Santillana, Santiago de Chile, 1976. Citado en Rama (1978).

En el aspecto económico, los sectores públicos, empresariales, industriales, de servicios y exportadores tienen, cada uno, su propia dinámica que favorece el crecimiento de la demanda de profesionales y técnicos especializados. Primero, los sectores industriales y de servicios crecen en relación a décadas pasadas y demandan una mayor cantidad de profesionales en áreas totalmente nuevas. Segundo, los sectores públicos, por las razones vistas anteriormente, así como los sectores empresariales, comienzan a tener una creciente demanda laboral específica. Ello lleva a que, en la década del sesenta, se creen las Escuelas de Administración Pública y de Empresas, que se volvieron muy atractivas para los estudiantes por la inserción laboral inmediata dadas las necesidades del momento. Tercero, en el sector exportador, la

Comisión Económica para América Latina (CEPAL) amplió y varió el marco productivo, anteriormente restringido a unos pocos productos agrícolas y mineros. Esto hizo que se requiera más profesionales con diferentes especialidades para satisfacer la demanda.

En el aspecto educativo, existen varios factores que ayudarán a evidenciar la mayor participación del estado en este sector y el consiguiente crecimiento de las tasas escolares y de otros indicadores que favorecerán un mayor acceso a la educación y el desarrollo de las sociedades de la región.

Un primer indicador será las tasas brutas de escolaridad en los tres niveles de educación: primaria, media y universitaria, puesto que resultan significativas para identificar a los países de la región que cuentan con un mayor crecimiento. Asimismo, las cifras en su conjunto reflejan un crecimiento de dichas tasas de escolaridad en todos los niveles. En tal sentido, los temas mencionados anteriormente en el aspecto social y político, en relación a la aspiración de una democratización de la educación como un elemento que pueda brindar a los sectores medio y bajo una oportunidad para la movilidad social, se ven claramente reflejadas en las cifras del siguiente cuadro:



Tabla 2: Tasas brutas de escolaridad² en América Latina entre los años 1950 y 1975

País	Primaria			Media			Universitaria		
	1950	1960	1975	1950	1960	1975	1950	1960	1975
ARGENTINA	94.1	98.3	98.1	10.4	27	50.5	5.2	11.3	28
BOLIVIA	35	53.8	92.9	4.9	9.9	18	1.6	3.6	5.9
BRASIL	39.3	59.7	85.5	5.7	9.5	19.6	0.9	1.5	9.4
COLOMBIA	36	54.8	88.5	3.9	10.2	20.1	0.9	1.7	8.4
COSTA RICA	61.4	81.9	91.7	5.9	16.2	39.5	1.8	4.8	18.5
CUBA	66.2	94.5	107	4.7	12.3	27.4		3.3	9
CHILE	74	88.7	90	10.7	21.5	47.2	1.6	4	16.2
ECUADOR	56.7	72.6	93.7	4.4	10.6	27.5	1.3	2.6	8.3
SALVADOR	61.1	66.7	93.4	2.9	9.6	19.1	0.6	1.1	
GUATEMALA	27.7	39.9	53.3	2.4	4.8	10.1	0.7	1.6	4.1
HAITI	19	30.8	35.2	1	3.8	5	0.2	0.5	0.5
HONDURAS	28.1	56.9	73.4	0.6	5.7	11.9	0.6	1.1	4.4
MEXICO	53	70.1	98.5	2.7	10	30.2	1.6	2.6	9.6
NICARAGUA	38.5	48.7	71.4	2.7	5.4	19.3	0.7	1.2	6.7
PANAMA	76	80.5	106.9	9.2	25	48.4	1.9	4.6	18.3
PARAGUAY	74.3	84.7	86.4	1.5	9.4	17.7	1.2	2.3	4.9
PERU	66.8	72.5	95.2	6.4	13.5	33.9	2.1	3.6	22.8
R. DOMINICANA	53.5	82	94.4	1.7	11.6	25.5	0.9	1.5	5.7
URUGUAY	89.8	93.8	90.6	17	32.5	62.4	5.7	7.7	15
VENEZUELA	51.1	83.5	84.5	3	17.7	31.9	1.3	4.3	19.8

Fuente: Para 1950 UNESCO, Statistical Yearbook 1963, (Edades: 7-13 primaria, 14-19 secundaria). Para 1960 y 1975: OREU, UNESCO y Statistical Yearbook 1976, para datos de matrícula. CELADE. Estimaciones de Población, para los tramos de edad. (Edades 6-12 primaria, 13-19 en enseñanza media y 20-24 en enseñanza universitaria). Citado en (Rama, 1978).

En el cuadro existen tres bloques, uno por nivel escolar: primaria, considerada desde el 1° al 6° grado; media, considerada en la mayoría de los países de la región desde el 7° al 12° grado; y universitaria, que sería una de las alternativas de educación superior postsecundaria o media. En los tres bloques se puede apreciar un crecimiento porcentual de las tasas de escolaridad. En el último bloque correspondiente a la

²La tasa bruta de escolaridad es calculada de la siguiente manera: número de alumnos matriculados en el curso o nivel diseñado para cada edad X / total de población con edad real X. El rango de edades para la educación superior es de 20 a 24 años.

educación universitaria, algunos países logran mayor crecimiento como son Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Panamá, Uruguay y Venezuela. En el caso del Perú, que también se encuentra dentro de los países con mayor crecimiento, se ve como pasa de una tasa del 2.1 % en 1950, a una tasa del 3.6% en 1960 y quince años más tarde crece hasta el 22.8%.

La tasa de analfabetismo será el segundo indicador. En el siguiente cuadro se muestra la información para América Latina en el rango de tiempo de 1950 hasta 1975. Se consideran dos tipos de información: primero, la tasa de analfabetismo desde los 15 años en adelante; y segundo, la tasa de analfabetismo de los jóvenes entre los 15 y 19 años de edad. Se toma como referencia, en ambos casos; la edad de 15 años, puesto que se considera analfabeta a una persona, que teniendo más de 15 años, no sabe leer ni escribir.

Tabla 3: Porcentajes de analfabetismo en América Latina desde 1950 a 1975

País	Analfabetismo 15 años y más			Analfabetismo 15-19 años		
	1950	1960	1970	1950	1960	1970
ARGENTINA	14	8.6	7.4	8.3	5	4.1
BOLIVIA				57.3		
BRASIL	51	39.4	33.6	47.2	33.4	24.3
COLOMBIA	38	27.1	19.1	31.4	17.4	11
COSTA RICA	21	15.6	11.6	18.4	8.6	4
CUBA				22.5		
CHILE	20	16.4	15.2	13.9	9.4	4
ECUADOR	44	32.5		34.7	20.2	12.7
SALVADOR	61	51	43.1	55.6	39.3	26.6
GUATEMALA	71	62	53.8	68	56.7	43.6
HAITI						
HONDURAS	65	55		64.8	45.7	25
MEXICO	43	34.6	25.8		25.9	15
NICARAGUA				61.4	44.9	33.4
PANAMA	30	23.3	20.6	20.4	12.7	10.8
PARAGUAY	34	25.4	19.8	22.7	13.2	8.8
PERU		38.9	27.2	42.5	26.2	11.5
R. DOMINICANA	57	35.5	32.8	46.7	17.4	22.1
URUGUAY		9.5	6.1		2.3	1.4
VENEZUELA				42.6	25.3	

Fuente: Censos nacionales y OREALC, UNESCO para datos de analfabetismo. CELADE, Estimaciones de población, para los tramos de edad. Citado en Rama (1978).

Las cifras muestran que, en todos los casos, excepto en el caso de Uruguay que ya tenía bajas tasas, los índices de analfabetismo bajan. Ello traduce la labor de los estados por ampliar el acceso de los niños y jóvenes a la educación.

Luego de haber revisado los aspectos político, social, económico y educativo en América Latina que contribuyeron a un fenómeno de crecimiento de demanda por parte de la sociedad y de instituciones de educación superior, dentro de las cuales, la universidad constituye una parte significativa, surgen algunas otras reflexiones:

“Independientemente de las funciones complejas y diferenciales de la Educación Superior, ellas desempeñan el rol central de la educación postsecundaria y entre ellas las universidades constituyen una proporción sustancial de la misma. El crecimiento explosivo de los distintos sistemas nacionales... plantearon problemas comunes pese a su diversidad y heterogeneidad.” (Sigal, 1995, p. 9)

Entonces, ¿cuáles son los problemas que trae esta explosión o crecimiento de la población universitaria? Básicamente, el crecimiento se traduce en una masificación que, a su vez, conlleva a un cambio radical e irreversible en las universidades. Dentro de las consecuencias más importantes están: la despreocupación por la calidad académica, puesto que existían otros aspectos más urgentes en los cuales focalizarse; la insuficiencia de los presupuestos universitarios para brindar un servicio de calidad al gran número de miembros de la comunidad, lo cual se refleja en las deficiencias en la infraestructura, en la pérdida de personal calificado, entre otros temas; la pérdida de prestigio de las universidades por las deficiencias mencionadas. Asimismo, un problema ocasionado por el contexto explicado anteriormente es el incremento en el número de egresados universitarios, el cual está por encima de los requerimientos de la sociedad. Esto genera desempleo, subempleo y los consiguientes problemas sociales y económicos en las sociedades de la región.

1.2. Características y evolución de los sistemas de acceso a la educación superior

“El enfoque del problema del acceso a la escuela superior... tiene que examinarse no como una cuestión de orden técnica, de la aplicación de pruebas de ingreso, de contenido o de aptitudes, sino del “contexto social global” como condición de existencia del sistema educativo y como mecanismos que se explican desde la concepción global del Estado”. (Albornoz, 1985, p. 32)

En tal sentido, la educación es parte del proyecto de orden social de los estados. A estos les corresponde solucionar y dar alternativas frente a una situación que se incrementa en las décadas del 50, 60 y 70, como el aumento de los postulantes frente a la oferta insuficiente de educación superior. En este contexto, se requiere adoptar procedimientos estandarizados de selección, que exigen y permitan incorporar a un mayor porcentaje de la población.

Un recuento cronológico, para empezar, ayudaría a contextualizar este crecimiento que se asocia con el período posterior a la Segunda Guerra Mundial (hacia fines de la década del cuarenta e inicios de los cincuentas). En ese momento, muchas de las reflexiones giraban en torno a temas tales como la articulación de la educación media y la superior, la influencia de la educación superior en la movilidad social, y la expansión de la educación superior mediante instituciones no universitarias. (Sigal, 1995, p. 9)

Hacia la década del sesenta, se entendía que la expansión de la educación superior era un requisito para el progreso social, económico y técnico. En tal sentido, se amplía la educación media o secundaria y, con ello, las posibilidades del ingreso a la educación superior. De esta manera, con la ampliación y acceso a la educación media y posteriormente superior, las sociedades contarían, teóricamente, con mayores oportunidades y, lo más importante, igualdad de oportunidades sin distinciones por condición socioeconómica.

En la siguiente década, los setentas, la discusión y reflexiones se centran en debates sobre cómo las diferentes instituciones de educación superior van a incorporar a “egresados de variados tipos de educación secundaria, con motivaciones y aspiraciones diferentes dentro de un mercado de trabajo de creciente diversificación”. (Sigal, 1995, p. 10). Aquí, se da el surgimiento de varias instituciones alternativas: las instituciones que nacen para preparar a los egresados de educación media y posibilitarles el acceso a las universidades, las instituciones no universitarias de formación más técnica que brindan una opción a estos egresados frente a la universidad, entre otras. Esto no se da de manera homogénea en toda la región, sino que cada país tiene sus tiempos y formas particulares como se verá a lo largo de este capítulo.

Entonces en palabras de Sigal:

“... el crecimiento de la demanda de la educación superior es un fenómeno de características mundiales. No hay países que hayan sido ajenos a esta explosión de la matrícula a nivel superior, aunque las épocas de dicho fenómeno se han producido y sus características intrínsecas hayan ofrecido diferencias importantes.” (Sigal, 1995, p. 11)

La demanda que la sociedad tenía por la educación está vinculada con el papel preponderante de los principios de equidad y democracia educativa que se resaltaban en aquel contexto. De la misma manera, se le relaciona directamente con las aspiraciones de movilidad social, deseos de ampliar cultura, capacitación de la ciudadanía, etc. Esto, definitivamente, amplía el panorama, en donde las causas económicas y políticas, si bien están presentes, esta vez, dan paso a las razones sociales y culturales como preponderantes.

Adicionalmente, el populismo político de América Latina contribuye a que los ciudadanos asuman que los servicios básicos, como salud y educación, son derechos de la población. Entonces, la educación no se ve como una oportunidad sino como un derecho a tener la oportunidad. De este modo, la demanda de una democratización de la educación y acceso igualitario a la educación superior logra generar, en los países de la región, como se anunciaba anteriormente, un proceso de migración de una educación para las élites hacia una educación de acceso a las masas. Estas premisas se contraponen con una realidad en la cual los estados no se encuentran en la posibilidad de brindar un acceso universal a las instituciones de educación superior.

A continuación, se presentarán unos cuadros sobre el crecimiento en la tasa de escolaridad de educación superior a nivel mundial entre los años 1950 y 1987 y, posteriormente, a nivel latinoamericano. Estos ayudarán a visualizar el crecimiento que se daba en estas décadas en las tasas de escolaridad, así como la relación de ese crecimiento, con el cambio de una educación pensada para un grupo a una educación para todos.

En relación a la tasa de escolaridad de educación superior a nivel latinoamericano, en el siguiente cuadro, se evidencia el incremento teniendo en cuenta los cortes en los años de 1950, 1960, 1970 y 1980:

Tabla 4: Tasa de escolaridad de educación superior a nivel mundial de 1950 a 1980

REGIÓN	1950	1960	1970	1980
África	0.8	0.7	1.5	3.5
Asia	1.5	2.6	3.5	0.6
América Latina	1.6	3	6.3	13.5
Europa	2.2	10.3	17.3	22.1
América de Norte	7.2	28.9	45.4	54.3

FUENTE: Rodríguez Díaz, citado en Víctor Sigal (1995), en base a los datos del Anuario Estadístico de UNESCO, 1989.

Para analizar las cifras de la tabla, hay que considerar que solo en América del Norte, en las décadas del 1970 y 1980, se logró un “modelo de acceso universal”, mientras que en Europa se cuenta en esas décadas con un “modelo de acceso a las masas” y, en el resto del mundo, con un “modelo de acceso a las élites”. Asimismo, resulta importante desarrollar las premisas planteadas anteriormente en relación a generar acceso a un mayor porcentaje de la población. Esto significa pasar, en temas de acceso, de un “modelo de élite” a un “modelo de masas”, para finalmente alcanzar el “modelo universal”.

El modelo de élite es un modelo contrario a la democratización de la educación, en el cual un porcentaje minoritario tiene acceso a la educación. Generalmente, este porcentaje con acceso se ubica en los niveles socioeconómicos altos y medio-altos.

El modelo de acceso a las masas busca la democratización de la educación. Se orienta los estudios superiores hacia una aplicación más práctica y tecnológica y aumenta las oportunidades de acceso para los jóvenes. De esta manera, los sistemas educativos superiores serán más flexibles. Hay dos ejemplos de este sistema de acceso a las masas: el de EEUU, por más de cien años, y el de Rusia, después de 1918:

“En ambos casos el acceso está regulado por exámenes de selección, que distribuyen a los estudiantes en los diversos tipos de instituciones según determinados criterios, pero en ambos casos existen esa diversidad institucional comentada, la posibilidad de ingreso al sistema escolar a cualquier edad, según distintos modelos de aprendizaje, proveyendo posibilidades de transferencia inter-institucional y estimulando la escolaridad superior permanente.” (Albornoz, 1985, p. 7)

Finalmente, el modelo de acceso universal supone pasar de la pirámide escolar a un rectángulo escolar en donde todos alcanzan el mismo nivel de escolaridad dependiendo de sus objetivos y gracias a la flexibilidad y diversidad educativa. En el caso de América Latina y el Caribe, coexiste el modelo de élite con el del acceso a las masas. En la mayoría de los casos, las diferencias sociales, étnicas, de clase social, sexo, región repercuten en la igualdad de oportunidades. Otro factor que influye es el presupuesto que se destina a la educación, puesto que brindar una oferta de educación superior diversificada, supone un financiamiento del Estado para ello.

Pasando al análisis de la Tabla 4 y aplicando lo mencionado líneas arriba, la tasa de crecimiento es inferior al 15% cuando el modelo de acceso es para un grupo reducido (la élite); cuando la tasa es mayor o igual al 15% se considera un modelo de acceso a las masas; y cuando la tasa es mayor o igual al 35%, la educación es de acceso universal. Según las cifras, en América Latina, durante el período de estudio hay un crecimiento constante de la tasa, pero sin llegar al 15%. Sin embargo, hacia los ochentas, se estaba bastante cerca de lograr el acceso para mayores grupos de la población.

Seguidamente, se presentarán cifras sobre la tasa de escolaridad a nivel latinoamericano, la información comprende tres niveles de escolaridad. El primero, relacionado con el último grado de primaria (6º grado); el segundo, con la educación media en ese entonces podía elegirse entre la media general, media comercial o media técnica; y, finalmente, la educación superior que podía realizarse en un instituto técnico o en la universidad.

Tabla 5: Tasa de escolaridad de educación primaria, media y superior a nivel latinoamericano de 1960 a 1975

País	Matrícula 6° curso/ 12 años 1/			Porcentaje Enseñanza General/Enseñanza Media 2/			Matrícula técnica total matrícula universitaria 3/		
	1960	1970	1975	1960	1970	1975	1960	1970	1975
ARGENTINA	71.9	80.6	89.7	25.6	41.1	36.8	20.1	25.8	24.5
BOLIVIA	34.9	34.7	53.5	83.4	84.7	87.1	20.2	20.8	15.8
BRASIL	13.5	34.3	52	73.7	74.8	75.9	18.1	20.5	23.7
COLOMBIA	27.4	35.8	64.8	57.6	71.4	80.1	37.4	27.5	25.1
COSTA RICA	40.7	79.4	92.6	74.1	92.2	95.9	5.4	7.6	7.6
CUBA	51.9		83	73.4	74	77	27.9	43.1	39.3
CHILE	80.2	88	101.3	70.9	67	63.5	29.3	36.2	3.8
ECUADOR	36.3	60.4	51.9	60	63.1	84.2	28.7	27.3	17.6
SALVADOR	30.5	48.5	52.5	60.7	80.9	69.6	29.5	14.3	27.6
GUATEMALA		22.6	27.6	81.2	75	75	26.3	21.8	23.8
HONDURAS	20.9	40.2	40.8	63.8	75.9	75.8	11.4	24	26.4
MEXICO	37.2	63.7	91.9	54.6	71.7	70.3	32.2	33.9	24.3
NICARAGUA	17.1	34.3	40.6	60.2	87.9	91.4	29.3	19.8	14.5
PANAMA	66.4	73	80.5	68.8	65	66.7	25.4	10.5	21.4
PARAGUAY	32.4	50	55.1	62.6	87.4	92.6	18.3	18.9	21.5
PERU		65.9	72.6	67.8	81.2	74.3	23.6	16.2	27.5
R. DOMINICANA		35.8	51.9	55.5	95.9	96.3	21.7	14.3	14.8
URUGUAY	68.6	82.9	97.9	65.5	75.8	76.7	8.6	15	18
VENEZUELA	46.1	63.7	69.6	58.1	63.9	63.9	23.5	23.8	25.9

Fuente: 1/ OREU, UNESCO, y Statistical Yearbook 1976, para datos de matrícula. CELADE, estimaciones de población, para datos de población por edad. 2/ Elaborado sobre la base de datos de UNESCO, Evolución y Situación actual de la educación en América Latina, OREU, Ed. Santillana, Santiago de Chile, 1976. 3/ Statistical Yearbook 1976, UNESCO. Citado en Rama (1978).

En todos los niveles las cifras muestran un incremento en el porcentaje que participa de la escolaridad. Viendo el último nivel, se pueden identificar a los países con un incremento constante como son: Brasil, Costa Rica, Chile, Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela. En el caso del Perú, entre los años 1960 y 1970, experimenta una caída en la tasa de escolaridad del 21.7% al 14.3%, para luego recuperarse en el año 1975 subiendo al 27.5%. Hay que considerar, en el análisis de estas cifras, que las columnas referidas a la educación superior no solo están refiriéndose a la educación universitaria sino también técnica.

Resumiendo, “la educación superior, a nivel mundial, presenta ciertos problemas comunes, los cuales pueden ser analizados a través de la perspectiva de la educación comparada... estos problemas comunes están asociados a los objetivos y a la filosofía de una educación moderna, propia de la sociedad industrial contemporánea”. (Albornoz, 1985, p. 1) A saber, los tres problemas básicos de la educación superior son: el ingreso, la operatividad interna del sistema escolar a nivel superior y el egreso.

En esta investigación se hará referencia al problema, de preocupación universal, el ingreso o acceso a la educación superior, concretamente a las universidades. Este problema consiste en la falta de condiciones por parte de las universidades o escuelas postsecundaria de incorporar a todos los que desean ingresar. El reto consiste en buscar un equilibrio entre la demanda de educación superior y la calidad de la educación de las instituciones superiores. Una alternativa que se plantea es ampliar las posibilidades de acceso, utilizando no solo la modalidad de educación presencial, sino también ir la educación “abierta” o a “distancia”. En estas décadas, existía una razonable desconfianza sobre la calidad y los resultados de estas modalidades alternativas, reflexión que en la actualidad ha sido mayormente superada.

1.2.1. Reflexiones sobre algunos de los mecanismos de selección

Frente al contexto de crecimiento de la demanda por una educación superior universitaria y las políticas que los gobiernos de la región van implementando; surge, por parte de las universidades, la imposibilidad de satisfacer toda la demanda en términos cuantitativos y cualitativos.

En tal sentido, los procesos de selección de las universidades buscan identificar y aplicar un mecanismo que sea capaz de seleccionar a los estudiantes que posean mejores aptitudes en las áreas que son evaluadas, siguiendo la premisa de que estos estudiantes seleccionados por sus mayores puntajes lograrán un mejor desempeño en su rendimiento académico universitario. Frente a esta afirmación, han surgido reflexiones en torno a qué tan certera resulta esta predicción. Algunos autores plantean que la medición de una aptitud no es un predictor absolutamente objetivo, ni garantiza el futuro desempeño académico del estudiante, puesto que existen otros indicadores de importancia dada las particularidades psicológicas propias de las edades de los estudiantes en cuestión. (Albornoz, 1985, p. 10)

Por otro lado, un factor adicional a considerar es que no todos los jóvenes se encuentran interesados en la misma universidad o carrera. Los postulantes tienen sus preferencias lo cual torna más complicada la posibilidad de ingreso a determinadas universidades y carreras.

Los antecedentes de los procesos de selección, mediante la aplicación de pruebas que evalúan las aptitudes, se remonta a principios del siglo XX; cuando, en Estados Unidos, se funda el College Entrance Examination Board, el cual tenía como uno de sus objetivos el diseño de pruebas para seleccionar a los estudiantes que accederán a las universidades. En 1926, se aplica el primer examen de respuestas múltiples denominado SAT (Scholastic Aptitud Test). Recién a fines de la década del cuarenta (luego de la Segunda Guerra Mundial), el SAT experimenta su expansión en el resto de América. Una década después, hacia 1959, se crea una segunda agencia para administrar la admisión a las universidades en Estados Unidos, denominada el American College Testing Program (ACT). De esta manera, los postulantes a la educación superior norteamericana pueden optar por cualquiera de los dos test.

Por la influencia de Estados Unidos en el área educativa, las otras regiones, como es el caso de Latinoamérica, comenzaron a incorporar este tipo de pruebas objetivas. Un ejemplo es el College Entrance Examination Board de Puerto Rico que fue aplicado sobre todo en las instituciones de educación superior financiadas por el sector privado. En otros países de la región, este examen era mal visto por temas político-ideológicos que lo calificaban de “penetración imperialista”.

Estos mecanismos de selección no se aplicaban bajo los mismos parámetros en todos los países de la región. El contexto socio-político de cada país determinaba en qué se basaba la selección. Por un lado, en los países que contaban con un sistema capitalista, la selección se basa en el criterio de la competencia bajo un doble principio fundamental, el derecho de las universidades a escoger a sus estudiantes y el derecho de los estudiantes de escoger a sus universidades. Por otro lado, en Cuba, un país donde el sistema socialista imperaba, la selección relaciona la ideología del postulante con los objetivos del sistema. En ambos casos, los exámenes garantizan un mínimo de logro académico por parte de los estudiantes.

La aplicación de los exámenes de modelo norteamericano trae consigo algunos problemas. Primero, cuando en algunos países aún en vías de desarrollo usan los

exámenes de ingreso elaborados para países desarrollados, los resultados de estos exámenes, donde claramente hay un contexto diferente, no son confiables y distorsionan el acceso a las universidades. En tal sentido, sería oportuno que siempre se requiera una adaptación rigurosa a la realidad de donde se aplica el examen con la finalidad de que el instrumento de evaluación cumpla con los fines propuestos.

Un segundo problema, de igual origen que el primero, responde a la realidad educativa preuniversitaria diferente en Norteamérica y Latinoamérica. Mientras que en el norte, la educación media resulta bastante homogénea y logra cumplir con estándares comunes; en el caso de Latinoamérica, las realidades educativas de las cuales provienen los postulantes a las universidades son diferentes:

“... en donde la educación pre-universitaria varía en calidad de un tipo de escuela a otro, un examen de ingreso a la universidad común para todos es injusto, ya que falla en tomar en cuenta y en compensar el hecho de que el proceso educativo opera en comunidades con ambientes sociales distintos, existen bastantes variaciones en el beneficio que los estudiantes puedan derivar del mismo.” (Albornoz, 1985, p. 12)

Esta reflexión contrasta realidades paralelas. Por un lado, el estado y la sociedad buscando democratizar la educación superior, brindando oportunidades a todos para que puedan acceder a ella. Por otro lado, una explosión cualitativa o masificación en las universidades que conlleva a que estas instituciones implementen mecanismos de selección por la imposibilidad de satisfacer la demanda de los postulantes. Frente a esta segunda realidad, se abre la opción de adoptar exámenes, al estilo de Norteamérica, en donde se evalúan con pruebas objetivas las aptitudes de todos los postulantes por igual. Esto es lo que Albornoz y otros especialistas están tildando de “injusto” puesto que no todos los postulantes tienen la misma formación académica preuniversitaria, debido a razones muchas veces geográficas, socioeconómicas u otras.

Entonces, el conceder el acceso a la educación superior sobre la base de una prueba de aptitud académica o, en algunos casos, al promedio de notas obtenidas durante la educación media; podría sugerir una discriminación del nivel socioeconómico y no necesariamente una medición real de las potencialidades académicas. Según Bowles, un sistema de acceso debe contar con tres componentes: justicia, equilibrio y armonización; para lo cual es indispensable el equilibrio en la preparación de los estudiantes antes del ingreso a las universidades y esto, a su vez, se basa en armonizar los estudios secundarios con los estudios superiores. Esto último podría ser lo que genere mayor controversia porque hay un riesgo grande de que las instituciones que

brindan educación secundaria se conviertan en un entrenamiento para los exámenes hacia la escuela superior y que pierdan su fin educativo propio. (Albornoz, 1985, p. 14)

Paralelamente a estos planteamientos sobre la justicia de los mecanismos de selección, se presentan argumentos opuestos a controlar el acceso a la educación superior. Esto se sustenta en que lo medido en los exámenes de ingreso son aptitudes y habilidades intelectuales, que al decir de algunos no son elementos suficientes para predecir el éxito o fracaso en la vida estudiantil. Hay otros elementos subjetivos y objetivos de la conducta, condicionantes sociales, niveles de motivación y niveles socioeconómicos, que tienen una influencia decisiva en el estudiante. Adicionalmente, los postulantes en su mayoría se encuentran en una edad en la cual su personalidad y la disposición hacia los estudios están en constante cambio, ya que, se encuentran en un proceso de maduración, de crecimiento personal.

Otro componente de análisis es el costo de la educación y su relación con el acceso. Esta relación puede ser abordada desde dos perspectivas: las universidades estatales y las universidades privadas. En el caso de las universidades estatales, la educación superior tiene un costo financiero asumido por el estado. Ello supone que los gobiernos necesariamente tendrían que disponer de un presupuesto amplio para los temas de educación. Como esto no es así y el presupuesto estatal para educación es limitado, el estado procede a la selección en el acceso a la educación superior estatal. De esta manera, se les separan las plazas a los que poseen mejores condiciones intelectuales, puesto que sale más rentable apoyar a jóvenes interesados en aprovechar sus estudios que a jóvenes no tan dispuestos a aprovechar la oportunidad.

En el caso de las universidades privadas, el costo financiero es asumido en su totalidad por la familia del postulante. Estos costos, dependiendo del país y de la universidad, suponen un presupuesto que restringe el acceso a un sector socioeconómico bajo. Frente a ello, el estado propicia becas y ayudas estudiantiles, como mecanismos de compensación a las desigualdades sociales. Asimismo, al estilo de los países más desarrollados, hay algunos países de la región en los que se desarrolla la compensación estudiantil que intenta generar mayor equilibrio en las cuotas por sexo, raza, clase, especialidad.

En América Latina, hay dos modelos de educación superior, el centralizado y el mixto. El modelo centralizado es propio de los países con gobiernos más intervencionistas en donde el estado centraliza la administración de la educación. Esto

se da en economías centralizadas como el caso de Cuba; mientras que el modelo mixto, se presenta en donde las instituciones superiores cuentan con la participación de sectores públicos o privados. Este modelo está más generalizado en la región. En ambos modelos es evidente la necesidad de regular el acceso a las universidades.

“En el caso de la región, la situación ha conducido a un fenómeno de privatización, que ha generado un modelo mixto, en donde las instituciones del sector privado han recogido el excedente... que por varias razones han optado por vías escolares distintas a las ofrecidas por el Estado o bien porque éstas no han permitido el libre ingreso a la enseñanza superior.” (Albornoz, 1985, p. 18)

Finalmente, en este contexto, la democratización de la educación superior para los grupos excluidos es una búsqueda de la equidad, que se traduce en acciones concretas por parte de los gobiernos de la región: propiciar diferentes modalidades de acceso en el marco de la equidad; la asistencia financiera a los estudiantes en las instituciones privadas y la gratuidad de la educación en las instituciones estatales; y asegurar una provisión de la oferta educativa suficiente para atender toda la demanda.

“Se ha dicho que el primer aspecto del tratamiento del problema de igualdad de oportunidades es el de la adopción de modos de admisión a la educación superior. En la experiencia mundial, la eliminación de la discriminación significa que los aspirantes deben ser tratados de modo desigual pero sólo en lo referente a sus cualidades académicas.” (Sigal, 1995, p. 46)

Si se desea realmente un sistema educativo con equidad, se debe tratar a los postulantes o aspirantes de manera desigual; midiendo y evaluando, en cada caso, lo que corresponda en relación a su historia académica. Otra opción antes mencionada es el establecimiento de un sistema de cuotas para las minorías. En tal sentido, se asegura que los postulantes pertenecientes a grupos con menores posibilidades de ingreso vean incrementadas sus posibilidades de acceso al sistema educativo superior.

1.3. Realidad y evolución de los sistemas de acceso a las universidades latinoamericanas

“... la cuestión educativa devino central en las políticas estatales, teniendo como plataforma el enfoque según el cual el desarrollo económico tenía como base el desarrollo de la educación; de ahí los temas fundamentales de la agenda fueran las relaciones entre educación y desarrollo, entre educación y formación de recursos humanos, entre

planificación del desarrollo y planificación de la educación.” (Téllez, 1998, p. 73)

La educación, y con ella las universidades en América Latina, como se ha explicado en los subcapítulos anteriores, fueron definiéndose y evolucionando. Los cambios de las sociedades las llevaron a ampliar su oferta frente al crecimiento de demanda de profesionales especializados. Sin embargo, no les fue posible incorporar a todos los jóvenes que aspiraban a una formación universitaria.

En este punto, resultaría muy útil incorporar dos elementos que pueden ayudar en las reflexiones sobre el contexto y la necesidad de poner en agenda el tema del acceso a las universidades: primero, cómo era la educación en el nivel de educación anterior al superior y, segundo, cuántas universidades existían.

Nivel educativo previo al superior en la región³

Cada país en la región tiene un sistema educativo con aspectos comunes que se verán reflejados en los siguientes cuadros⁴:

Tabla 6: Niveles de Educación en Argentina

Estudios Primarios	De 1º a 6º grado
Estudios Secundarios	Estudios comunes
Bachillerato	Especializaciones: jurídico-contable, docencia, turismo, pedagogía, letras, físico-matemática, informática, ciencias biológicas, comunicación social, administración, gestión de organizaciones, estadística sanitaria, lenguas extranjeras, etc.
Requisito para acceder a la Educación Superior:	Título de Bachiller por terminar los estudios secundarios en una escuela pública o privada autorizada por el Ministerio de Educación de su jurisdicción.
Edad aproximada de término de estudios: 18 años	

³ Se han considerado los países de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Uruguay y Venezuela. El caso del Perú se abordará de manera amplia en el capítulo siguiente. Los cuadros son de elaboración propia.

⁴ Elaboración propia.

Tabla 7: Niveles de Educación en Venezuela

Educación Primaria	De 1° a 6° grado
Educación Media General Básica	Del 7° al 9° grado
Educación Diversificada	Especializaciones: Bachillerato en Ciencias, Humanidades.
Requisito para acceder a la Educación Superior:	Título de Bachiller en la especialidad escogida
Edad aproximada de término de estudios: 18 años	

Tabla 8: Niveles de Educación en Cuba
(1959 se da la Reforma integral de la enseñanza)

Educación Primaria	De 1° a 6° grado
Educación Secundaria Básica	Del 7° al 9° grado. En 9° grado los estudiantes escogen una carrera y dan una evaluación. Un Comité General asigna las carreras.
Educación preuniversitaria, bachillerato o vocacional	Del 10° a 12° grado. Escogen entre las especialidades de Ciencia, Ciencia Social Historia o Letras.
Requisito para acceder a la Educación Superior:	Título de Bachiller en la especialidad escogida
Edad aproximada de término de estudios: 18 años	

Tabla 9: Niveles de Educación en México

Educación Primaria	De 1° a 6° grado
Educación Secundaria	3 años
Bachillerato o Preparatoria	La duración va de 2 a 4 años, dependiendo; siendo lo más común de 3 años. Hay preparatorias técnicas y preparatorias abiertas. Debido a la gran demanda se crearon programas a distancia que disminuyen la deserción. Todas bajo el régimen de la Secretaría de Educación Pública.
Requisito para acceder a la Educación Superior:	Título de Bachiller en la especialidad escogida
Edad aproximada de término de estudios: 18 años	

Tabla 10: Niveles de Educación en Costa Rica

Educación General Básica	Ciclo I: 1°, 2° y 3° grados Ciclo II: 4°, 5° y 6° grados
Educación Secundaria	Ciclo III: 7°, 8° y 9° grados
Educación Diversificada	10°, 11° y 12° grados. Preparación para el examen de Bachillerato. Puede ser Bachillerato Académico (Científico – Humanista) o Bachillerato Técnico Profesional (dura 3 años y otorga una licencia técnica media en la carrera especializada)
Requisito para acceder a la Educación Superior:	Título de Bachiller en la especialidad escogida
Edad aproximada de término de estudios: 18 años	

Tabla 11: Niveles de Educación en Uruguay

Educación Primaria	De 1° a 6° grado
Liceo	Duración de 3 años
Bachillerato	Duración de 3 años. En el primer año se realizan estudios generales, en el segundo año se escoge una orientación: tecnológico, científico, biológico, humanístico o artístico. En el tercer año, dentro de la orientación escogida se hace una especialización.
Requisito para acceder a la Educación Superior:	Título de Bachiller en la especialidad escogida
Edad aproximada de término de estudios: Entre 18 y 19 años	

Tabla 12: Niveles de Educación en Chile

Nivel Básico o Primaria	Desde 1965 se aumentan de 4 a 6 el número de años de escolaridad mínima. Este nivel es obligatorio y está dividido en dos ciclos: ciclo I (del 1° al 4° grado) y ciclo II (del 5° al 8° grado).
Nivel Medio o Secundario	Estudios comunes
Nivel diversificado (Bachillerato)	Las especialidades son: Científico – Humanista; Técnico – Profesional (se dan en Liceos e imparten un título de técnico de nivel medio); y Artística.
Requisito para acceder a la Educación Superior:	Certificado de culminación de los estudios medios Título de Bachiller en la especialidad escogida
Edad aproximada de término de estudios: 18 años	

Tabla 13: Niveles de Educación en Colombia

Nivel básico Primaria	De 1º a 5º grado, abarca entre los 6 y los 11 años de edad.
Nivel básico Secundario	De 6º a 9º grado, abarca entre los 12 y los 15 años de edad.
Nivel Media (Bachillerato)	De 10º y 11º grado, de 15 a 17 años de edad. Las especialidades pueden ser: Ciencias (Naturales o Sociales), Humanidades (incluye lenguas extranjeras), Arte, Bachillerato Técnico (Sector de Producción y Servicios).
Requisito para acceder a la Educación Superior:	Título de Bachiller en la especialidad escogida
Edad aproximada de término de estudios: 17 años	

Crecimiento del número de universidades en la región

A continuación, se mostrarán gráficos donde se podrán apreciar el crecimiento del número de las universidades en la región que comparan el crecimiento de las universidades públicas o nacionales, con las universidades privadas o particulares.

Tabla 14: Número total de universidades nacionales y privadas en los países seleccionados de América Latina

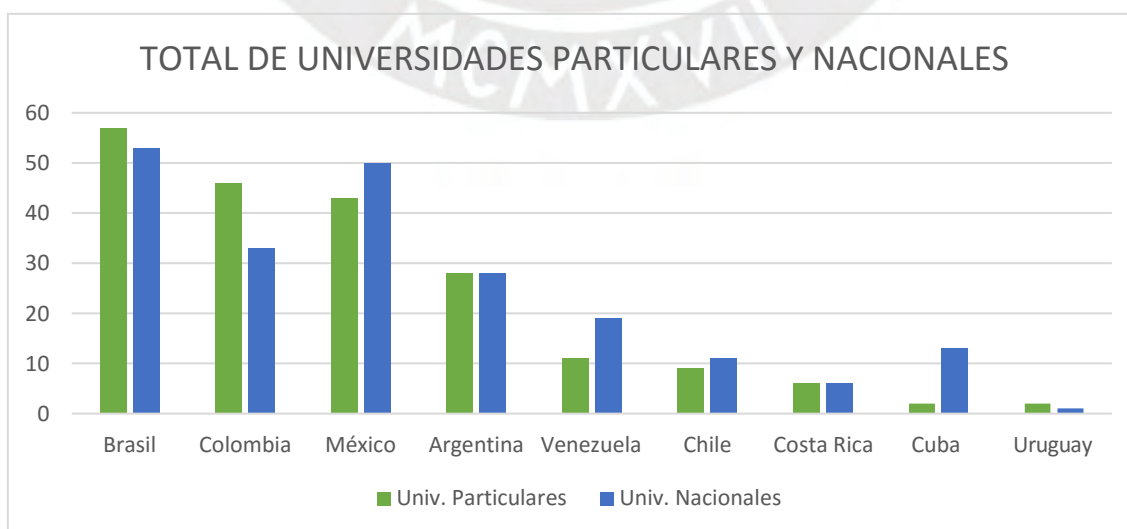
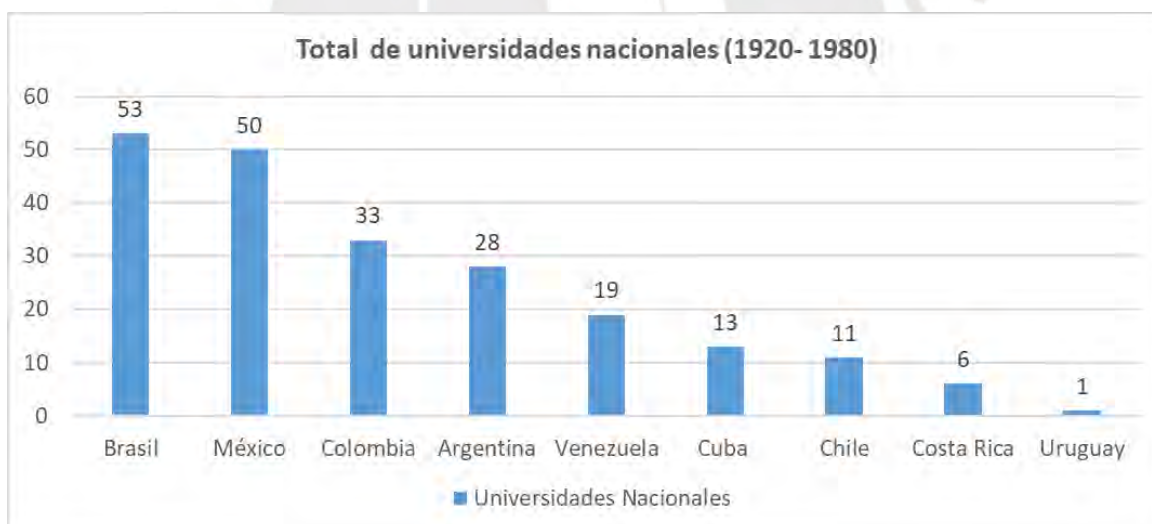


Tabla 15: Número total de universidades particulares o privadas en los países seleccionados de América Latina



Tabla 16: Número total de universidades nacionales o públicas en los países seleccionados de América Latina



El detalle del crecimiento de las universidades en cada uno de los países seleccionados de la región se puede apreciar en los cuadros que se encuentran al final del capítulo.

En el siguiente cuadro se puede apreciar el crecimiento del número de universidades por país enmarcado en el tiempo:

Tabla 17: Crecimiento del número de universidades en América Latina

Universidades Particulares															
País	Número de Universidades creadas													TOTAL	%
Brasil									5	5	19	24	4	57	28%
Colombia	1	2		1			1	1	1	8	12	18	1	46	23%
México			1					1	6	2	8	23	2	43	21%
Argentina										9	15	4	0	28	14%
Venezuela										2	1	5	3	11	5%
Chile				1		1	1	1		2	1		2	9	4%
Costa Rica								1			1	3	1	6	3%
Cuba		1							1					2	1%
Uruguay				1					1					2	1%
Totales	1	3	1	3	0	1	2	4	14	28	57	77	13	204	
S XVI S XVII S XVIII SXIX 1900 1910 1920 1930 1940 1950 1960 1970 1980															
País	Número de Universidades creadas													TOTAL	%
Brasil							2	2	5	3	27	13	1	53	25%
México	1	1	2	3		2	2	5	4	11	8	11		50	23%
Colombia				5	1				8	5	6	7	1	33	15%
Argentina		1	0	2	0	2	0	1	1	2	2	16	1	28	13%
Venezuela			2	2						1	2	9	3	19	9%
Cuba			1						1	1	2	8		13	6%
Chile				1									10	11	5%
Costa Rica				1					1			3	1	6	3%
Uruguay				1										1	0%
Totales	1	2	5	15	1	4	4	8	20	23	47	67	17	214	
Universidades Nacionales															

Acceso directo y acceso con regulaciones: selección implícita y explícita

La discusión frecuente en torno al tema de la política de admisión a la universidad es sobre la conveniencia o no de seleccionar a los aspirantes. Por un lado, está el ingreso restringido para los postulantes que reúnan ciertas características como son aprobar un examen y consignar una vacante en la facultad o universidad; aquí la selectividad constituye una forma de garantizar la exclusividad de la educación superior para determinados sectores sociales. Por otro lado, está el ingreso directo entendido como la democratización de la educación superior, la justicia social y la equidad. (Chiroleu, 1997, p. 99)

En todos los casos, los sistemas de acceso jugaron un rol importante para determinar quiénes ingresaban a estas instituciones. Al respecto, se dieron varios debates sobre cuáles eran los mecanismos de selección adecuados y cómo éstos, sea cual sea su naturaleza, significaban una forma de discriminación hacia alguno de los

sectores de la sociedad. Seguidamente, se explicarán los sistemas de acceso de la región.

“En el campo de la educación, al hablar de igualdad se alude... a oportunidades inclusivas, que obligan a que las oportunidades ofrecidas se transformen de acuerdo a las características y necesidades de los sujetos que aspiran a ellas. Solo así se dará una respuesta pertinente, equitativa y de calidad a la población que la demanda.” (Cárcamo & otros, 2011, p. 62)

Los sistemas de acceso se deben adecuar a las necesidades de las sociedades en las cuales están insertas, considerando las características de los aspirantes a ingresar a dichas instituciones. Pero esto quiere decir que, ¿todos los jóvenes deben ingresar a las universidades?, ¿las universidades están en capacidad de recibir a todos los interesados? Las respuestas a estas preguntas pueden orientarse en varias direcciones. Primero, dentro de las instituciones de educación superior están las nacionales (administradas por el estado) y las privadas (auspiciadas por el sector privado). Ambas representan realidades diferentes; sin embargo, frente a la gran demanda, no es posible que se den abasto para albergar a todos los jóvenes interesados.

Por su lado; hacia las décadas de los 50 y 60, el Estado incorpora en la agenda gubernamental el tema del acceso a las universidades públicas, dado el contexto en el cual se tejen varias expectativas sociales respecto al rol de la educación en favorecer el desarrollo social y económico de los países. Asimismo, se da el crecimiento continuo de la educación secundaria, egresando jóvenes deseosos de seguir con el siguiente nivel educativo: la educación superior. Esto se traduce en la explosión de matrículas universitarias en instituciones que tradicionalmente eran de élite. (Chiroleu, 1997, p. 99)

Lo cierto es que el Estado no cuenta con la capacidad de crear más instituciones o de ampliar el presupuesto de educación para subvencionar a todos los jóvenes interesados. Por ello, se deban reglamentar las políticas de acceso y, en la mayoría de los casos, restringir y seleccionar, no sólo el acceso a las universidades nacionales, sino también en las universidades privadas.

En tal sentido, como se mencionaba líneas arriba, el acceso o ingreso a las instituciones de educación superior se puede dar de forma directa o con regulaciones que rigen el proceso. En el sistema universitario latinoamericano; salvo algunas excepciones como Argentina y Uruguay (hacia fines de los sesenta), se optó por plantear regulaciones para el ingreso a las instituciones públicas. Estas podían ser

mediante el cobro de aranceles, exámenes de ingreso o vacantes por carreras. Asimismo, las universidades contemplan asignar becas meritorias, las cuales en la mayoría de los casos buscan promover carreras de poca demanda pero que son necesarias para la situación del país o región.

En la búsqueda de agrupar a estos sistemas de ingreso de la región, se puede decir que son de dos tipos: la selección implícita y la selección explícita.

1.3.1. Selección implícita

En la selección implícita, no se da una selección al inicio de la vida universitaria, el acceso es libre, no cuenta con requisitos. La selección se da de forma natural en los primeros ciclos de vida estudiantil, es decir, los estudiantes que ingresan con competencias escasamente desarrolladas tienen un gran índice de fracaso y deserción en los primeros años de educación universitaria. Esto hace, de manera natural, que terminen saliendo del sistema.

Los países que mejor representan esta modalidad de selección son Argentina y Uruguay.

Caso de Argentina

En Argentina, el ingreso a las universidades ha ido cambiando de acuerdo al contexto político, el siguiente cuadro hace un breve recuento de los momentos más importantes⁵

Siglo XIX	Acceso con la aprobación de los Cursos Preparatorios, los cuales inicialmente eran dictados por profesores de la misma universidad; pero luego, pasan a ser potestad de los Colegios Nacionales. Acceso directo para los estudiantes de las escuelas privadas.
Inicios siglo XX	Cada Facultad establece sus requisitos. En la mayoría se eliminan los exámenes de ingreso y los aranceles.

⁵ Cuadro de elaboración propia basado en información encontrada en (Chiroleu, 1997).

1950	Ingreso restringido debido a la crisis económica y al crecimiento de la matrícula, se vuelven a establecer los exámenes de ingreso. Está establecido por el Consejo Nacional Universitario, conformado por los rectores de las universidades y presidido por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública.
1953	Acceso directo a las universidades gracias a las acciones de la Federación Universitaria Argentina.
1966 -1973	Acceso restringido, la Ley 17245 establece que el Consejo de Rectores sería el encargado de coordinar el ingreso a las universidades y cada Facultad reglamentaría las pruebas que se tomarían para su admisión.
1973 -1976	Acceso directo restablecido durante el segundo gobierno de Perón.
1983	Ingreso irrestricto: no se definen vacantes ni cupos por carreras o por universidad, cada universidad y facultad establece su propio mecanismo de acceso.

El sistema de ingreso adoptado tiene mucha relación con el contexto político imperante en Argentina. De este modo, en el imaginario argentino, se asocia el ingreso libre con períodos con derechos políticos y sociales.

Asimismo, en el siglo XX se realizaron reformas necesarias que influyeron en Argentina y en toda la región. La primera fue en 1918; se inició en la Universidad de Córdoba y se extendió a las otras universidades argentinas y, luego, a las de América. Esta reforma marca el punto de partida contra la universidad colonial. Se convirtió en una reforma social, puesto que toda reforma educativa a fondo necesita una reforma social a fondo. (Fronzoni, 1971, p. 24).

Posteriormente, en 1958 se da la Reforma en la Universidad de Buenos Aires. (Gvirtz, 2008). Esta reforma de fines de los cincuenta es el escenario para los debates sobre los sistemas de ingreso a las universidades. Había dos actitudes al respecto: la primera consistía en permitir el ingreso de todos los graduados de secundaria, aunque no necesariamente estuvieran en condiciones de seguir los estudios superiores; y, la segunda buscaba imponer un examen de ingreso que limitara el acceso según vacantes.

En relación a la primera postura, se dan varios detractores:

“... a la institución y al país no debe importarles tanto la impaciencia juvenil como su futuro universitario, y el uso adecuado de los recursos de la nación. Señalamos ya el despilfarro que implica el bajo porcentaje de graduados; los fracasos se deben muchas veces a los errores cometidos en el ingreso.” (Fronzizi, 1971, p. 31)

Sobre la segunda postura, implementar un examen de ingreso, rápidamente se escuchan comentarios sobre la discriminación que representaría hacia los estudiantes que tuvieron una formación deficiente de la cual no tienen responsabilidad. Los resultados del examen evidenciarían la realidad educativa argentina basada en la desigualdad; sin embargo, no proporcionaría alternativas de solución para los actores inmediatos. Adicionalmente, los exámenes están basados en información que los estudiantes deben memorizar, ello no garantiza el éxito de su vida universitaria y, por ende, son deficientes.

“El problema del acceso a la universidad no se puede reducir a la alternativa de tomar o no tomar examen de ingreso. La cuestión es más compleja y profunda, y comienza antes de llegar a las pruebas de ingreso. Por eso el examen no puede corregir el mal, es sólo una radiografía.” (Fronzizi, 1971, p. 32)

Frente a la realidad de una educación media deficiente, la reforma de 1958 propuso e implementó tres estrategias: la orientación vocacional oportuna del estudiante, la capacitación de los estudiantes para que sigan una carrera y la ampliación de un sistema de financiamiento a través de becas.

Sobre la orientación vocacional de los estudiantes, en 1956, se fundó el Departamento de Orientación Vocacional y en 1960 eran atendidos miles de jóvenes mediante la aplicación de pruebas vocacionales y posteriores asesorías en donde se les orientaba para que elijan una carrera que fuera con sus intereses, pero también que vaya de la mano con los requerimientos del país. En 1966 este y otros organismos de la Universidad de Buenos Aires colapsaron, el personal renunció y se fueron a otros puestos similares en universidades de la región.

La segunda estrategia consistía en no rechazar a los estudiantes por no contar con una preparación adecuada sino capacitarlos. Se elaboró y ejecutó un plan de capacitación cursos de buen nivel en donde se utilizaron instrumentos modernos como la televisión por circuito cerrado. (Fronzizi, 1971, p. 33)

La tercera estrategia era el financiamiento mediante becas estudiantiles. A mediados de 1950, solo había tres becas para toda la universidad. A inicios del 60, ya se contaban con 1073 becas anuales. Lamentablemente en 1969, se baja el número de becas a 757 y con una retribución escasa. Los encargados de la selección debían verificar que los becarios no realizaran ningún trabajo excepto el de ayudantes de docencia. Esto hace que se puedan tener dedicación exclusiva a sus estudios y que las notas mejoren. Se les asignaba un sueldo de empleado común.

Hasta los setenta, el modo de ingreso en Argentina en su mayoría, mediante un examen de aptitudes: “El examen de ingreso se asocia a políticas abiertamente antidemocráticas, puesto que el mismo fue impuesto en períodos dictatoriales, como en el caso de Argentina, Uruguay y República Dominicana.” (Jofré Vartanián, 1994, p.54)

Caso de Uruguay

“El estudio del ingreso, su distribución y su evolución en el tiempo, es un elemento fundamental para poder evaluar y comprender la dinámica universitaria. Antes de 1973, las cifras de ingreso universitario se publicaban periódicamente, junto con las de los egresos, la población activa y la población total. Luego de la intervención, solamente se dan a conocer cifras sobre egresos y número de alumnos, expresión esta última de impreciso significado.” (Ares Pons, 1984, p. 50)

El caso de Uruguay resulta diferente al del resto de la región. Entre 1955 y 1973, sube el número de ingresos de 2405 a 8299. La modalidad de ingreso era directa, el estudiante terminaba el 6° de secundaria y pasaba directamente a la universidad.

“El acceso libre permite que todos y cada uno de los egresados del segundo ciclo de enseñanza media puedan ingresar a la carrera que elijan en la universidad. Implica, por tanto, la absoluta ausencia de cualquier forma de examen de ingreso y, asimismo, la no fijación de cupos por carreras. Como se ve, las condiciones en que se encuentra Uruguay, al menos teóricamente, para dar cumplimiento al principio de asegurar la igualdad de oportunidades de ingreso a la universidad a quienes han cumplido regularmente los ciclos de enseñanza precedentes, son inmejorables.” (Solari & Franco, 1979, p. 120)

Sin embargo, según el Censo de 1960 aplicado en la Universidad de la República, se reveló que entre el 30% y 40% de los ingresantes abandonaban sus estudios. (Ares Pons, 1984, p. 58)

El panorama cambia en octubre de 1973, luego del golpe de estado y establecimiento de un gobierno cívico-militar; las universidades son intervenidas y, en 1974, se suspenden los ingresos, con esto se interrumpe el crecimiento que se venía dando en las admisiones. Cuando en 1975 se reabren los ingresos se esperaba un grupo considerable de interesados por el tiempo de interrupción. La realidad fue otra; de 1975 hasta 1980, las cifras bajan de 8016 a 4837 ingresos. (Ares Pons, 1984, p. 52)

La situación política y socioeconómica que Uruguay atravesaba desde 1973 provoca incremento en emigraciones que alcanzan sus tasas máximas entre 1974 y 1975 (aproximadamente alrededor de 33,000 jóvenes, entre 20 y 29 años). Esto evidentemente, afecta la cantidad de postulantes a las universidades y elimina la necesidad del examen de admisión como único mecanismo de regulación del crecimiento. (Ares Pons, 1984, p. 57)

1.3.2. Selección explícita

La selección explícita consiste en un sistema de ingreso que puede tener criterios de selección por cada institución o que puede tener criterios válidos para todo el país. Esto significa que puede haber sistemas diferentes en cada institución superior o que puede haber un sistema de acceso nacional que se aplique por igual en todo el país y que sea válido para todas las instituciones.

“En el caso de los criterios académicos de selección se plantea el problema del ámbito en el cual deben realizarse las pruebas, es decir, si ellas se toman en cada institución o en exámenes aplicados por regiones o a nivel nacional; para los que defienden la excelencia como valor primordial, las ventajas están de lado de las pruebas nacionales, pues ellas asegurarían, más que otras modalidades, la validez y responsabilidad en los resultados. Cuando las pruebas no son nacionales sino por institución, ellas atienden a las diferencias de status entre las instituciones, por lo que los resultados de cada participante son relativos a su grupo de pares y constituyen, adicionalmente, estímulos académicos para las instituciones escolares.” (Sigal, 1995, p. 72)

En esta modalidad de selección hay diversas variables que se visualizan en el siguiente cuadro⁶:

⁶ Elaboración propia.

País	Examen Nacional	Examen por Universidad o Facultad	En proceso para un Examen Nacional
Brasil	X		
Chile		X	X
Colombia		X	X
México		X	X
Venezuela	X (Inscripción Nacional)	X	
Costa Rica		X	
Uruguay		X	

Brasil: caso del primer Examen Nacional en la región

Desde 1911, se establece el examen o concurso llamado “vestibular” (de selección y admisión a las universidades) para estimar la capacidad de los estudiantes para ingresar a la escuela superior, basándose en los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria. (Albornoz, 1985, p. 30)

Este examen tuvo diferentes denominaciones: 1911 fue el examen de admisión a las escuelas superiores; 1915 fue el examen vestibular; en 1925 fue el examen de ingreso. (Brunner & Ferrada, 2011, p. 186)

“El examen vestibular se componía de pruebas escritas, que deberían revelar la cultura de cada postulante y si estaba habilitado para asumir y cursar las asignaturas de la educación superior”. (Brunner & Ferrada, 2011, p. 186)

Más adelante, en 1961 el examen vestibular fue considerado requisito esencial para el acceso a las universidades. El contenido del examen era determinado por el Ministerio de Educación y por las instituciones educativas implicadas. El costo era fijado de manera independiente por cada institución.

Los estudiantes se preparan para un examen riguroso, al punto de crearse instituciones destinadas a la preparación para el examen. Aun así, muchos jóvenes postulantes tenían que dar más de una vez el examen, puesto que el haber aprobado

la evaluación no era indicativa de ingreso, sino que este estaba supeditado a las vacantes disponibles por institución y especialidad.

Una de las críticas que recibe este sistema, es que beneficiaba a los postulantes que tenían mayores posibilidades económicas; puesto que, dada la competencia, se hacía necesario pagar un instituto de preparación o entrenamiento. Asimismo, solo algunos podían pagar el costo del examen y el costo de desplazarse hasta donde se aplicaban los exámenes.

Posteriormente, desde 1971 a 1976, se crea la Comisión Nacional del Vestibular Unificado y se establecieron nuevas condiciones para el ingreso: la regionalización de los exámenes, la unificación del examen y su división en áreas de conocimiento. Se fijó una sola fecha para la aplicación del examen. La aplicación se daba en simultáneo para todos y, debido a la gran cantidad de postulantes, se utilizaban como local de examen a los estadios o instituciones deportivas por su capacidad.

El examen unificado, que fue una política nacional de acceso a la educación superior, es considerado discriminatorio porque favorece cada vez más a los postulantes con mejores posibilidades socioeconómicas que pueden acceder a los cursos preparatorios.

“La sociedad brasileña ha estado sometida a los mismos fenómenos de crecimiento demográfico, de incremento de matrícula secundaria y de la presión resultante sobre la educación superior. En 1974, la relación entre aspirantes y vacantes era de 4.8 veces en medicina, 2.5 veces en Ciencias Exactas, 3.5 veces en Ciencias Agrarias, etc. En 1991 ... eran 30,000 postulantes y 3,500 vacantes...” (Sigal, 1995, p. 79)

De tal manera, que la selección no se realiza al momento del ingreso a la universidad sino desde el momento que se selecciona a los estudiantes que ingresan al sistema escolar. Las escuelas medias privadas tienen un carácter fuertemente selectivo con costos disponibles solo para la clase alta o media y de ellas provienen la mayor cantidad de postulantes que ocupan las vacantes de una universidad subsidiada por el estado. Entonces, la selectividad no es solo educativa sino también social, busca controlar quiénes tienen acceso a las universidades y quiénes podrán preservar sus privilegios sociales.

Hacia 1977 las instituciones quedan en libertad de decidir respecto a su propio proceso de selección.

Para 1979, los exámenes podían ser de dos modalidades: el vestibular con puntajes estandarizados y el vestibular con pruebas de habilidades específicas para carreras de Educación Física, Música, Artes Escénicas, Artes Plásticas y Arquitectura.

Caso de Venezuela: Centralización de la Inscripción

El sistema de acceso a la educación superior universitaria venezolana, en la década del 50, se regulaba por el reglamento de cada una de las facultades o universidades. Desde 1958, el Estado amplía cuantitativamente la base de reclutamiento para las universidades, poniendo en riesgo la calidad de la educación y haciendo necesario que las universidades replanteen sus procesos de selección.

En 1973, el Estado, a través del Consejo Nacional de Universidades (CNU), decide centralizar el proceso de Preinscripción Nacional de los aspirantes o postulantes a las universidades. A cada postulante se le asignaba tres opciones de carreras e instituciones superiores utilizando una plataforma (sistema computarizado) que combinaba cuatro criterios: el promedio de notas de la Educación Media (Bachillerato), la regionalización, el año de graduación y las condiciones socioeconómicas del postulante. (Brunner & Ferrada, 2011, p. 202)

Un año después, debido a los problemas económicos del país, la expansión de la educación superior llega a su pico más alto para empezar a descender.

Finalmente, hacia inicios de los ochenta (1984), el Consejo Nacional de Universidades establece, con carácter de obligatoriedad, la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en la cual se evaluaba el razonamiento verbal y la habilidad numérica a todos los postulantes. Esto supone un reordenamiento de los criterios anteriormente utilizados. Las universidades autónomas contaban con libertad para fijar el cupo para cada facultad. (Sigal, 1995, p. 89)

Camino al Examen Nacional: México, Chile y Colombia

Caso de México

El caso mexicano, es similar a los de la región: hay una demanda social que crece tan rápido, que el sistema escolar no logra atenderla adecuadamente. Esto produce una desigualdad de la distribución de oportunidades y, si hay una demanda insatisfecha, hay una falta de oportunidad para educarse. Esto evidentemente no afecta por igual a todos los sectores de la población:

“En la práctica, los sectores pobres logran menos educación y por tener menor educación permanecen pobres; los privilegiados tienen mayores oportunidades educativas, y por tener mayor educación conservan o mejoran su situación de privilegio.” (Albornoz, 1985, p. 29)

La situación de México resulta interesante porque anticipa los problemas que se presentarán en América Latina: la demanda desigual de las carreras universitarias, subempleo de los egresados, frustraciones por no ocupar los puestos esperados en el mercado laboral. Frente a estos problemas, la educación universitaria se devalúa porque el mercado laboral no es capaz de satisfacer toda la demanda. El gobierno mexicano trata de aplicar algunas acciones para regular el acceso: exámenes de ingreso, redistribución de las oportunidades según las carreras, programas para reducir la tasa extrema de deserción, etc.

El acceso para las universidades mexicanas, a diferencia de Chile o Brasil, no está regulado por un ente gubernamental, sino que son las universidades las que tienen el control.

“El modo de admisión incluye cursos preparatorios de ingreso a la universidad y en el caso de aquellos que no han aprobado el curso deben someterse a un examen. Son las universidades las que tienen el control sobre los exámenes...” (Sigal, 1995, p. 86)

Hacia los setentas se crea la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que asume una posición diferente frente al ingreso de los postulantes. En esa época:

“Los egresados de los bachilleratos ligados a las universidades tenían... el llamado pase automático a la universidad, lo que significaba, para miles de jóvenes, transitar sin problemas entre un nivel educativo y otro. Tanto por motivos conceptuales, organizacionales y políticos, la UAM fue la primera universidad pública que se desprendió desde su fundación de la

obligación de hacerse cargo de manera directa de un sector de jóvenes del nivel medio superior. Esta peculiaridad llevaba de manera paralela la necesidad de establecer los criterios de admisión a la nueva universidad pública federal.” (De Garay Sanchez & otros, 2011, p. 887)

Desde 1974 el examen de admisión estaba normado por dos parámetros: tener el certificado de haber concluido la educación media íntegra, haber aprobado con un promedio mínimo de 7.0 los estudios medios superiores y resultar escogido a través del desempeño obtenido en el examen de selección. El examen era formulado por los académicos de la propia universidad, y se revisaba y actualizaba regularmente.

Resulta importante mencionar que desde 1940 se busca establecer mecanismos para evaluar homogéneamente a todos los estudiantes del mismo nivel educativo, mediante una **Prueba de Ingreso Nacional**.

En 1950, se funda la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en la que participan 26 instituciones. Entre sus primeros acuerdos se aconseja establecer exámenes equivalentes para todas las instituciones como requisito de ingreso a la educación media superior y la educación superior.

En 1965, se crean dos organismos: la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación Superior con la finalidad de realizar estudios conducentes a un sistema nacional íntegro; y el Centro de Planeamiento Nacional de Educación Superior el cual, en 1971, propone la creación de un centro nacional de exámenes. Es, en 1979, que se retoma la idea de diseñar exámenes de admisión para el nivel medio superior y el nivel superior que permitan seleccionar a los estudiantes y realizar análisis comparativos entre instituciones y sistemas educativos.

Para esas fechas, la mayoría de las instituciones de educación superior contaban con exámenes de admisión, e incluso algunas instituciones aplicaban el examen del College Board de Estados Unidos cuyo diseño estaba claramente enfocado en una realidad diferente a la mexicana.

Es en 1993, que se crea formalmente el Ceneval (Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior), encargado de elaborar las pruebas nacionales y realizar los estudios posteriores que ayudarían a mejorar el sistema educativo. En 1994, se aplican las primeras evaluaciones.

Caso de Chile

En Chile, el proceso educativo, en general, se ha despolitizado con un fin de privatización y de incremento de selectividad. Esto también se refleja en la educación superior, en donde la educación deja de ser un hecho social de servicio público que busca dar iguales oportunidades de acceso a una educación superior; para pasar a tener una base mercantil.

El acceso o admisión a las universidades es bastante riguroso. En el último año de la escuela media, los estudiantes ensayan con pruebas de aptitud. Sin que esto provoque un descuido en su rendimiento escolar, puesto que las notas de esta etapa escolar tienen un peso decisivo en el sistema de admisión.

El sistema de admisión, desde la década del sesenta, tiene los siguientes requisitos: Prueba de Aptitud Académica⁷ (PAA) que mide dos áreas, matemáticas y razonamiento verbal; pruebas de conocimientos específicos sobre la carrera a la que se postula y de conocimientos en historia y geografía de Chile; y, finalmente, el promedio de las calificaciones obtenidas en la escuela media.

El Departamento de Administración de la Prueba de Aptitud Académica del Ministerio de Educación es quien dirige todo el proceso de postulación y elabora, mediante sus especialistas, la prueba de aptitud.

“La postulación, es decir, la elección de la o las carreras de preferencia se realiza mediante un formulario que pueden presentar aquellos que han obtenido un mínimo de puntaje en la Pruebas, puntaje que puede variar según las exigencias de cada universidad, debajo del cual el aspirante es eliminado, y del que depende la adjudicación de la vacante en una carrera determinada.” (Sigal, 1995, p. 80)

En el caso de Chile, al igual que en México, desde 1990 se realizaron estudios y análisis por parte de la Universidad de Chile, para garantizar la permanente actualización de las Pruebas de Aptitud Académica y ensayar una **Prueba Nacional**. Recién en el año 2003, se aplica la primera Prueba de Selección Universitaria (PSU)

⁷ Fue el primer instrumento de medición aplicado en Chile, estaba basado en investigaciones de especialistas de la Universidad de Chile.

usada por el Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH). (Cárcamo & otros, 2011)

Caso de Colombia

Desde 1940 se da la expansión de la matrícula, la diversificación de las carreras y la privatización progresiva del sistema universitario. Se busca estandarizar los procesos de admisión, tomando como referencia el modelo de la universidad norteamericana.

Entre 1960 y 1980 se da el proceso de modernización, que pretende ajustar a las universidades a las necesidades económicas del momento. Frente a esto, en 1971, se da el movimiento universitario en contra de la modernización y se logra movilizar a estudiantes universitarios, de secundaria, profesores de primaria, campesinos y obreros.

Frente a la tendencia modernizadora, aparecen dos tendencias más: la democratizadora, que basada en la justicia social pretende aumentar el ingreso a las universidades públicas; y la tendencia radical, que ubica a estas reformas universitarias como parte de un proceso revolucionario mayor en contra de la desigualdad social.

En relación con el proceso de admisión a las universidades, desde 1965; el acceso se da mediante los exámenes de estado. Dichos exámenes “son pruebas académicas de carácter nacional, de carácter oficial y obligatorio, que tienen como propósito comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar a las instituciones del Sistema de Educación Superior”. (Parra Sandoval & otros, 1985, p. 8)

El Examen de Estado es requisito para el acceso a la educación superior y evalúa las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Lenguaje, Biología, Filosofía, Química, Física, Competencias Ciudadanas e inglés. Se aplica en 11º grado, cuando los estudiantes están culminando sus estudios de secundaria, o también para los que sean bachilleres en cualquier especialidad y modalidad.

El Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES) es el responsable de realizar los exámenes de Estado en todo el país. También puede

delegar a otras instituciones. En todos los casos, la ponderación de los exámenes se realizará según las normas del Servicio Nacional de Pruebas.

ICFES le solicita a cada universidad que fije un puntaje mínimo que el postulante debe obtener en el examen de estado para el ingreso a cada programa en sus instituciones. Adicionalmente a estos exámenes de Estado, cada universidad nacional o privada puede incluir requisitos adicionales a sus postulantes, como son las entrevistas personales, pruebas académicas adicionales, exámenes psicológicos, etc.



CAPÍTULO II: **LA UNIVERSIDAD PERUANA A MEDIADOS DEL SIGLO XX**

En este capítulo se desarrollarán tres aspectos importantes del contexto peruano en el cual se inserta el tema central de esta investigación. Primero se desarrollará el contexto histórico, resaltando los aspectos políticos y socio-económicos. Luego se analizará el contexto jurídico, comentando los cambios y elementos constantes que se dan en las legislaciones universitarias. Y, finalmente, se verá el contexto educativo, cuál es el comportamiento del sistema educativo superior, qué crecimiento se da en el mismo y qué evidencia a su vez el aumento de la demanda de una educación superior universitaria.

2.1. Contexto histórico: aspectos político y socio-económico

Con la finalidad de dar un marco teórico sobre cómo se desarrolló la economía y la sociedad en el período que se estudia (décadas del 50 al 70) resulta importante recordar la herencia que se recibió de la primera mitad del siglo XX.

Desde las primeras décadas de dicho siglo, se ve una marcada participación de jóvenes intelectuales brillantes que mostraban gran sensibilidad hacia la cultura y hacia los problemas sociales y políticos que afectaban al país; en esta época se forma la “generación del centenario”. Fueron varios los que tuvieron presencia activa en el campo de la política y en la economía al ser llamados por algunos gobiernos para asumir un cargo político en el país.

Se debe agregar la difusión de nuevas ideas producto de los acontecimientos mundiales, como revoluciones (mexicana, cubana, rusa) y la Segunda Guerra Mundial, que de cierta manera perjudicó la economía de los países latinoamericanos.

Con todo ello, los gobiernos que se sucedieron en la segunda mitad del siglo XX heredaron el fuerte antagonismo de dos ideologías que buscaron un rol protagónico a través de la llamada “guerra fría” entre los Estados Unidos y la Unión Soviética.

Era de esperarse que surgieran problemas sociales que generaran nuevas posturas ante los cambios que giraban en torno a la política y a la economía, sobre todo en los países latinoamericanos.

En el caso específico del Perú, se vivió momentos de agitación social de obreros y universitarios como respuesta a todos los acontecimientos sociales en el mundo. Se vivió una época de búsqueda de soluciones a través de reformas. Universitarios y obreros decidieron unirse en aras de conseguir mejoras para ambos; tanto en el orden socioeconómico para estos, como en la exigencia académica para aquellos.

“Las alternativas políticas eran dos: reforma social o revolución. Dos instituciones garantes del orden social, la Iglesia y las Fuerzas Armadas, se vieron también obligadas a asumir algunas de estas dos alternativas; fue particularmente importante la modificación ideológica operada en las Fuerzas Armadas, más abiertas a la modernización desarrollista...”
(Rivero, J., 2013, p. 3)

El período que se estudia en la presente investigación tiene un panorama marcado por la desconfianza a las nuevas ideas que migraron a América Latina, como el socialismo; y, a la vez, la esperanza de que estas nuevas ideas puedan ser el remedio para solucionar los constantes conflictos sociales que debilitaban la economía.

“... debe anotarse el afianzamiento del protagonismo del Estado en la búsqueda de una vía al desarrollo económico y a la integración social”.
(Contreras & Cueto, 2004, p. 295)

Dentro del ambiente político peruano, resulta importante recordar la secuencia de los gobiernos, así como los ministros de educación que estuvieron presentes. Ello permitirá seguir mejor la narración de los acontecimientos del contexto que se desarrollará en este subcapítulo:

Tabla 18: Relación cronológica de Ministros de Educación⁸

PRESIDENTE	MINISTRO DE EDUCACIÓN
Manuel Prado Ugarteche (1939 – 1945)	Pedro M. Olivera
	Pedro M. Olivera / Lino Cornejo / Enrique Laroza
	Enrique Laroza
José Luis Bustamante y Rivero (1945 – 1948)	Enrique Laroza/ Jorge Basadre/ Luis E. Valcárcel
	Luis E. Valcárcel / Ing. Jorge Góngora (Encargado)
	Luis E. Valcárcel / Cristóbal de Losada y Puga
Manuel A. Odría Amoretti (1948 – 1956)	Crnel. Oscar Torres / Honorio Delgado / Gral. Juan Mendoza Rodríguez
	Gral. Juan Mendoza Rodríguez
	Gral. Juan Mendoza Rodríguez / Alfonso Balaguer Regalado
	Alfonso Balaguer Regalado
	Alfonso Balaguer Regalado / Gral. Carlos Gonzales Iglesias
	Gral. Carlos Gonzales Iglesias / Carlos Antonio Rodríguez Pastor / Mariano Ibérico Rodríguez
Manuel Prado Ugarteche (1956 – 1962)	Gral. Juan Mendoza Rodríguez / Jorge Basadre Grohmann
	Jorge Basadre / Enrique Labarthe (Encargado)
	Jorge Basadre / Ulises Montoya N. / Emilio Romero (Encargado)
	Emilio Romero Padilla / Julio Alvarado Garrido / José Rubio Rolando
	José Rubio Rolando / Alfredo Parra Carreño
	Alfredo Parra Carreño / Alfonso Villanueva Pinillas / Darío Acevedo Criado
	Darío Acevedo Criado / Vicealmirante Franklin Pease Olivera*
	Vicealmirante Franklin Pease Olivera / Francisco Miró Quesada Cantuarias
Fernando Belaúnde Terry (1963 - 1968)	Francisco Miró Quesada Cantuarias / Crnel. Ernesto Montagne Sánchez
	Carlos Cueto Fernandini / José Navarro Grau
	José Navarro Grau
	Enrique Tola Mendoza / Octavio Mongrut Muñoz
	Octavio Mongrut Muñoz / José Jiménez Borja / Augusto Tamayo Vargas
Juan Velasco Alvarado (1968 – 1975)	Gral. Alfredo Arrisueño Cornejo
	Gral. Alfredo Carpio Becerra
	Gral. Ramón H. Miranda Ampuero
Francisco Morales Bermúdez (1976 – 1979)	Gral. Otto Eléspuru Revoredo
	Gral. José Guabloche Rodríguez

⁸ El Ministerio de Educación a lo largo de la historia republicana ha tenido diferentes denominaciones según los aspectos sobre los cuales tenía gobierno: Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción y Beneficencia (1852), Ministerio de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública (1855), Ministerio de Justicia, Instrucción y Beneficencia (1856), Ministerio de Justicia, Culto, Beneficencia e Instrucción Pública (1862), Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción (1896), Ministerio de Educación Pública (1935), Ministerio de Educación (1968).

“Si revisamos la historia del sistema educativo peruano veremos que el compromiso intelectual de las elites con relación al sistema educativo ha respondido a un interés irregular, inconsistente y ambivalente, en constante tensión con las exigencias de la sociedad para la expansión del mismo. El interés por promover una visión compartida del sistema educativo, asociada a una imagen de la sociedad, no encontró lugar en el Estado sino excepcionalmente.” (Oliarte, P., 2013, p. 11)

En primer lugar, en 1945 con el gobierno de Bustamante y Rivero, la situación del país fue de inseguridad en todo aspecto. De otro lado, su gobierno no cubrió las expectativas de la población.

No se dio un programa económico renovado y claro que permitiese salir de los problemas antes mencionados. Peor aún, no tuvo el tacto para mantener alianzas políticas que pueda mantener una sociedad estable. (Palacios, 2005, p.37)

Los gobiernos que se sucedieron no estaban conscientes de que debían elaborar políticas que abarquen el reconocimiento de los derechos del trabajador y facilitar el acceso a la salud pública y sobre todo a la educación, dos servicios públicos que se tenía descuidados desde la primera mitad del siglo XX.

De ahí que, en julio de 1950, cuando el general Odría inicia su gobierno, limitó la libertad, pero con cierta tolerancia, por ejemplo, todo lo relacionado con la prensa.

“Se trata de una experiencia política paradójica, pues por un lado se postulaba un gobierno rígido, represivo, vertical y autoritario; y por el otro, se proponía la extensión de servicios básicos que mejorarían las condiciones de vida de la población (preferentemente urbana) y que – a la postre se pensaba – democratizaría el conjunto nacional.” (Cardó, A. 1989, p. 29)

Asimismo, dio a conocer sus planes para promover los sectores de salud, educación y trabajo. Para ello, gestionó una economía de tendencia liberal, es decir, con libertad comercial y alentó la inversión extranjera, pero hubo un fuerte gasto público. También favoreció las exportaciones, sobre todo en los campos agrícola y minero. Nuevas leyes dieron seguridad a los trabajadores y a la salud pública. Las leyes abarcaron la educación, las que promovían una reforma educativa que esté al alcance de todos, con mejoras en la infraestructura, mobiliarios y capacitación a los profesores.

Debe señalarse que la coyuntura mundial de la Guerra de Corea (1951-1953) favoreció en cierta medida las exportaciones peruanas y latinoamericanas en general. Además, el Perú se presentaba atractivo para las inversiones extranjeras. Lamentablemente, en medio de esta bonanza se abusó de los gastos públicos que se cubrían con una política de empréstitos.

“...una de las razones para migrar son las mayores posibilidades de trabajo que se ofrecen en las ciudades y otra es la implantación mayoritaria de planteles educativos en las mismas.” (Cardó, A. 1989, p. 29)

Los gobiernos que le sucedieron a Odría, como el de Manuel Prado y de Fernando Belaúnde, este último luego de un gobierno transitorio compuesto por una Junta Militar, continuaron con una política económica que favoreció las actividades bancarias y financieras. Se motiva a la formación de grandes y pequeñas industrias.

Aunque los gobiernos estuvieron matizados, por un lado, se controlaba el incremento de las demandas sociales con programas de salud, vivienda y políticas educativas, y por el otro, se frenaba la presión de los conflictos laborales tanto en el sector agrícola como en la ciudad. Todo ello dificultaba acceder a la modernización en los servicios públicos.

“El gobierno de Manuel Prado tenía la responsabilidad de reiniciar el camino de la democracia representativa y de enfrentar los problemas del país con menos recursos. En el sector educativo no quiso correr riesgos y convocó al insigne historiador Jorge Basadre para conducir el Ministerio de Educación entre los años 1956 y 1958.” (Rivero, J., 2013, p. 8)

En relación al gobierno del arquitecto Fernando Belaúnde Terry que va de 1963 a 1968, ocurre lo siguiente:

“Diversos factores explican que el gobierno de Belaunde se viera obligado a aportar respuestas a la creciente demanda de extensión de los servicios educativos. Por un lado, el impacto de la migración proveniente del medio rural que no cesa de aumentar congestiona los servicios educativos existentes en las ciudades obligando su extensión.... y por otro lado la escuela y, en general, el logro de los conocimientos que ella permite, se convierten o son percibidos como condición sine qua non para el progreso y el ascenso social en el nuevo hábitat urbano del migrante campesino y su familia.” (Cardó A., 1989, p. 78)

Cuando en 1968 llega al poder el general Juan Velasco Alvarado, por golpe de Estado al presidente Belaúnde, se marca un hito en la historia política, económica, social y cultural del país. Velasco basa su política económica en beneficiar a los sectores más pobres. Para ello, aplica una política de nacionalización, estatización y expropiación. Su idea es modernizar las instituciones nacionales para un mejor resultado en la industrialización y mejorar el mercado interno. Concreta su obra con la reforma agraria y la reforma educativa. En esta última, incluye a las escuelas y a las universidades. Entre sus principales objetivos estaba cumplir el plan de gobierno revolucionario.

La presencia del militarismo caracterizó el inicio de la segunda mitad del siglo XX. En tal sentido, se ve el rol protagónico del Estado en búsqueda de vías de solución, tanto para la economía como para la integración social. Parte de su obra consiste en la inversión pública y la creación de nuevos ministerios que apoyen la gestión gubernamental y se encarguen de atender las necesidades de la población.

“El gobierno aplicó un programa nacionalista y planificador. Se dieron las bases de la Ley de Reforma Agraria. Se estableció la Comisión Nacional de Cultura y se creó el Sistema Nacional de Planificación del Desarrollo Económico y Social del Perú.” (Rivero, J., 2013, p. 11)

Hay que señalar que, desde los primeros años del siglo, el país vivía serios problemas sociales: primero, con la situación de la población indígena y posteriormente, por la década de los 60, el crecimiento de asentamientos humanos como las barriadas y los llamados “pueblos jóvenes” alrededor de Lima y de las principales ciudades de la costa. Con el crecimiento de la población, se derivó la escasez de viviendas y de trabajo. Los problemas laborales que surgían paralelamente dieron pie a la participación activa de los sindicatos que cada vez ganaban mayor poder. Con los años, sucedieron constantes huelgas generadas por los sindicatos, de esta manera conseguían que sus reclamos sean atendidos. De otro lado, la clase baja fue la que más sufrió, sobre todo en el sector agrario.

Las migraciones del interior hacia la costa y principalmente la capital aumentan el número de los pobres urbanos. De otro lado, se ve una clase media que comienza a participar en política y tenía presencia en el liderazgo de los sindicatos laborales. Además, el aumento de esta clase genera también un aumento de la burocracia. Las élites, con presencia de nuevos ricos aparecidos por la coyuntura de la Guerra de Corea, se beneficiaron con el comercio de exportación. Aun así, estos nuevos ricos no fueron admitidos en varios lugares muy exclusivos que exigían más privilegios sociales,

prerrogativa de una elite oligárquica. Otro tema que ocasionó mayor inestabilidad económico-social en el país fue la presencia de guerrillas bajo la influencia del triunfo de la Revolución Cubana. América Latina se convirtió en el blanco de los enfrentamientos para instaurar el comunismo.

Es con el presidente Velasco que se rompe con la oligarquía. Un paso para conseguirlo fue la reforma agraria y la estatización de las industrias y empresas privadas, como ya se hizo mención. Paralelamente, la clase media sigue creciendo acompañada de mejoras sociales al tener mayor acceso a instituciones educativas, así como a las universidades y escuelas técnicas. El gobierno militar aplica reformas drásticas con autoritarismo con la finalidad de erradicar la injusticia social y de esta manera acabar con los movimientos sociales.

Colaboraron con el gobierno grupos de militares formados en el Centro de Altos Estudios Militares (CAEM), por lo que les daba una visión más amplia de analizar los problemas que aquejaban al país. También se dio una estratificación masiva de control en el aspecto económico y cultural. En el campo educativo se fomentó la crítica, la creatividad y la iniciativa. Así mismo, se dio importancia a la educación técnica con el objetivo de ayudar al progreso económico adaptado a la realidad del país: Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEPS).

¿Cuál fue el problema con el gobierno militar? Su política buscó revitalizar la industria por medio de la sustitución de las importaciones a las que gravaron altos impuestos para evitar la competencia con la producción nacional. Lo que no se tomaron en cuenta es que los insumos para alimentar dichas industrias debían importarse. Por lo tanto, su éxito no duró mucho. El déficit fiscal y la deuda externa crecieron.

Respecto a la reforma agraria, es importante diferenciar la costa y la sierra. En el caso de la costa, existían latifundios que explotaban el territorio y exportaban gran parte de su producción. Expropiar las tierras a los hacendados costeros y repartirlas entre los campesinos que no contaban con la preparación en la tecnología agrícola ni en los asuntos financieros llevó a que este sector se descapitalizara, produciéndose un decrecimiento en la producción. En el caso de la sierra, había mayor cantidad de terrenos no explotados, frente a lo cual la reforma se presenta como una alternativa. Raúl Marcelo Doroteo, comentando el libro "Cuentos feos de la reforma agraria" de Enrique Mayer, dice:

“Las empresas asociativas costeras y serranas entraron en crisis por problemas de corrupción, clientelismo, ineficiencia administrativa, exceso de personal, purgas entre los asociados por el control administrativo y pugnas entre socios y trabajadores eventuales. En la sierra, los comuneros creían ser los beneficiados directos de las tierras expropiadas a los hacendados; lo mismo sostienen los feudatarios, exyanaconas. En estas pugnas, también aparece el poder omnipotente del Estado, en calidad de patrón. Estas contradicciones darán paso a un nuevo proceso de parcelación de las tierras en unidades familiares y de regreso a la gran propiedad”. (Marcelo, 2017, p 271)

Respecto a la población de menores ingreso, se dieron sectores de la población que buscaron apoyarlos sin necesariamente atender el origen del problema:

“En términos generales, los años sesenta fueron un período de fuerte concientización social, especialmente entre los jóvenes universitarios. Ello también se reflejó en las actividades de promoción social de muchas comunidades de jóvenes cristianos que hicieron suya la causa de los sectores más pobres y explotados, encabezados por sacerdotes progresistas, muchos de los cuales eran extranjeros.” (Rivero, J., 2013, p. 14)

La economía peruana es afectada por las crisis internacionales, lo cual agrava el escenario y lleva a la formación de grupos radicales. Estos problemas tuvieron que ser enfrentados por los gobiernos posteriores a la dictadura militar. De los que cada uno, con diferentes medidas políticas, buscaron soluciones para reducir el conflicto social, que de alguna manera afectaba a los otros sectores de la sociedad, sobre todo a la educación, tanto básica regular como universitaria.

Debe destacarse el esfuerzo de los gobiernos dentro de este contexto, entre los años 60 y 80, que buscaron elaborar programas económicos de cambio: primero con la reforma agraria, la industria y la redistribución de ingresos, acompañada de una política nacionalista en el orden cultural; luego, continuaron con esta labor, pero en un contexto difícil para la economía debido a la disminución de inversiones extranjeras en el país y crisis en la producción agrícola. (Guerra, 1994)

La sociedad peruana se ha ido alimentando de los vaivenes políticos de la mano con la evolución económica. Entre 1940 y 1961, la población urbana creció tres veces más que la población rural. Diez años después había crecido diez veces más. En esta fase, el campesino sufre un estancamiento en todo aspecto. (Contreras, 2004)

La gran migración del campo a la ciudad en búsqueda de mejores condiciones de vida fue negativa para ambos sectores. No se tenía un eficaz proceso de industrialización que pudiera incorporar a los migrantes del campo para que formen parte de la moderna producción capitalista.

En todo este período de la segunda mitad del siglo XX, la ampliación del sistema educativo estuvo financiada por el Estado. En las décadas de 1950 y 1960, el gasto público en educación aumentó al 11% anual en términos reales; sin embargo, en los diez años posteriores, se redujo considerablemente.

Las desigualdades sociales son muy grandes, tanto en el interior de las escuelas públicas como en las particulares. Ello se debe a que los bienes y servicios necesarios para que una escuela pueda estar operativa requieren del financiamiento de los padres de familia para lo que se emplean diversos mecanismos, los que origina desigualdades en el gasto total por alumno.

2.2. Contexto jurídico: las legislaciones universitarias

Sobre las reformas y leyes, en el período estudiado, es importante considerar:

“Los investigadores han comprobado que toda reforma educativa es siempre lenta, nunca corre a la velocidad que desearían sus propulsores. En el Texto se insertan una serie de nuevas ideas, se quiebran antiguos esquemas y se crean otros. Son demasiadas las innovaciones que se pretenden a la vez; unas muy recomendables y urgentes; otras más problemáticas. No es necesario ser profeta para advertir que, si se pretende la Ley en todos sus aspectos sustantivos, se puede producir al comienzo el caos o, por lo menos, un tal desconcierto en que los males sean peores que los beneficios.” (Alarco, 1979, p. 129)

Efectivamente, a lo largo del siglo XX en relación a la educación peruana se han dado varias normas, leyes, disposiciones; algunas bastante ambiciosas y que suponían un cambio que definitivamente no era factible aplicar en corto tiempo. Esto hace que pequen de ambiciosas y no garanticen que se puedan concretar en la práctica.

“En el decenio del 20 al 30 se destacan juntamente dos fenómenos: el lento avance, lleno de contrastes, de la Reforma Universitaria iniciada por la rebeldía estudiantil de 1919 y el drama de la politización de la Universidad. Ambos se prolongan hasta hoy. La reforma sigue siendo un

ideal que se abre paso a pesar de todo y tiene en el porvenir su escenario de vastas culminaciones.” (Jiménez Borja, J. 1963, p. 138)

En principio, en este subcapítulo se hará mención a cuatro documentos legales que contienen disposiciones importantes a considerar para esta investigación y posteriormente se mencionarán en orden cronológico algunas disposiciones legales que paralelamente se fueron presentando y que resulta de utilidad tener en contexto.

El primero documento legal a considerar es la **Ley Orgánica de Educación Pública (Ley Nº 9359)** promulgada por Manuel Prado en abril de 1941. En esta ley se establecen lineamientos para las universidades nacionales, institutos técnicos y universidades privadas. Sobre las universidades nacionales se explica:

“La Enseñanza Superior Oficial se da en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, en las Universidades Nacionales del Cuzco, Arequipa y Trujillo, en la Escuela Nacional de Ingenieros y en la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria. Sólo por Ley pueden crearse nuevas Universidades, Facultades o Institutos Técnicos Superiores Oficiales.” (Ley Nº 9359, Art.393º)

Estas eran las únicas instituciones reconocidas y que podían dar títulos a nombre de la Nación. En esta Ley hay todo un acápite sobre la Universidad San Marcos en donde se detalla las facultades que la constituían; las funciones de sus órganos de gobierno, como el Consejo y la Asamblea; y la importancia del perfeccionamiento de sus catedráticos mediante las gestiones y planificación de cada una de sus facultades. Asimismo, se les da la potestad de formular proyectos de ley sobre temas relacionados con las universidades y presentarlos al gobierno para que si lo consideran los someta al Legislativo y se promulguen.

En el capítulo XV, del Título Segundo, se detalla el sistema de ingreso a la universidad y las becas. Sólo podían postular los mayores de 17 años presentando sus certificados oficiales de segunda enseñanza; con ello podían dar los exámenes de admisión a estudios universitarios conforme el Reglamento. Una vez aprobados esos exámenes y, de acuerdo a vacantes, podían matricularse. Algunas características que se detallan:

“Los exámenes de ingreso se realizarán en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos ante los Jurados Examinadores nombrados por el

Consejo Universitario, a propuesta del Rector. Sólo los catedráticos de esta Universidad podrán integrar dichos jurados.” (Ley N° 9359, Art.498°)

El resultado del examen y el alcanzar una vacante era sólo válido para la universidad en la cual habían rendido el examen, no existía un examen único que valiera para este grupo de universidades nacionales.

Los postulantes rendirían un examen de acuerdo a la facultad a la cual postularan, existiendo cuestionarios para Letras y Ciencias. Si desaprobaban el examen no podían volver a postular ese año a ninguna universidad o instituto superior.

Los presidentes de los jurados de los exámenes de ingreso constituían la comisión de cómputo que determinaba los admitidos por Facultades.

En la misma ley, en la Sección referida las universidades particulares y los establecimientos particulares de enseñanza técnica superior, deja con claridad establecido que solo podrán fundarse con la autorización del gobierno. Este podrá rechazar la solicitud si es que el establecimiento solicitante no tiene bienes inmuebles por el valor de un millón de soles oro como mínimo, adicionalmente sus rentas deberán permitir un superávit para su funcionamiento.

Sobre la admisión a las universidades particulares:

“El examen de admisión para los estudios universitarios será común para todos los aspirantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y a las universidades particulares. Se rendirán ante jurados constituidos por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y será reglamentado por ella de conformidad con lo establecido en el artículo 498°. Las solicitudes de los estudiantes omitirán indicar en qué Universidad intentan matricularse.” (Ley N° 9359, Art.634°)

En cuanto a las vacantes de las universidades particulares, en el caso de la Universidad Católica, las vacantes eran autorizadas por el Gobierno y podían ser, como máximo, la mitad del número de vacantes fijado por la facultad equivalente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En el caso de los exámenes de fin de carrera para optar por el título o grado de doctor, eran frente a un jurado en donde participaban miembros del Ministerio de Educación, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Católica.

El segundo documento legal para trabajar es el **Nuevo Estatuto Universitario o Carta Constitutiva de la Universidad Peruana, Ley N° 10555**, dado en 1946 por José L. Bustamante. Esta Ley comprende y reconoce a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima y; en provincias, a las Universidades Nacionales de Trujillo, Arequipa y Cuzco. Estas universidades cuentan con autonomía para reglamentar su vida académica, pero siempre teniendo en cuenta lo reglamentado por esta Ley.

En la capital de todo Departamento en donde no exista una universidad Nacional, el Consejo Departamental y los municipios deberán crear un Instituto Superior Departamental que permita a los jóvenes de la región tener acceso a una educación superior. Se recomienda que estos institutos puedan reunirse periódicamente con la universidad cercana con la finalidad de realizar las respectivas coordinaciones académicas, sin que ello suponga una dependencia.

En relación a las universidades particulares o privadas, quedan sujetas a las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Pública en todo lo que no se oponga a este Estatuto y, en ningún caso, pueden acogerse a disposiciones más favorables que las que rigen a las universidades nacionales.

Sólo unos años después, en 1949, se da el **Decreto Ley N° 11003**, por la Junta Militar de Gobierno presidida por Manuel Odría. Este documento expresa lo siguiente:

“Derogando la Ley N° 10555, declarando vigente las disposiciones de la Sección II de la Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359 y las modificaciones de la Ley N° 9889, disponiendo que la Pontificia Universidad Católica del Perú tendrá la categoría de Universidad nacional y designando una Comisión para que prepare un proyecto de nuevo Estatuto Universitario. (Decreto Ley N° 11003)

Es la primera vez que la ley peruana reconoce a una universidad privada con los beneficios de una universidad nacional, que como se ha visto en el recorrido de las leyes, son las universidades nacionales las que cuentan con los mayores beneficios por parte del gobierno. Sin embargo, hay algunas limitaciones que se estipulan en este Decreto Ley:

“a) Tomará examen de ingreso a los postulantes que deseen estudiar en ella. Los Jurados constarán de cuatro miembros, dos de los cuales serán nombrados por el Ministerio de Educación Pública; b) Presentarán al Ministerio de Educación Pública los cuestionarios para los exámenes de

admisión y los planes de estudio a fin de que sean aprobados oficialmente...

Artículo 4º.- Una Comisión preparará el proyecto para el nuevo Estatuto Universitario que presentará a la Junta Militar de Gobierno en el plazo de noventa días. Esta Comisión será presidida por el Rector de la Universidad Mayor de San Marcos e integrada por tres decanos de la misma Universidad Nacional, Escuela Nacional de Ingenieros, Escuela Nacional de Agricultura y Pontificia Universidad Católica del Perú.” (Decreto Ley N° 11003)

Si bien se le da a la primera universidad privada del país, la categoría de universidad nacional, las limitaciones definidas incluso atentan contra su autonomía, al no poder definir ellos mismos su Estatuto, y adicionalmente, tener que pasar por aprobaciones para sus temarios, exámenes de admisión y planes de estudios.

Finalmente, el cuarto documento legal para comentar es la **Ley N° 18417** que se da en el año de 1960, firmada por Manuel Prado. En esta Ley se resalta la misión de la Universidad de servir a la comunidad nacional, sin tomar partido por determinada ideología o corriente política:

“Las universidades gozan de la más amplia libertad en el cumplimiento de sus fines. No deben tomar partido corporativamente en cuestiones ideológicas, sociales o políticas, pero si estudiarlas científicamente. El ejercicio individual de las actividades políticas fuera de la universidad no es incompatible con el carácter de miembro de ella.

Los locales de las universidades no serán utilizados en actividades ajenas a sus fines.” (Ley N° 18417, Artículo 11º)

También se destaca en este objetivo de servir a la sociedad, la importancia de la investigación en las universidades, normando que se cree un Instituto General de Investigación que coordine la labor de los Consejos de Investigación de las facultades.

En este documento se reconoce la condición de universidad a la Escuela Nacional de Agricultura de Lima, con el nombre de Universidad Nacional Agraria de la Molina.

Adicionalmente a los cuatro documentos legales comentados, que corresponden a la coyuntura estudiada, hay diferentes leyes dadas a lo largo del siglo XX que aportan información valiosa para el análisis del tema de la presente investigación. A continuación, se presentarán de manera cronológica.

En el siglo XX, en general, el sistema educativo se caracteriza por un intento por parte del Estado de universalizar la educación básica y normar los parámetros que rigen a este sector.

Durante el gobierno de Eduardo López de Romaña, en 1901, se da la Ley Orgánica de Instrucción, mediante la cual se dividió el sistema educativo en primaria, impartida en escuelas de primer y segundo grado; secundaria, en los colegios y liceos; y superior en las universidades e institutos superiores. Un año después, la Ley copia el modelo anglosajón del college y se crean las secciones preparatorias de ciencias y letras. (Alarco, 1979, p. 59)

Esa misma ley señalaba que la educación superior correspondía a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y las universidades menores, ubicadas en provincias, de Trujillo, Cuzco y Arequipa. Se propone una enseñanza superior libre, pero bajo el control del Consejo Superior de Instrucción. Los docentes debían ser nombrados por períodos de cinco años y no eran admitidos si se encontraban influenciados por la prédica de Gonzáles Prada que representaba los intereses contrarios al civilismo.

Durante el gobierno de José Pardo se llevó a cabo la primera reforma digna de ese nombre: “Las universidades continuaron bajo la administración de los Consejos Universitarios.” (Alarco, 1979, p. 60). De manera paralela, el gobierno brindó una subvención importante a las universidades de San Marcos y San Antonio Abad de Cusco, que hizo posible la adecuada implementación de los laboratorios para medicina y la construcción del local de la Facultad de Medicina en San Marcos.

En 1905, gracias a las gestiones del Ministro de Instrucción Pública, Jorge Polar, se fundó la Escuela Normal de Varones. Para el ingreso, se exigió a los postulantes instrucción secundaria completa y dos tercios de notas sobresalientes. El régimen era internado y la profesión de normalistas era una de las más elevadas en el país. (Alarco, 1979, p. 61) El primer director fue el profesor belga Isidoro Poiry, quien se propuso formar líderes de la educación. Buscó orientar a la Escuela Normal como un verdadero centro de cultura pedagógica superior. Se implementaron cursos como historia de la educación, psicología, entre otros. De esta manera los normalistas cuando salieron a trabajar en las escuelas llevaron a cabo una verdadera reforma educativa. Lamentablemente, en 1933 la escuela fue cesada.

Otro dato importante, es la Ley 801 decretada el 7 noviembre de 1908, mediante la cual se permite el ingreso de las mujeres a la universidad. Esto permite un incremento en la tasa de postulantes a la educación superior, pero el cambio más sustancial es el avance en la concepción del rol de la mujer en la sociedad.

Posteriormente en 1920, durante el gobierno de Augusto Leguía se hace más evidente la penetración norteamericana en el terreno educativo. Asimismo, se buscaba educar a las clases dirigentes como una prioridad.

“La ley de 1920, representa el positivismo pragmático de Villarán, con apoyo de pedagogos norteamericanos: se debía promover un servicio educativo que esté ligado al desarrollo económico, había que impulsar la capacitación agropecuaria y la educación técnica frente a la formación intelectualista y tradicional que planteaba Alejandro Deustua.” (Alarco, 1979, p. 63)

Durante el gobierno de Leguía se fundó la enseñanza superior particular con la creación de la Universidad Católica del Perú por gestiones del Padre Jorge Dintilhac, quien sería después su primer rector.

El estudiantado universitario captó el mensaje reformista de la Universidad de Córdoba, que tuvo en Alfredo Palacios a su mejor vocero y, en las páginas de La Razón, Mariátegui publicaba e hizo publicar artículos en favor de los cambios de la universidad sanmarquina. Se llegó a declarar la primera huelga de la federación de estudiantes el 2 de agosto de 1919. Jorge Basadre se refiere a la reforma en los siguientes términos:

“La reforma de 1919, aparte de un estallido de clases medias en la población estudiantil, fue una demanda clamorosa por una enseñanza mejor, una propuesta ostensible contra lo que entonces se calificó como esclerosis de la población.” (Alarco, 1979, p. 64)

En 1921, se decreta la reorganización de San Marcos, la cual un año después, fue reabierta por presiones. En 1928 se aprobó un nuevo Estatuto Universitario, por el cual el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción, controlaría totalmente la instrucción universitaria, a diferencia del período anterior en donde la universidad tenía alguna independencia respecto al ministerio. Sus normas fueron totalmente autoritarias. Posteriormente, durante el gobierno de Oscar Benavides, en la Carta Política de 1933, el Estado fomenta la enseñanza superior con tendencia a la gratuidad.

Luego en el Estatuto de 1935 se militariza la universidad. Es obligatoria la instrucción militar para todos los alumnos de las universidades oficiales o particulares y no podrá dispensarse la aprobación de los cursos que la forman, al declararse al alumno expedito para rendir las pruebas doctorales o de fin de carrera. El Estatuto marca el nuevo régimen de las universidades, a las que concede relativa autonomía pedagógica, económica y administrativa, pero siempre bajo su vigilancia, puesto que el estado personifica los intereses y las conveniencias colectivas

En el gobierno de Manuel Prado, el Ministro de Educación, Pedro Oliveira, pensaba que antes que profesores universitarios se necesitan maestros de escuelas dadas las cifras porcentuales de niños que no contaban con educación. Paralelamente, se consideran como puntos fundamentales para lograr la reforma de la universidad, peruana, los siguientes: autonomía universitaria, democracia de la enseñanza superior, un auténtico nacionalismo, mejoras económicas, reajustes académicos, nivelación de las universidades nacionales y la función directriz de la universidad. (Alarco, 1979, p. 71)

Durante el gobierno del General Manuel Odría se da la creación de la Escuela Normal Central La Cantuta, la cual se constituye rápidamente en un centro superior importante.

En el gobierno del General Juan Velasco Alvarado, destacan los pensadores: Augusto Salazar Bondy, Emilio Barrantes, Walter Peñaloza, quienes inspiran la reforma que abarca la problemática educativa como una cuestión política y económico-social en la medida que no es posible cambiar la educación sino se alteran las bases económicas de la sociedad.

“Fue la única reforma educativa que se preocupó por la educación más allá de las aulas y los centros educativos, buscando la articulación del sistema educativo formal con la educación informal. Aportes muy valiosos han sido... la oportunidad que se brindara al docente para elaborar la programación curricular de acuerdo a la realidad local y del centro educativo.” (Alarco, 1979, p. 83)

El Ministro de Educación en su mensaje a la Nación, general de brigada EP Ramón Miranda Ampuero (13 marzo 1975) afirma:

“Dentro de un sistema educativo que debe ser integral, la Universidad peruana cumple un importante rol en la Educación Superior... Estas

consideraciones se tomarán en cuenta para la aprobación e implementación del Estatuto de la Universidad Peruana como elemento básico que sirva tanto para la vigencia de su autonomía... como para la adecuada reestructuración de la universidad peruana..." (Alarco, 1979, p. 94)

En palabras de Velasco en 1971:

"Queremos una universidad que sea parte vital de la Nación peruana, centro de investigación y de trabajos que contribuya el verdadero conocimiento del Perú y sus problemas, que forme hombres y mujeres capaces de construir el Perú en sus fábricas, en el campo, en la industria, en las cooperativas, en la siderurgia, en la escuela, en las minas, en el laboratorio, en el taller y en la propia universidad." (Alarco, 1979, p. 94)

En resumen, hay algunas fechas y acontecimientos importantes de resaltar. En el año de 1920, se expidió la Ley Orgánica de Enseñanza enfocada por un lado a las autoridades de la enseñanza: Consejo Nacional de Enseñanza, Dirección Nacional de Enseñanza, Director General de Enseñanza, Directores y Jefes administrativos; y, por otro lado, dedicada a los profesionales de la enseñanza primaria, secundaria y de la Universidad San Marcos y las escuelas técnicas. (Barrantes, 1989, p. 87)

En 1941, se promulga la Ley Orgánica de Educación Pública que puntualiza las facultades del Ministerio de Educación, establece el Consejo Nacional de Educación, señala las Direcciones del Ministerio y se dedica a los Visitadores Regionales, los Inspectores de Distritos Escolares, los Subinspectores Ambulantes y los Inspectores Locales. Asimismo, norma las clases y temas generales de las escuelas primarias, educación secundaria, las escuelas normales, los profesores y la Universidad San Marcos.

Con esta ley por primera vez en el Perú, se solicita la participación de los profesores en la reforma de los planes y los programas de enseñanza. Los profesores presentaban sus anteproyectos los cuales eran evaluados por cada Sección del Ministerio:

"Acudieron profesores de diversos puntos de la República, elegidos por sus méritos y se constituyó así la comisión encargada de elaborar las pautas didácticas para la educación secundaria. Los miembros de la Comisión, entre los que se encontraban... Arguedas, Manuel Moreno Jimeno y Robert Koch, entre otros, se dedicaron a su labor en forma exclusiva durante dos años." (Barrantes, 1989, p. 89)

Los programas fueron sintéticos buscando brindar libertad a los profesores para la aplicación de los mismos, respetando e incorporando iniciativas propias y adaptaciones a sus respectivas realidades.

Posteriormente, se crearon las grandes Unidades Escolares para varones y mujeres por separado, en donde se contaba con secciones para la enseñanza comercial, industrial y agropecuaria. Asimismo, se dio impulso a los Colegios Militares y se fundaron las Escuelas Normales. Por su lado, la Escuela Normal de la Cantuta será convertida en una universidad especializada en Educación.

En el año 1958, se realizó la primera Convención de Decanos y Directores de Centros Universitarios Formativos del Magisterio. Intervinieron profesionales destacados de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Universidad Nacional de Trujillo, Universidad Católica y de la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle.

En esta Convención se abordaron temas como: selección de alumnos, formación de los profesores, planes de estudios, conocimiento del Perú, inserción laboral de los egresados, becas, investigación de educación popular, intercambio de profesores, entre otros temas. El primero de los temas es de especial interés para esta investigación:

“Sobre la Selección de los alumnos: 1. Se recomienda al Ministerio de Educación que cada colegio entregue a cada alumno una ficha acumulativa y una nota sobre sus aptitudes de orden vocacional, documentos que los estudiantes presentarán conjuntamente con sus certificados de estudios para ser admitidos al examen de ingreso de los Institutos Superiores. 3. Los exámenes de ingreso comprenderán: a) Prueba de aptitudes generales; b) Pruebas de aptitudes específicas (según la Facultad a la que desee ingresar el alumno); c) Pruebas de conocimiento. Las dos primeras deben tener carácter obligatorio.” (Barrantes, 1989, p. 91)

Posteriormente, entre 1969 y 1974 se da la Reforma de la Educación, calificada como la mejor en la época, por el esfuerzo que implica su planificación, su carácter humanista, la toma de conciencia, el sentido de participación e integración sistemática de la formación en general, así como la capacitación técnica que implicaba su puesta en marcha. (Barrantes, 1989, p. 95)

“El texto de la Ley General de Educación me parece ser en su planteamiento, el mejor meditado que se haya redactado en el país. Basado en una determinada filosofía del hombre y de la sociedad, desenvuelve su tesis, abarcando los más amplios sectores de la realidad educativa. Destaca valores capitales, con frecuencia desatendidos, que corresponden o deben corresponder por esencia al hombre contemporáneo: crítica racional, creación y cooperación. En diversos acápites se reitera la inspiración humanista y la vocación democrática, dos columnas vertebrales de una educación auténtica.” (Alarco, 1979, p. 128)

2.3. Evolución de la educación superior

En cuanto a la educación superior, la universidad, siempre ha tenido un papel importante en la sociedad. En tal sentido, la historia de la evolución de la educación superior peruana, desde inicios de la República hasta inicios del siglo XX, brindará los elementos necesarios para entender el crecimiento que se da en las décadas de estudio central de la presente investigación, el cual será trabajado en el siguiente capítulo.

Desde inicios de la República, la gran preocupación ha sido cómo desarrollar la educación en nuestro país para que luego esto se refleje en el desarrollo nacional: “Los grandes pueblos cuyo recuerdo nos ha conservado la historia, debieron su engrandecimiento a su educación en consonancia con sus necesidades y con los principios dominantes en la sociedad.” (Goyeneche y Gamio, 1859, p. 11)

Al comienzo el contexto peruano era de crisis y fue complicado ordenar el tema educativo. En la época de Castilla se ven los primeros esfuerzos por sistematizar el rubro educativo a nivel superior. Hacia 1846, ante la necesidad de uniformizar la educación en el país y sin un ministerio u organismo estatal que tenga como fin el tema educativo, decretó que se conforme una Comisión para elaborar el Plan General de Instrucción en el país, formándose una subcomisión para cada nivel educativo. La subcomisión que se dedicaba a la enseñanza superior tenía como objetivo fijar el número de universidades nacionales que había en todo el país y elaborar los respectivos estatutos. (Leiva, 2001)

En 1860, se sistematiza la educación superior. Se determina que son tres los niveles educativos, siendo el nivel superior el que incluye a las universidades y a los institutos. Asimismo, se establecen dos clases de universidades: las estatales o nacionales y las privadas o particulares. Sobre el segundo grupo, las personas que

fundaran una universidad debían tener título profesional, de preferencia de maestro y debían probar una conducta moral y religiosa adecuada.

Seis años más tarde ya se contaba con el Ministerio de Instrucción Pública, una Dirección General de Estudios y Comisiones de Instrucción. La Dirección, posteriormente, se convirtió en el Consejo Superior de Instrucción Pública, el cual estaba conformado por el ministro, un secretario y 18 vocales, dentro de los cuales debía haber dos doctores por cada facultad de la universidad de Lima. Este consejo tenía varias funciones, pero la más importante era elaborar los programas y planes de estudio de las diferentes especialidades que se brindarían.

En estas épocas se da una doble influencia en la educación: por un lado, una influencia extranjera -sobre todo de Francia y de Alemania- y, por el otro, una influencia de las órdenes religiosas quienes contaban con una participación mayoritaria en el ámbito educativo. Ello responde a que la población peruana era mayoritariamente católica y se sentían confiados de poner la educación en manos de los religiosos, lo cual constituía una garantía de que la educación sería sinónimo de una formación integral, moral, religiosa y académica.

En cuanto a las metodologías con las que se trabajaba en ese período, en 1847, Paz Soldán, quien era ministro, manifestó interés en conocer los métodos de enseñanza-aprendizaje que se venían aplicando. Los resultados de esta investigación revelaron que la enseñanza se basaba en la memorización de conocimientos para que a partir de ellos el estudiante pueda discernir y reflexionar. Regal explica:

Estudiar por comprensión general, que en la actualidad se hace...no llena los fines de la enseñanza, porque la ligera impresión que hace en el espíritu de los jóvenes, desaparece poco tiempo después de los exámenes e inutiliza, hasta cierto punto, la noble consagración de los que enseñan y de los que aprenden. No sucede lo mismo encomendando a la memoria los principios elementales consignados en las obras que se adoptaran para el estudio de las artes y de las ciencias, porque mientras más veces se lee para trasladar del texto a la mente, más se fija la atención dando lugar al discernimiento y al hábito de reflexión acerca del sentido de lo que estudia. (Regal, 1968, pp. 35-36)

La cita suscita reflexionar sobre los estilos y los objetivos que perseguían las universidades en aquellas épocas, donde lo importante era que el estudiante memorice el conocimiento, ya sea a través de una clase o a través de la lectura de un texto de la época. Lo importante era que luego de varias repeticiones, el estudiante hiciera suyo el

contenido. Una vez realizado este primer paso, se suponía que el estudiante reflexionaría sobre el contenido.

Asimismo, otro elemento importante lo constituía la prueba de diagnóstico para ver el nivel de conocimientos de los estudiantes, lo que actualmente se conoce como Prueba de Entrada y que sirve exactamente para lo mismo: identificar los conocimientos previos de nuestros estudiantes y ver cómo se encuentran en relación a los temas o capacidades que deseamos transmitir o desarrollar en ellos.

Un dato interesante es que el estudiante podía avanzar o retroceder en sus años de estudios de acuerdo a su proceso individual. Sin estar encasillado a un determinado plazo para poder subir al siguiente nivel. El objetivo de esta política era motivar a los estudiantes a trabajar y no perder el tiempo. Se consideraba en aquellas épocas que no debía tomarse en cuenta la edad de los estudiantes sino lo que sabía, el conocimiento que tenía. En la actualidad, se sabe que esta no era la mejor manera de propiciar una educación integral, puesto que se deja de lado el desarrollo emocional, social, psicológico del estudiante.

Resumiendo, los temas trabajados en la educación superior en el Perú del siglo XIX, se destacan: dar a los estudiantes primero conocimientos y luego a partir de ellos que puedan generar su propia reflexión; considerar los conocimientos previos como parte inicial e importante del proceso de enseñanza-aprendizaje; realizar una prueba diagnóstica inicial para desde ella definir el nivel del estudiante y las estrategias a usar; entre otras ideas.

Hacia inicios del siglo XX:

“... se vivió un clima de cuestionamiento a las instituciones educativas peruanas por parte de los principales intelectuales de ese país. En el ámbito universitario la crítica fue dirigida en contra del predominio de las profesiones liberales sobre las técnicas o el comercio, la escasez de investigación científica, la falta de vínculos entre la universidad y la sociedad y el problema de la subsistencia de las universidades menores.”
(Ortiz Caballero, 200, p. 150)

Este contexto de crítica al estado de la educación superior hace factible que, durante las primeras décadas del siglo XX, en donde la educación superior se restringía a la Universidad Mayor de San Marcos y a las Universidades Menores de Trujillo, Arequipa y Cusco, aparezcan en diversos puntos del país, movimientos universitarios.

Estos movimientos tenían como objetivo generar un cambio en las universidades, reformarlas. Sus principales manifestaciones serán la protesta estudiantil de Arequipa en 1907, como protesta por la elección de un rector. Mayor repercusión aún tiene el movimiento realizados en 1909 en la universidad del Cusco, en el cual los estudiantes toman el campus universitario y logran la clausura de la institución entre agosto y noviembre de ese año.

Otro indicador de la creciente participación de los estudiantes en pro de la reforma, es la asistencia a los congresos estudiantiles americanos que tuvieron lugar en Montevideo (1908) y en Buenos Aires (1910). El tercer congreso un año después tiene lugar en Lima. En estos espacios, los estudiantes elaboran sus propuestas respecto a los cambios que consideran debían implementarse en las universidades. Un logro importante se da en 1908 con la creación del Centro Universitario de Lima, que posteriormente en 1916 fue reemplazado por la Federación de Estudiantes del Perú, finalmente reconocida en 1919.

Otro hecho de importancia, en ese mismo año, es la Ley del 7 de noviembre de 1908 que autoriza el ingreso de las mujeres a las universidades.

“Lo más característico de esta etapa fue el crecimiento constante del número de alumnos matriculados en las universidades, proceso que años más tarde desencadenaría una verdadera explosión demográfica. Dicho crecimiento significó en la práctica el paulatino desplazamiento en las universidades de los miembros de la clase alta por los sectores medios y provincianos; la aparición de estos nuevos grupos sociales fue un factor que coadyuvó a la radicalización del movimiento estudiantil.” (Ortiz Caballero, 200, p. 151)

Entonces, hacia las primeras décadas del siglo XX, las universidades reflejan los cambios sociales que se estaban dando en el país, y se constituyen como un espacio en donde las clases medias y provincianas encuentran cabida para una mejor ubicación en la sociedad.

Asimismo, en esta época, el sistema universitario era de cátedra libre, pero siempre con el control y supervisión del Consejo Superior de Instrucción. En cuanto a los profesores eran nombrados por un período de cinco años y el único filtro era no comulgar con las ideas de González Prada quien era contrario al Partido Civil vigente en el poder en aquel momento.

Cada universidad podía elegir a sus autoridades, devolviéndose así este derecho a las universidades Menores. Se reconocieron las facultades de Jurisprudencia, Ciencia e Historia, Filosofía y Letras (en todas las universidades) y Medicina, Teología y Ciencias Políticas y Administrativas (en San Marcos). Se autorizó la matrícula de las mujeres en ellas y se negó la validez oficial a la enseñanza superior particular. (González Carré, 1981, p. 95)

Frente a esa realidad, hacia 1907, José de la Riva Agüero realizó una crítica a la universidad tradicional, en la cual menciona temas tales como: ser universidades que se asemejan a fábricas deficientes de profesionales y burócratas; ser un conjunto de asignaturas que fomentan el memorismo y no el diálogo y la discusión académica. En consecuencia, ser universidades que no están preparando a los profesionales que el Perú necesitaba sino a profesionales mediocres o deficientes.

Paralelamente, en 1917 se funda la Universidad Católica del Perú, que constituye la primera universidad privada del país, gracias a las gestiones del Padre Jorge Dintilhac quien fue luego el primer rector. Con esta universidad se inicia en el Perú la enseñanza universitaria particular o privada. (González Carré, 1981).

Con este panorama sobre la evolución de la universidad peruana, se pasará en el siguiente capítulo a analizar el crecimiento del sistema educativo peruano en las décadas de 1950 a 1970.

CAPÍTULO III:

LOS PROCESOS DE ADMISIÓN EN LA UNIVERSIDAD PERUANA

En este capítulo se analizará el crecimiento del sistema educativo peruano, con énfasis en la educación superior, precisando los procesos de las universidades nacionales y de las universidades privadas. Asimismo, a través de datos cuantitativos se estudiará la evolución en el proceso de selección, así como el crecimiento en las postulaciones. Finalmente, desde el caso de la Pontificia Universidad Católica se analizarán las etapas y características por las que pasa el proceso de admisión en las décadas del 50, 60 y 70.

3.1. Análisis del crecimiento del sistema educativo peruano

Una de las características de mediados del siglo XX es la multiplicación de universidades: de 7 universidades en 1960 se pasó a 33 universidades en 1968. (González Carré, 1981).

Sin embargo, el crecimiento del número de universidades no garantiza la calidad del servicio educativo superior en el país. Este es el caso del Perú, pocas de las universidades se aproximan a lo que deben ser por esencia. Algunas de universidades solo tienen el nombre:

“En el planteamiento universitario se ha cometido, en el pasado, algunos errores. Puede ser comprensible que se hayan fundado más y más universidades, a veces sin concierto, a falta de escuelas técnicas superiores. El yerro fundamental ha radicado en el fraccionamiento y la atomización de la vida universitaria. Algunas universidades se encuentran sepultadas en regiones en que aún predomina el espíritu feudal... la solución hubiera sido – ya que a toda escuela técnica superior se le ha denominado universidad – crear filiales de las universidades de mayor prestigio. Se hubiese obtenido una doble ventaja. Las universidades existentes hubiesen ampliado su campo de acción y experiencia. Las filiales habrían contado con un cuerpo de profesores más autorizado y estable.” (Alarco, 1979, p. 143)

Este rápido crecimiento de las universidades trae consigo el problema de la insuficiencia de buenos profesores y; lamentablemente, sin ellos el claustro universitario degenera. En tal sentido, es oportuno mencionar que paralelamente, se avanzó en la profesionalización del profesor universitario, estableciéndose la carrera de profesor y los consiguientes niveles dentro de ella; así como tipos diferentes de dedicación, ya sea dedicación a tiempo completo, dedicación parcial o dedicación exclusiva⁹. Asimismo, se plantea la importancia de dar facilidades para que los profesores puedan estudiar sus postgrados en universidades extranjeras. Aprovechar la coyuntura para establecer sólidos lazos académicos con algunas de las mejores universidades del mundo.

“No cabe pensar racionalmente en el desarrollo del país, en la forma y condiciones de su promoción, sin atender al papel que en él cumple la universidad y, correlativamente, no cabe pensar en la función propia de la universidad moderna sin considerar la forma y el alcance de su acción en pro del desarrollo.” (Salazar Bondy, A., en: Oliarte, P. 2013, p. 125)

Entonces, el avance de la vida institucional y académica de las universidades tiene en el siglo XX tiempos muy complicados debido al desarrollo de la vida política paralela. En palabras de González Carré, “La vida universitaria nacional debe ser vista como la pasión y el calvario de una institución que permanentemente ha luchado y seguirá luchando por una efectiva conciencia crítica nacional.” (González Carré, 1981, p. 107)

“Otro aspecto de la movilización social asociada a las migraciones es la transformación del paisaje social y político. Si la tradición asociativa de los trabajadores, aunque limitada al ámbito urbano, data de los años veinte y treinta, en los cincuenta ella se incrementa y se extiende a diferentes categorías de trabajadores agrícolas, pero, sobre todo, los conflictos ser trasladarán a otras escenas, principalmente del medio laboral al contexto urbano, y se politizan al dirigir sus demandas directamente al Estado.” (Cardó, A., 1989, p. 20)

De esta manera, se ve cómo a lo largo del siglo XX, el proceso de expansión educativa y la creación del sistema de la universidad peruana resulta un intento de redefinir la universidad y vincularla al proceso de modernización de la sociedad peruana. Esta modernización generó cambios en la sociedad peruana y propició un crecimiento de la demanda por una educación superior. Asimismo, exige una capacidad de respuesta por parte de las instituciones educativas frente a la gran expansión que se producía en la matrícula universitaria. En tal sentido, era momento de solucionar las

⁹ La dedicación exclusiva implica que el docente universitario solo puede laborar en una universidad, sin la posibilidad de dictar horas de clase en otra institución educativa.

cuestiones internas propias de la organización académica si se pretendía ampliar el número de estudiantes admitidos.

“... la modernización, a partir de la década de los cincuenta, exigió una readecuación de los objetivos y metas educativas a las transformaciones sociales y económicas perseguidas por el proceso modernizador. Fue así como se inició una política destinada a expandir los servicios educativos y ponerlos al alcance de la mayor parte de la población: reducción de la tasa de analfabetismo, obligatoriedad y gratuidad efectiva de la educación primaria, extensión de la educación secundaria a los sectores urbanos, fortalecimiento de los sistemas de educación rural y técnica, plan de inversiones para construcciones escolares y como última etapa, una apertura democrática a la universidad.” (Bernaes Ballesteros, 1978, p. 3)

Hacia los años cincuenta, se dan dos procesos importantes que generan repercusiones en el sistema educativo: la urbanización y la industrialización. En ambos casos se acelera el crecimiento en la oferta de trabajo. Sin embargo, esa posibilidad de trabajo implicaba una calificación especializada o técnica para poder aplicar al trabajo. Ello trae consigo que la demanda por la educación superior aumente puesto que era la única forma de conseguir un empleo que le asegurara un ascenso social o la satisfacción económica. Esto contribuye a la masificación educativa, se mejora la tasa de analfabetismo en relación a la década anterior, puesto que son varios los postulantes e interesados en capacitarse con la finalidad de conseguir un trabajo.

En la siguiente década, los años sesenta, se dan dos procesos paralelos que contribuyen al aumento de la demanda por una educación superior. Por un lado, el incremento en la tasa demográfica y; por otro, el aumento de las migraciones del campo a la ciudad. En resumen, se da mayor presión social por educación superior para todos. Se ve necesario reformular los objetivos y las metas educativas a la luz del nuevo contexto. Las infraestructuras educativas, así como los profesionales de la educación, no son suficientes para la demanda.

En 1970, los programas del Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Planificación, impulsan que toda la población en edad escolar se matricule en un colegio con la finalidad de disminuir el analfabetismo. La realidad fue que se dio un ausentismo y una tendencia a la deserción. Esto se puede ver en el 31% de peruanos mayores de 15 años que permanecían analfabetos. Pero ya había empezado de manera planificada y sostenida un impulso a que la mayoría de niños y jóvenes se inserten en el sistema

educativo básico regular. Esto, a la larga, hace que el número de “aptos” para la educación superior se vaya incrementando.

El perfil de la PEA entre los años 60 y 70 cambia y cada vez más se necesitan mayores estudios:

“la oferta de empleo se vuelve más selectiva por sus mayores exigencias de certificación educativa, beneficiando en primer lugar a la población urbana y dentro de ella a los sectores minoritarios que disfrutaban de estudios secundarios y universitarios.” (Bernales Ballesteros, 1978, p. 14)

“... el incremento de la secundaria y la universidad fueron notables, contribuyendo a ello la exigencia de mayor calificación educativa y especialización en el mercado de trabajo. Este factor influyó decididamente en la expansión, diversificación y redefinición del sistema universitario... es decir, que fue la universidad la que en última instancia trató de adecuarse e integrarse más plenamente a la modernización socio-económica del país.” (Bernales Ballesteros, 1978, p. 15)

Entonces, las universidades se van consolidando como una institución de vital importancia para la formación de los profesionales que la sociedad necesita para seguir avanzando. Esto no solo fue iniciativa de la universidad sino también del Estado, el cual se da cuenta de que la universidad debía formar parte de su estrategia de desarrollo.

Así, la universidad se convierte en el canal de ascenso social para los grupos de clase media que mediante la calificación profesional logran vislumbrar mejores horizontes. Esta oportunidad definitivamente no llega al sector obrero, el cual recién a fines de la década del 70 podrá ver a la educación superior como un canal de ascenso social.

“Desde 1920, la universidad nacional se convierte pues en la universidad de los grupos medios, como grupo predominante de su composición social. Al mismo tiempo, la Universidad Católica, fundada en 1917, por razones según su fundador, de irradiación de la fe en el campo de la cultura superior, se convierte durante un largo tiempo en el reducto de las clases altas y aristocráticas que habían sido desplazadas de San Marcos...” (Bernales Ballesteros, 1978, p. 17)

En 1920 se contaban con 1500 estudiantes; diez años después, en 1930, la cifra aumentó a 3200, subiendo un 113%. (Bernales Ballesteros, 1978). Esto se relaciona con los siguientes factores: primera reforma universitaria; con el gobierno de Leguía se da un énfasis en la modernización lo cual lleva a un crecimiento de la burocracia del Estado y un crecimiento de la clase media; fue un crecimiento básicamente poblacional,

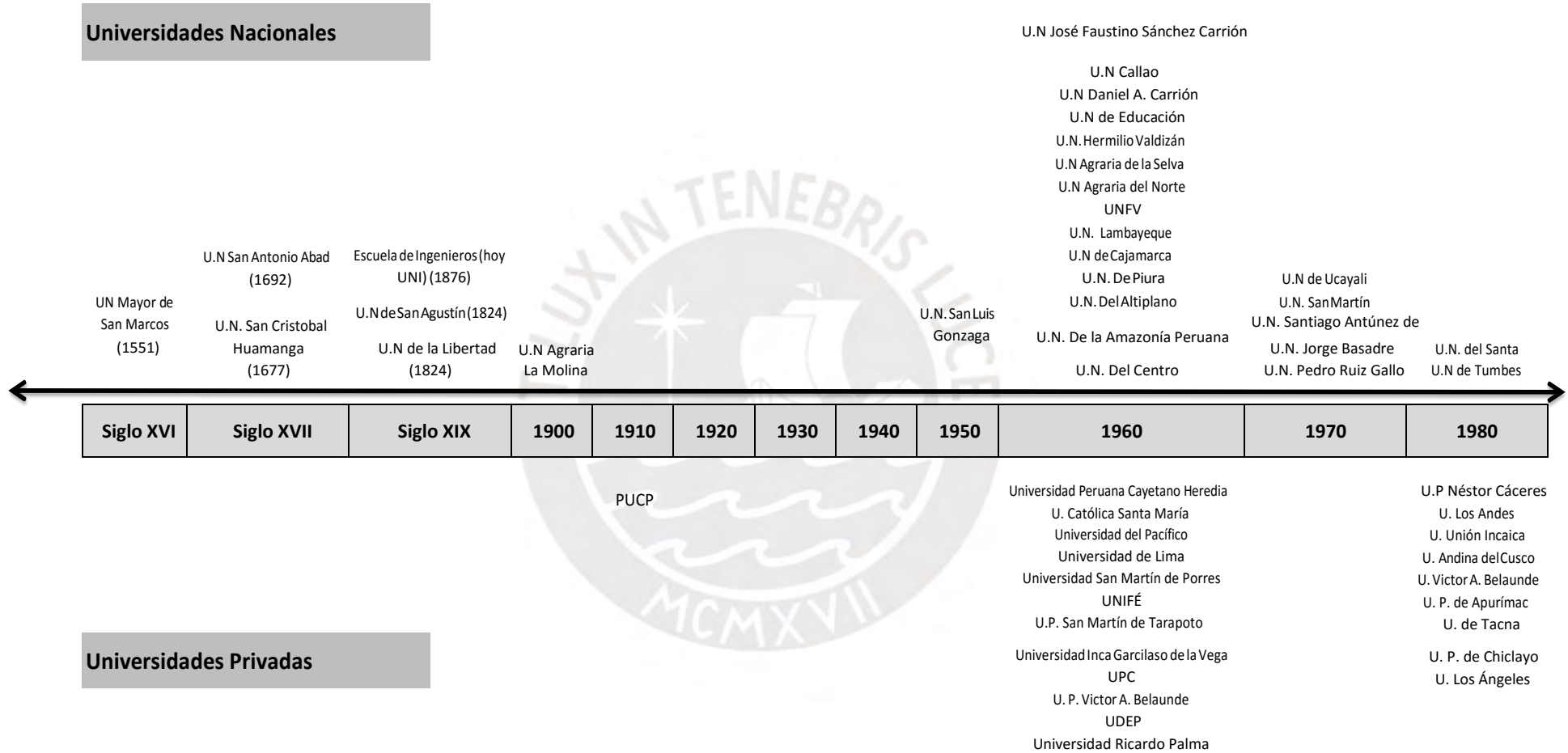
puesto que no se crearon nuevas universidades y las carreras ofrecidas seguían siendo las mismas; la reforma exigió la revisión de planes de estudios y la expulsión de los profesores mediocres; Lima siguió siendo el principal mercado de trabajo para los egresados dado que la industria requiere mayor mano de obra en puestos calificados y técnicos; hubo un gran desarrollo de las ciencias médicas y aumentaron las cifras de matrícula en la Facultad de Medicina de San Fernando (San Marcos); se tiene un menor crecimiento en las carreras técnicas de Ingeniería, Agronomía y otras de la rama de las ciencias; y, finalmente, la universidad comienza a reflejar los cambios y las necesidades de la sociedad.

El segundo momento de crecimiento sostenido será en las décadas del 1960 a 1970. En esta etapa, los factores que influyen son: la ley, dada por Manuel Odría, de la gratuidad de la enseñanza secundaria y su plan general educativo que incluye la política de construcción de grandes unidades escolares. Esto logra darle un impulso a la educación secundaria en el país y las mejoras en el número de egresados no se hace esperar. Por otro lado, también contribuye al crecimiento la Ley 13417 (1960), que propicia la apertura de nuevas universidades y la gratuidad de las universidades estatales. También se dieron otras leyes como el pasaje universitario, el equipamiento de comedores y viviendas estudiantiles. Todo esto hacía más atractiva la educación superior y facilitaba la calificación profesional que se necesitaba para continuar con la modernización.

Una variable importante es el crecimiento de las universidades a nivel nacional. Desde 1960, la universidad va a la par del proceso de modernización por el cual pasaba el país. Se abren nuevas universidades, se busca dar mayor acceso a éstas y democratizar su organización.

En el siguiente cuadro se puede ver de manera gráfica cómo se da este crecimiento:

Línea de tiempo con la creación de las universidades nacionales y privadas del Perú¹⁰



¹⁰ Información trabajada a partir de los datos encontrados en: Estadística, I. N. (Lima). Perú: compendio estadístico 1980 / Instituto Nacional de Estadística (Perú). 1981: Instituto Nacional de Estadística.

Ahora, que se entiende cuál es el panorama de las universidades nacionales y privadas en el Perú, se mostrará el crecimiento de los matriculados:

Tabla 19: Número de alumnos matriculados en universidades públicas y privadas entre 1960 y 1980¹¹

Tipo de universidad	Año				
	1960	1965	1970	1975	1980
Pública	27040	54170	81486	127819	183317
Privada	3207	10506	27744	53852	73903

En las siguientes tablas podrán apreciar el crecimiento de las universidades públicas y privadas en Lima y provincias:

Tabla 20: Alumnos matriculados en universidades nacionales en Lima

Universidades	1960	1965	1970	1975	1980
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	12,863	15,226	20,310	22,901	34,223
Universidad Nacional de Ingeniería	3,230	4,216	6,599	9,776	9,877
Universidad Nacional Agraria La Molina	754	1,424	2,088	3,035	3,756
Universidad Nacional Federico Villareal		5,565	11,832	16,996	22,148
Universidad Nacional de Educación "E. Guzmán y Valle"			1,882	6,966	4,674
Universidad Nacional del Callao			1,140	3,262	5,977
Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión			1,013	2,546	3,034
Totales	18,807	28,396	46,834	67,457	85,669

¹¹ Información trabajada a partir de los datos encontrados en: Estadística, I. N. (Lima). Perú: compendio estadístico 1980 / Instituto Nacional de Estadística (Perú). 1981: Instituto Nacional de Estadística.

Tabla 21: Alumnos matriculados en universidades nacionales en provincias

Universidades	1960	1965	1970	1975	1980
Universidad Nacional San Antonio Abad	2,351.00	4,312.00	5,097.00	6,758.00	15,112.00
Universidad Nacional de La Libertad	4,823.00	5,495.00	4,810.00	6,588.00	10,157.00
Universidad Nacional de San Agustín	1,819.00	5,782.00	7,231.00	11,696.00	12,016.00
Universidad Nacional San Luis Gonzaga		4,104.00	4,740.00	6,435.00	12,288.00
Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga	302.00	975.00	2,946.00	4,467.00	6,095.00
Universidad Nacional del Centro del Perú	898.00	3,215.00	3,135.00	5,133.00	7,285.00
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana			695.00	1,672.00	2,774.00
Universidad Nacional del Altiplano		415.00	1,204.00	3,629.00	6,466.00
Universidad Nacional de Piura		363.00	672.00	2,478.00	4,937.00
Universidad Nacional de Cajamarca		772.00	1,009.00	2,138.00	3,564.00
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo		1,251.00	3,058.00	5,012.00	6,483.00
Universidad Nacional Hermilio Valdizán		666.00	1,024.00	2,644.00	4,352.00
Universidad Nacional Agraria de la Selva		35.00	199.00	418.00	653.00
Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión		354.00	802.00	2,259.00	4,381.00
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman				1,010.00	2,586.00
Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo					479.00
Universidad Nacional de San Martín					
Universidad Nacional de Ucayali					
Totales	10193	27739	36622	62337	99628

Tabla 22: Alumnos matriculados en universidades privadas en Lima

Universidades	1960	1965	1970	1975	1980
Pontificia Universidad Católica del Perú	3,207.00	4,772.00	5,239.00	6,839.00	7,296.00
Universidad Peruana Cayetano Heredia		474.00	628.00	901.00	1,093.00
Universidad del Pacífico		184.00	307.00	402.00	894.00
Universidad de Lima		301.00	1,343.00	3,998.00	7,279.00
Universidad San Martín de Porres		460.00	7,252.00	12,091.00	17,521.00
Universidad Femenina del Sagrado Corazón		86.00	302.00	740.00	1,132.00
Universidad Inca Garcilaso de la Vega		2,729.00	4,806.00	10,158.00	15,494.00
Universidad Ricardo Palma			2,658.00	10,505.00	11,236.00
Totales	3,207	9,006	22,535	45,634	61,945

Tabla 23: Alumnos matriculados en universidades privadas en provincias

Universidades	1960	1965	1970	1975	1980
Universidad Católica Santa María		1,500.00	4,232.00	5,400.00	10,946.00
Universidad de Piura			174.00	958.00	1,012.00
Universidad Part. de Ayacucho "Víctor A. Belaunde"			803.00	1,860.00	
Totales	0	1,500	5,209	8,218	11,958

Con el inicio del Gobierno Militar de Velasco en 1968, la universidad, al igual que toda la sociedad, entró en una dinámica de modernización cambiando drásticamente su organización y funciones. La **Ley 13417** había generado cambios visibles en el crecimiento cuantitativo de las universidades:

“Hasta el momento el único cambio visible en la Universidad era el cambio cuantitativo, más no mejora de sus servicios académicos y su relación alimentadora de las necesidades del desarrollo nacional. La situación interna de las universidades era de caos y el ordenamiento legal dispuesto por la Ley 13417 resultaba limitado y deficiente.” (Bernaes Ballesteros, 1978, p. 32)

Sin embargo; en febrero de 1969, se promulga la **Ley 17437**, que busca impulsar la modernización dando al Estado una dirección efectiva del país, dentro de la cual las universidades tenían un rol importante.

“Desaparecía la autonomía universitaria y aparecía en su lugar el “Sistema de la Universidad Peruana”, órgano encargado de la formulación de políticas, la planificación y el control de las universidades; un consejo central formado por nueve rectores formaba el “Consejo Nacional de la Universidad Peruana”, asumía las funciones de dirección. Por primera vez, la universidad era redefinida drásticamente y obligaba a actuar como institución directamente vinculada a la planificación y el desarrollo nacional.” (Bernaes Ballesteros, 1978, p. 33)

Así, se crea la CONUP, con un sistema universitario único. La CONUP estaba ligado al Ministerio de Educación y, con esto, estaba obligada a formular la política universitaria dentro de los lineamientos del Sistema Nacional de Planificación. Entonces, las actividades de docencia, investigación y proyección social debían someterse a los objetivos y estrategias del proyecto político del gobierno militar. La capacidad crítica quedaba anulada, así como la autonomía académica.

Uno de los objetivos del gobierno era un desarrollo autónomo y auto sostenido; para ello se necesitaba personal calificado, entrenado para el manejo de programas de cambio social, investigaciones aplicadas y uso de tecnología avanzada. Las universidades en ese momento no contaban con los recursos y las orientaciones académicas para responder a esa demanda. La mayor población estudiantil se concentra en carreras de Humanidades, sobre todo Derecho y Educación.

Sobre la Organización de la Universidad, vemos que el gobierno estaba en el Rector, Asamblea y Consejo Universitario con participación estudiantil, pero este sistema se politizó y se termina sirviendo a fines políticos y no académicos. Se diseñó una nueva forma de organización donde se le da más poder al Rector y la organización optó por un modelo de directorio empresarial. Los miembros del consejo asumían las direcciones universitarias. (Bernaes, 1978)

Las antiguas Facultades fueron reemplazadas por los Departamentos que atendían los temas relativos a los profesores, la investigación y extensión académica; y los Programas Académicos se encargaban de las estructuras curriculares conducentes a la obtención de una licenciatura profesional.

Sobre el movimiento estudiantil, se controla la movilización y la capacidad de agitación social.

“... se trataba de obtener una universidad funcional, “colaboradora” y abierta a las demandas del sistema socio-económico a las perspectivas de revisarlo y reestructurarlo en los términos diseñados por el proyecto político de las Fuerzas Armadas en el poder. La redefinición del sistema tanto a nivel del planeamiento universitario por el CONUP, como en la implementación y participación de cada universidad, debía permitir no solo una racionalización y elevamiento de las funciones académicas, sino facilitar además una apertura hacia nuevas especialidades y un nuevo crecimiento cualitativo que había sido el elemento ausente en la expansión cuantitativa de la década precedente.” (Bernaes Ballesteros, 1978, p. 37)

Las universidades particulares tuvieron menor resistencia estudiantil frente a las reformas dadas por la ley; mientras que, en las universidades estatales, la implementación fue lenta y deficiente. En muchos casos, dada la resistencia no se llegó a realizar la reestructuración. Sí se crearon nuevas especialidades; pero los alumnos no las seleccionaban, excepto en el caso de las especialidades de Ingeniería.

En el caso de la **carrera de Educación**, el Estado frenó las matrículas, puesto que debían estar supeditadas a la creación de nuevas plazas para profesores; en caso contrario, no era necesario que estudiaran dicha carrera por no tener una clara plaza a futuro. Así se cerraba o suspendía la especialidad dependiendo del contexto.

En el caso de **Humanidades**, sobre todo **Ciencias Jurídicas y Economía**, tuvieron una alta concentración, sobre todo economía, puesto que recién comenzó a ofrecer a partir de los cambios en 1970.

En el caso de las **Ingenierías**, siguieron subiendo en demanda, sobre todo la Civil y Mecánica. Se crearon especialidades de acuerdo con las necesidades del país, como pesquería, industrial, análisis de sistemas, etc.

En el caso de las **Ciencias y Ciencias Médicas**, no experimentaron mejora en la demanda.

Se diversificó la oferta de carreras debido a la presión social por una educación universitaria y la demanda de requerimientos de calificación y especialización de la nueva división social del trabajo que se experimentaba en el país. Se aumentan de 42 carreras en 1960 a 89 carreras profesionales; 381 Programas Académicos a nivel Licenciatura; 322 Departamentos Académicos, en 1976.

Esta gran oferta genera que los docentes estén más concentrados en la demanda de cursos y su rol como docentes y dejen en un segundo plano la labor de investigación. No se prioriza la creatividad científica y la reflexión intelectual. La labor docente muchas veces impidió la investigación.

En resumen, la **Ley 17437**, no logró cambiar las preferencias del alumnado por las carreras tradicionales; la oferta de las nuevas carreras no se acompañaba de una efectiva promoción y divulgación de las aplicaciones prácticas y campos específicos de acción. Por otro lado, se suponía que el mercado laboral se ampliará y diferenciaría, pero no alcanzó las metas esperadas y esto generó menos oferta laboral y; finalmente, la implementación de la infraestructura, la disponibilidad de recursos humanos calificados y el apoyo financiero fueron deficientes.

El rápido recorrido a lo largo de la historia de la educación superior peruana pone en evidencia que hay muchos problemas que aún aquejan y muchos temas que quedan

pendientes de ser solucionados. Finalmente, luego de todo lo planteado, queda aún el cuestionamiento sobre cuál es el rol de las universidades:

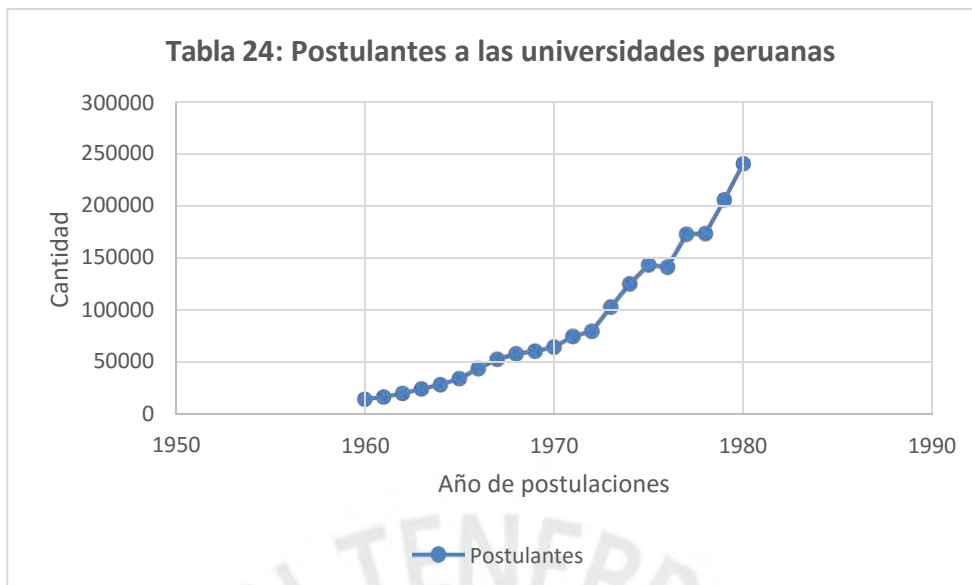
“La universidad debe recoger el reto, plantear soluciones en el camino del esfuerzo hacia un horizonte más propicio. Es su tarea. Debe cumplirla, si se sitúa a la altura de lo que debe ser.” (Alarco, 1979, p. 145)

Luego de analizar el proceso de la educación en estas décadas, es fácil identificar la existencia de diferencias en la calidad de educación brindada en el territorio a nivel nacional. Si bien existía un lineamiento general por parte del Ministerio de Educación, cada escuela de acuerdo con su realidad (docentes, estudiantes, condiciones económicas) brindaba una formación con matices particulares. ¿Cómo afectaría un examen único nacional a esta realidad? La respuesta es clara: los beneficiados serían los estudiantes que han tenido los medios económicos necesarios para asistir a escuelas que ofrecían una mejor formación, generalmente, las escuelas ubicadas en Lima. Esta opción de un examen de selección único nacional evidenciaría que la educación no es democrática, sino que tiene diferencias marcadas dadas por la realidad económica de las personas, asociando mejor economía a mejor educación.

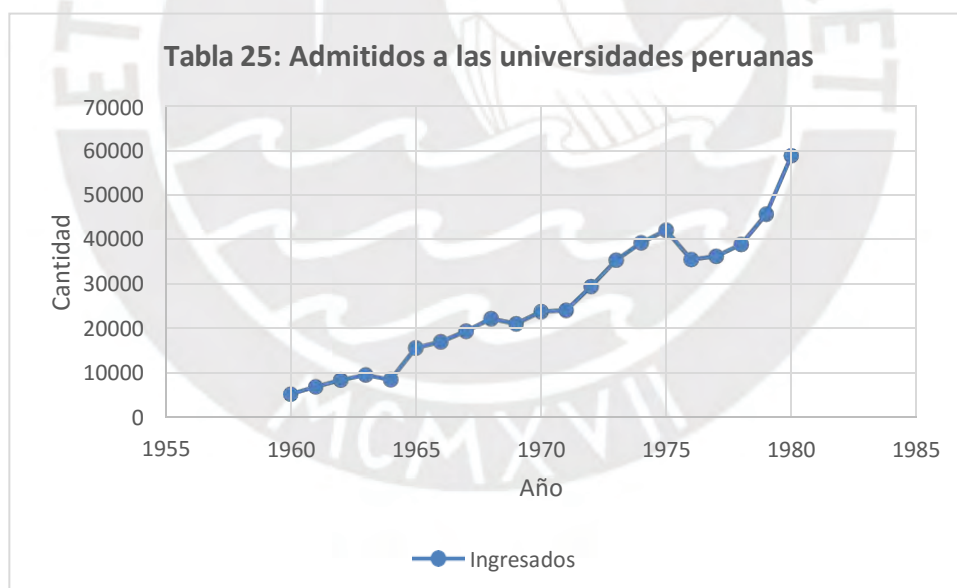
3.2. El acceso a la universidad en dos realidades: nacionales y particulares

Como se viene analizando en esta investigación, entre las décadas de 1950 a 1970, especialmente desde 1960, la sociedad y economía peruana experimentan cambios que se ven reflejados en la mayor participación de las universidades en la propuesta de soluciones al quehacer nacional. La participación de la juventud en los procesos de admisión buscando una vacante en las universidades reflejan la necesidad de contar con una profesión para ubicarse laboralmente y lograr el ansiado ascenso social. En tal sentido, las universidades nacionales y privadas experimentan un crecimiento en su población de postulantes, alumnos y trabajadores docentes y no docentes.

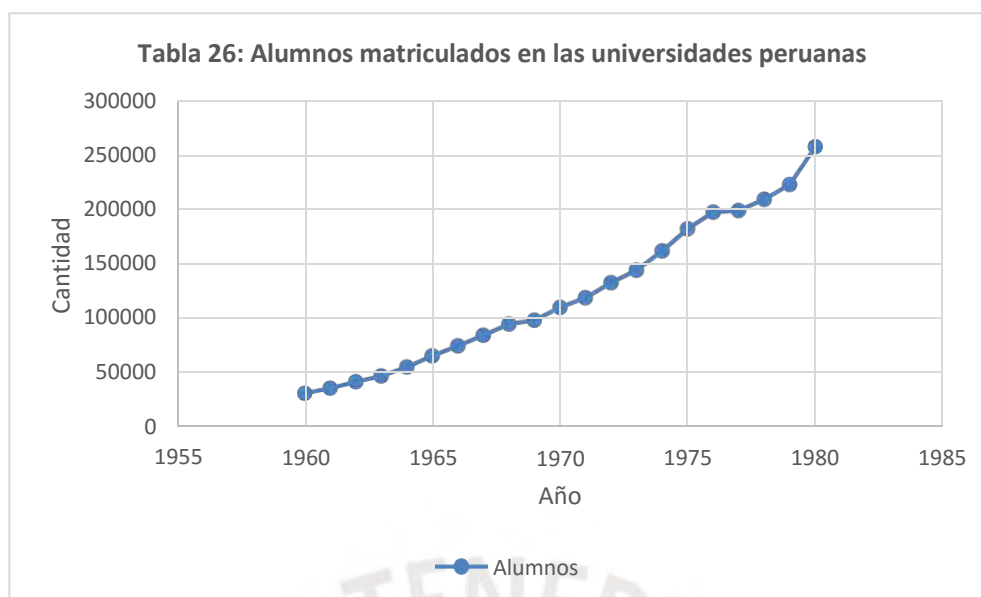
En el siguiente gráfico se puede ver el crecimiento de los postulantes a las universidades. En general, se muestra un crecimiento de los postulantes en ambas décadas, pero en la década de los 70s el crecimiento se acelera; lo cual responde, como se ha explicado anteriormente, al contexto nacional y resalta los esfuerzos por la democratización de la educación básica y la demanda de mano de obra calificada para las industrias.



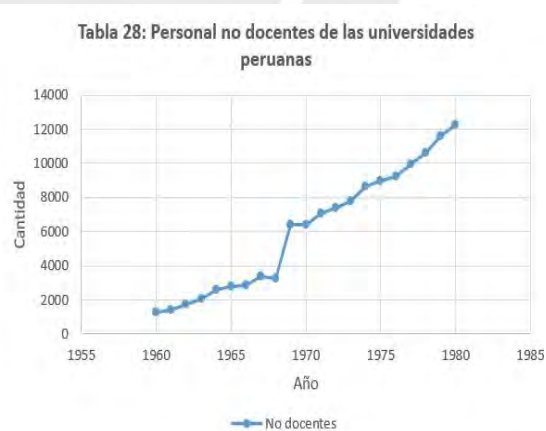
En relación con los admitidos, en el siguiente gráfico, se muestra un crecimiento sostenido, excepto por el decrecimiento hacia 1975 que se explicará con mayor detalle más adelante.



La siguiente información sirve de referencia del crecimiento de las universidades. Recordemos que hacia 1960 surgen nuevas universidades nacionales y privadas a nivel nacional.



Finalmente, un reflejo del crecimiento de las universidades es el incremento de los docentes y el personal no docente o administrativo. Si los alumnos matriculados aumentan es necesario contratar más profesores especializados en cada área y más personal administrativo que ayude en la administración de la universidad y la gesta de proyectos concretos.



En resumen, existe un crecimiento sostenido de las universidades a partir de 1960; determinadas coyunturas afectan este crecimiento en años concretos, pero sin comprometer el avance de la educación superior nacional.

3.2.1. Relación entre postulantes, admitidos y matriculados en las universidades nacionales, privadas, limeñas y de provincias

En esta parte se analizará la evolución en cifras de los postulantes, admitidos (ingresantes) y alumnos matriculados¹² en las universidades peruanas, haciendo una comparación entre las universidades nacionales (públicas) y las universidades privadas (particulares). Asimismo, se realizará una comparación entre las universidades de Lima-Callao y las de provincias.

A continuación, se presenta una tabla con el porcentaje de crecimiento de los postulantes, admitidos y matriculados en el período de 1960 a 1980:

Tabla 29: Porcentaje de crecimiento en postulantes, admitidos y matriculados en las universidades peruanas (1960-1980)

AÑOS	POSTULANTES UNIVERSIDAD NACIONAL	%	POSTULANTES UNIVERSIDAD PRIVADA	%	ADMITIDOS UNIVERSIDAD NACIONAL	%	ADMITIDOS UNIVERSIDAD PRIVADA	%	MATRICULADOS UNIVERSIDAD NACIONAL	%	MATRICULADOS UNIVERSIDAD PRIVADA	%
1960	12,681		1,984		4,618		811		27,040		3,207	
1961	14,557	15%	2,205	11%	6,118	32%	942	16%	31,149	15%	3,869	21%
1962	16,359	12%	3,631	65%	7,075	16%	1,502	59%	35,587	14%	5,162	33%
1963	19,626	20%	4,935	36%	7,788	10%	1,931	29%	39,607	11%	6,506	26%
1964	23,714	21%	4,598	-7%	6,911	-11%	1,737	-10%	47,497	20%	6,875	6%
1965	25,455	7%	8,894	93%	11,143	61%	4,623	166%	54,170	14%	10,506	53%
1966	33,090	30%	10,714	20%	11,078	-1%	6,027	30%	60,244	11%	13,716	31%
1967	41,666	26%	11,054	3%	13,148	19%	6,351	5%	65,999	10%	17,495	28%
1968	47,217	13%	10,641	-4%	15,133	15%	7,135	12%	73,705	12%	20,292	16%
1969	48,910	4%	11,490	8%	13,977	-8%	7,141	0%	75,374	2%	22,263	10%
1970	46,043	-6%	18,269	59%	14,030	0%	9,884	38%	81,486	8%	27,744	25%
1971	55,412	20%	19,257	5%	15,575	11%	8,577	-13%	86,206	6%	32,006	15%
1972	6,220	-89%	17,291	-10%	20,284	30%	9,205	7%	97,580	13%	34,608	8%
1973	77,178	1141%	25,361	47%	24,133	19%	11,295	23%	107,292	10%	36,230	5%
1974	92,843	20%	31,704	25%	24,928	3%	14,367	27%	117,902	10%	43,311	20%
1975	104,015	12%	38,934	23%	26,728	7%	15,355	7%	127,819	8%	53,852	24%
1976	101,899	-2%	38,744	0%	23,997	-10%	11,548	-25%	141,031	10%	55,858	4%
1977	124,865	23%	47,204	22%	24,812	3%	11,412	-1%	144,400	2%	54,228	-3%
1978	125,625	1%	46,970	0%	26,053	5%	12,897	13%	152,025	5%	56,924	5%
1979	154,281	23%	50,608	8%	30,224	16%	15,460	20%	161,875	6%	60,615	6%
1980	180,741	17%	58,744	16%	38,480	27%	20,264	31%	183317	13%	73,903	22%

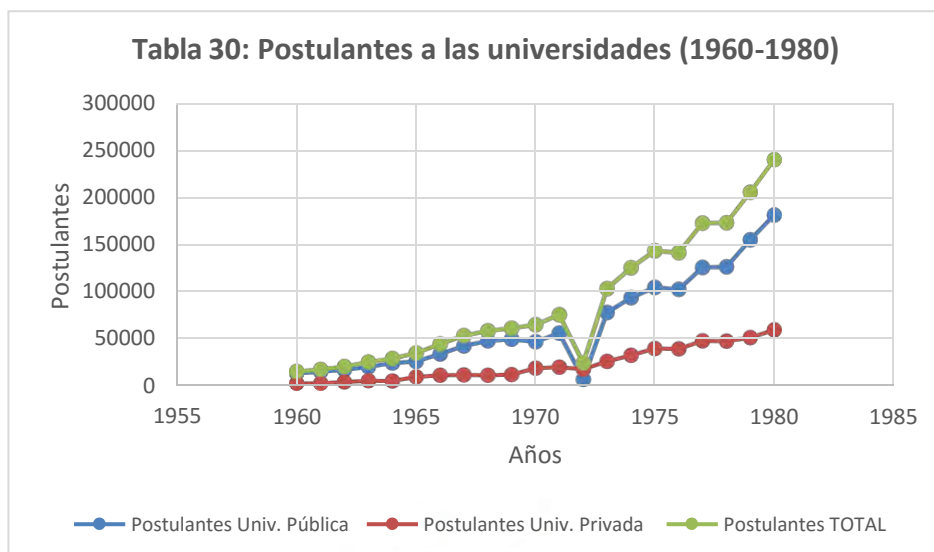
¹²Se considera a la población total de la universidad.

En la tabla se brinda información sobre el flujo del acceso a las universidades entre 1960 y 1980. Se distinguen entre universidades nacionales y privadas, destacando tres aspectos: primero la cantidad de postulantes por año; segundo, la cantidad de admitidos o ingresantes por año; y tercero, la cantidad de alumnos matriculados que tienen las universidades. Este último dato nos permite tener un referente para apreciar en su real dimensión el número de postulantes y admitidos. Adicionalmente, se incluye un dato que resulta importante para el análisis de cada aspecto: el porcentaje de crecimiento o decrecimiento por año. La tendencia general es a un crecimiento en los tres aspectos.

Sin embargo, en algunos años se presenta un descenso en el número de postulantes. Como es el caso del año 1964 en donde los postulantes para las universidades nacionales se incrementan; pero para las universidades privadas, se presenta una baja.

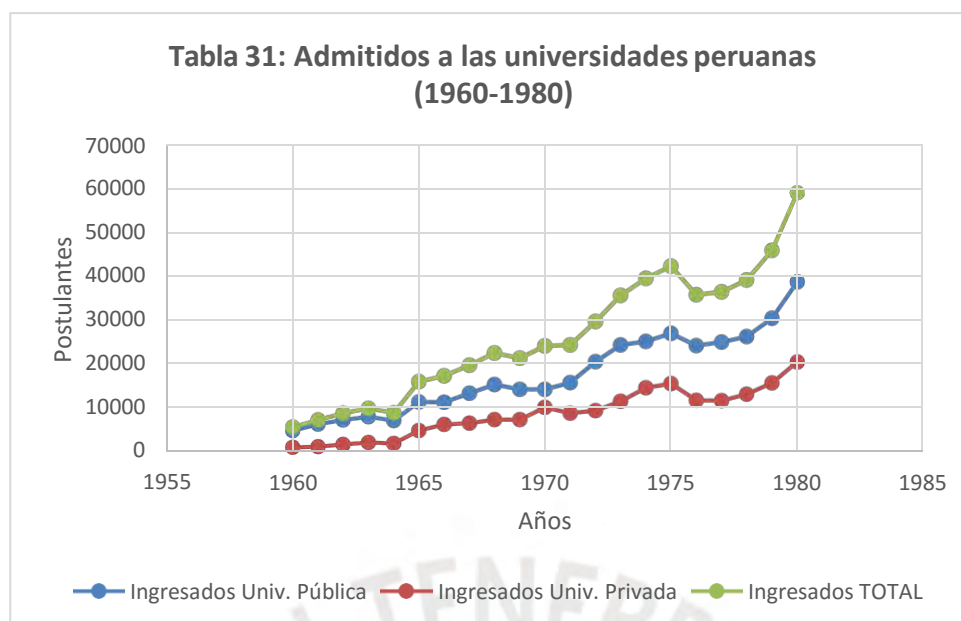
Un año después los papeles se invierten, mientras que las universidades nacionales solo aumentan en un 7%, las privadas experimentan un aumento del 93%. Recordemos que, con la crisis política, económica y social de los años anteriores, el presupuesto destinado al rubro de la educación no era muy alentador. Los constantes movimientos sociales, huelgas y guerrillas ocasionaban gasto al Estado. Esto también explicaría que, en esos mismos años (más acentuado en 1964) se dé una caída en el número de admitidos en ambos tipos de universidades.

En el siguiente gráfico, se muestra el crecimiento de los postulantes:



Con relación al comportamiento de las cifras referentes a los admitidos, sobre todo de los momentos en los cuales hay un descenso, es bueno considerar la realidad de las escuelas secundarias en el país; los problemas de infraestructura, de selección, capacitación y actualización de los docentes; así como las condiciones familiares de los escolares, distancia entre el centro educativo y el lugar donde viven. Adicionalmente, los exámenes de selección o admisión consideraban los conocimientos recibidos en la etapa escolar. Frente a ello, nos preguntamos si todos los jóvenes iban a un colegio, y de ser así, si todas las instituciones educativas lograban cubrir esos contenidos, si las condiciones y los conocimientos previos de los escolares que llegaban a secundaria eran los requeridos para continuar su formación. En este contexto, los que lograban un cupo en la universidad eran los jóvenes que habían tenido la suerte de recibir una buena formación escolar y en el caso de las universidades privadas, adicionalmente, que contaban con los medios económicos para afrontar la inversión.

Veamos el gráfico sobre el flujo de los admitidos en las universidades:



Si siguiendo el análisis de las cifras, en los años 1969 y 1971, hay un decrecimiento en los admitidos a las universidades. Esto se relaciona con la coyuntura política, el golpe de estado del 3 de octubre de 1968 y la primera fase del gobierno militar. Se dan reformas radicales en todos los rubros, con carácter nacionalista en su totalidad, lo que, sobre todo, afectó la economía y la conformación social y la educación.

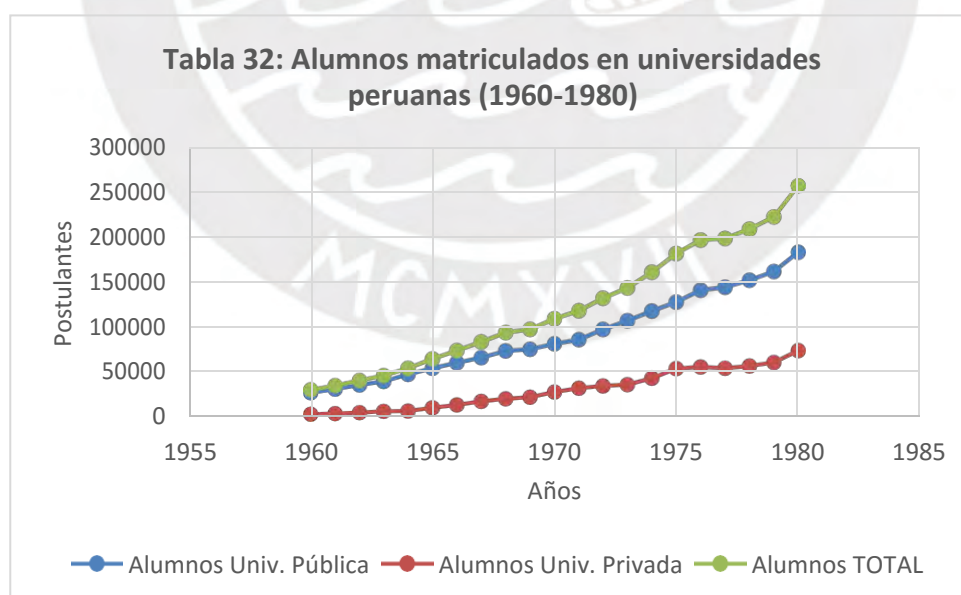
La Ley Universitaria N° 17437, dada el 18 de febrero de 1969, provocó levantamientos tanto en los estudiantes de las universidades nacionales como de las particulares dando lugar a que unifiquen sus protestas. Las universidades se ven afectadas por el rechazo al golpe militar. Se dieron movilizaciones tanto en Lima como en provincias. A fines de 1971, se anuncia la promulgación de la Ley de Reforma Educativa. El 24 de marzo de 1972 se dio la Ley General de Educación la cual limitaba la autonomía universitaria. Esto llevó a que algunas universidades nacionales cerraran momentáneamente.

Asimismo, se da otro factor que contribuye al descenso de los interesados en las universidades. El gobierno estableció otras modalidades educativas, además de la universidad; por ejemplo, la educación básica laboral. Se dio importancia a la educación técnica mediante una educación superior acorde con el mundo laboral. Todo ello abre otras opciones a los jóvenes. Un ejemplo claro es la creación de las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP) para todos los planteles escolares en los dos últimos años de la secundaria. Los alumnos salían capacitados con una formación técnica y, por consiguiente, capacitados para el mundo laboral.

Finalmente, hacia 1976 se aprecia un descenso tanto en el número de postulantes como en el número de admitidos. Esto guarda relación con la destitución de Velasco por el general Morales Bermúdez. Este buscó revertir la mayoría de las reformas realizadas en el gobierno anterior, con el objetivo de preparar el camino para regresar a una vida democrática. Pero, para alcanzarlo, se vivieron años de gran tensión e incertidumbre política y social.

Todo ello afectó a la sociedad en la toma de decisiones, tanto en el campo laboral como en el educativo. En otras palabras, la inseguridad a lo que podría venir después produce un deseo de conformarse con lo que hasta ese momento se tenía, falta de afán de superación. Se aprecian altibajos marcados en el porcentaje de postulantes hasta la estabilidad política que se concreta con la convocatoria a elecciones presidenciales y el retorno a la democracia con el segundo gobierno de Belaúnde.

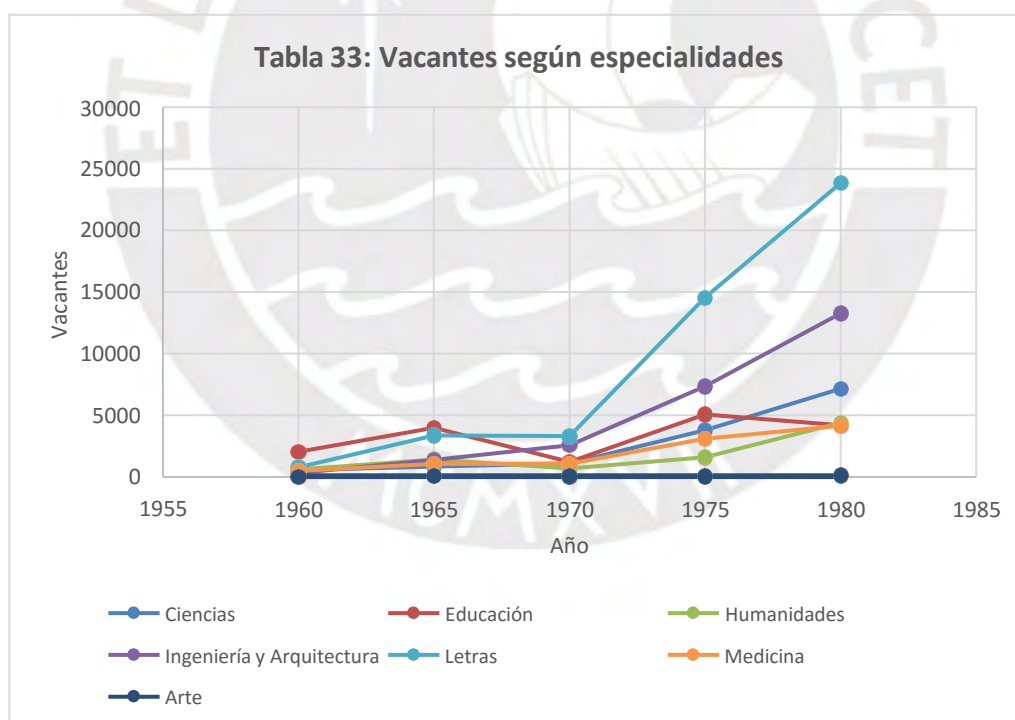
Por último, en las últimas columnas de la tabla se presentan las cifras sobre los alumnos matriculados en las universidades, las cuales también reafirman el crecimiento del porcentaje de jóvenes universitarios. El siguiente gráfico lo refleja:



3.2.2. Relación entre la oferta y la demanda por especialidad

Como se ha visto anteriormente, existe un crecimiento tanto en la demanda como en la oferta de las universidades. En este acápite se analizarán cuáles son las especialidades que se ofrecían en las décadas estudiadas. Estas especialidades se han agrupado en siete áreas: Ciencias, Educación, Humanidades¹³, Ingeniería y Arquitectura, Letras¹⁴, Medicina y Arte. A continuación, se presentarán gráficos en los cuales se aprecie el comportamiento de la cantidad de vacantes, postulantes y admitidos a las áreas mencionadas.

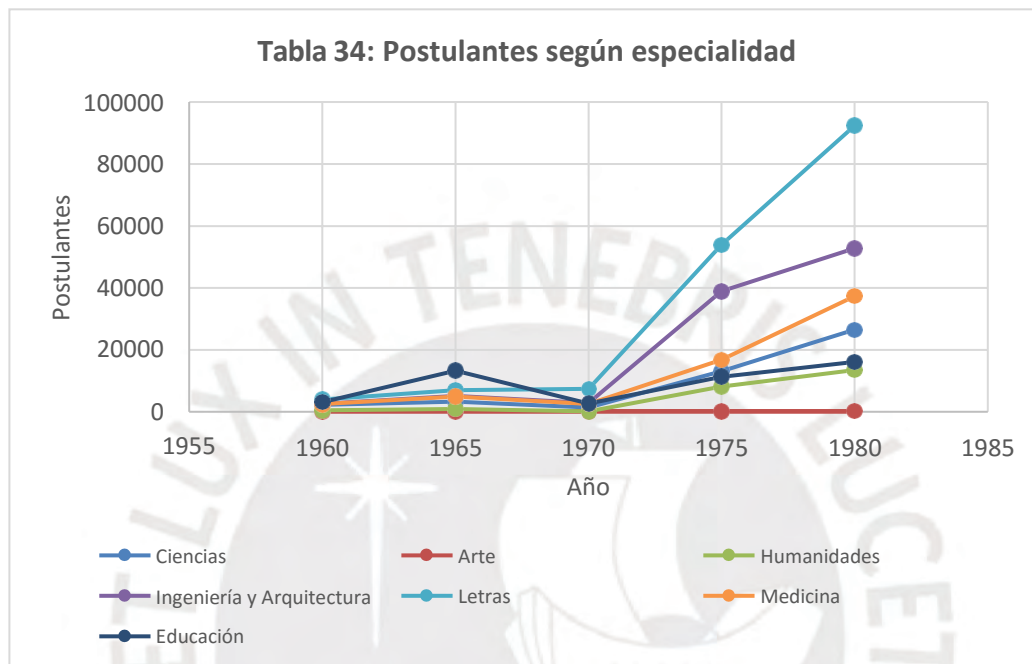
Con relación a las vacantes por especialidades; hacia el año 1960, Educación era la que contaba con mayor número de vacantes; pero luego del año 1970, la especialidad de Letras fue a la cual se le asignaron más vacantes. En cuanto a las vacantes de la especialidad de Arte, se mantienen estables entre 1960 y 1980; así como Humanidades, que se mantiene igual hasta fines de 1975 cuando se incrementan.



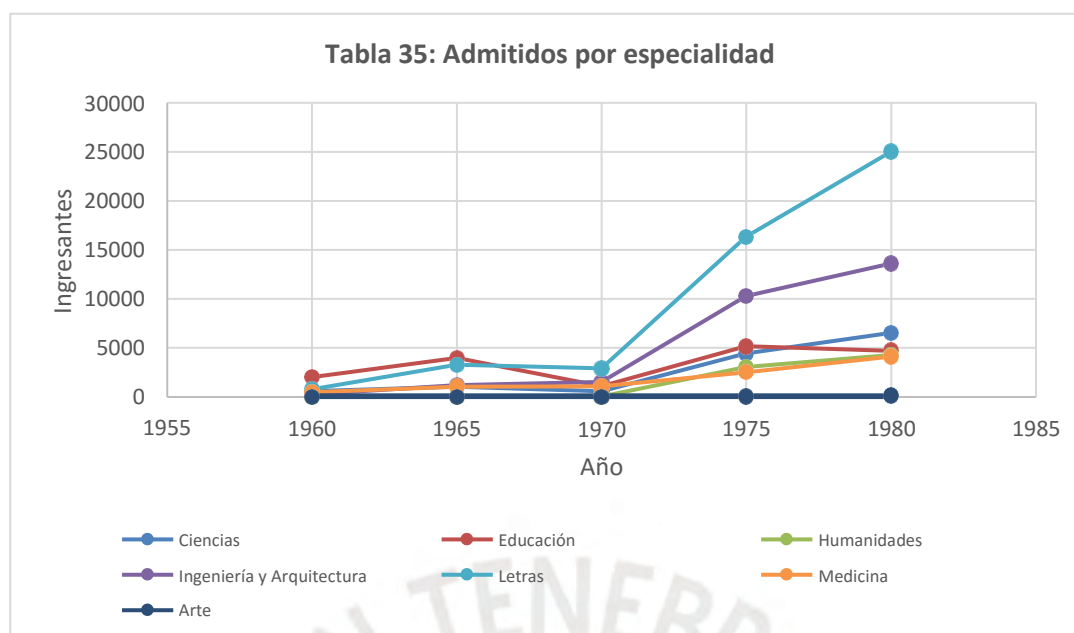
¹³ Dentro del área de Humanidades se consideraban las siguientes carreras: Antropología, Arqueología, Filosofía, Geografía, Historia, Lingüística, Literatura, Psicología, Teología, Traducción e Interpretación.

¹⁴ Dentro del área de Letras se consideraban las siguientes carreras: Administración, Bibliotecología, Ciencias de la Comunicación, Contabilidad, Derecho, Economía, Periodismo, Relaciones Industriales, Sociología, Trabajo Social.

Con relación a los postulantes, se da un cierto equilibrio en la cantidad de postulantes entre 1960 y 1970; excepto en el caso de los postulantes a Ingeniería y Arquitectura, los cuales aumentan entre 1960 y 1965, para luego descender hasta 1970. Todas las especialidades, a excepción de Arte que se mantiene estable, experimentan un crecimiento de 1970 a 1980.



El comportamiento de los admitidos es similar al de los postulantes, desde 1970 se ve un incremento. Otra constante es la cantidad de vacantes, postulantes y admitidos a las especialidades de Arte, que están presentes, pero sin mayor incremento ni descenso.



Las especialidades que contaban con postulantes y admitidos hacia 1960 eran: Agronomía, Ciencias, Ciencias Biológicas, Derecho, Economía, Educación Secundaria, Farmacia y Bioquímica, Ingeniería Civil, Ingeniería Geológica, Ingeniería Pesquera, Ingeniería Química, Matemáticas, Medicina Humana, Medicina Veterinaria, Obstetricia, Odontología, Periodismo, Química, Trabajo Social y Ciencias Económicas. Siendo las más demandadas: Educación Secundaria, con más de 2,000 admitidos; Estudios Generales con aproximadamente 1,000 admitidos; seguido de Medicina Humana, con 363; y Ciencias Económicas, con 295.

En el año 1965, las especialidades que se van incorporando a la oferta son: Administración, Arquitectura, Artes Plásticas, Enfermería, Físico–Matemáticas, Ingeniería Forestal, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ingeniería de Minas, Ingeniería de Petróleo, Ingeniería Sanitaria, Sociología, Teología y Zootecnia. Las que cuentan con mayor número de admitidos son la especialidad de Arquitectura, con 225; seguida de Administración, con 214; y luego Ingeniería Mecánica Eléctrica, con 208.

Las especialidades de Ciencias de la Comunicación, Contabilidad, Historia, Ingeniería Pesquera Tecnología, Literatura, Psicología, Relaciones Industriales y Tecnología Médica comienzan a figurar hacia la década del 70. Las especialidades con más admitidos fueron Contabilidad, con 379; y Ciencias de la Comunicación, con 115.

Como los gráficos indican, el crecimiento desde 1970 es marcado, pero desde 1975 se da en mayor escala. Una de las razones que podemos identificar es que en este año se incorporan 26 especialidades que contaron con postulantes y un grupo de admitidos considerable el cual aportó al crecimiento de la población de estudiantes matriculados en las universidades peruanas. Las especialidades que aparecen en 1975 fueron: Antropología, Arqueología, Arte, Bromatología, Cooperativismo, Educación Física, Estadística, Filosofía, Física, Geofísica, Geografía, Ingeniería Agrícola, Ingeniería de Controles Industriales y Electrónica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Ingeniería Mecánica de Fluidos, Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Petroquímica, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Textil, Investigación Operativa, Lingüística, Meteorología, Traducción e Interpretación y Turismo. Las especialidades con mayor número de admitidos fueron Ingeniería Electrónica, con 1,238; y Traducción e Interpretación con 635.

Llegado el 1980, se incorporan las especialidades de Ciencias Agropecuarias, Computación, Educación Inicial, Ingeniería Administrativa, Ingeniería Geográfica, Ingeniería de Seguridad Industrial, Nutrición Humana y Recursos Naturales Renovables. Asimismo, comienza a crecer la demanda por las Maestrías y Doctorados.

En resumen, las especialidades o carreras, que inicialmente eran alrededor de 20, encontraron un crecimiento importante desde 1970 y llegaron a 43 carreras; y, hacia 1975, alrededor de 69 carreras con postulantes y admitidos en las universidades a nivel nacional.

Complementariamente, resulta interesante ver la correlación entre el número de postulantes y el número de admitidos. A continuación, se presenta una tabla en donde se identifica por especialidad el número de postulantes (P) y el número de admitidos (A) en el rango de tiempo entre 1960 y 1980:

Tabla 36: Correlación entre postulantes y admitidos por especialidades

AÑOS	Ciencias	Educación	Humanidades	Ingeniería y Arquitectura	Letras	Medicina	Arte	TOTAL
1960	28%	65%	0%	11%	20%	20%	0%	29%
1965	33%	30%	1%	24%	47%	21%	38%	31%
1970	44%	41%	54%	56%	39%	42%	65%	43%
1975	34%	46%	38%	26%	30%	15%	39%	30%
1980	25%	29%	32%	26%	27%	11%	77%	25%

Entre 1960 y 1965, se aprecia un crecimiento en todas las áreas en postulantes y en admitidos. Sin embargo, hacia 1970 se presenta un descenso en todas las áreas. Esto, como se ha mencionado anteriormente, se debe a las reacciones frente a reformas universitarias que comprometían la autonomía de las universidades, así como a la implementación de opciones de educación técnica como alternativa a la universidad.

Posteriormente, desde el año 1975, el crecimiento de postulantes y admitidos es constante y muestra una demanda a nivel nacional por estudios universitarios. La correlación entre postulantes y admitidos revela que un grupo considerable de jóvenes no lograban el ingreso a la universidad, esto podría reflejar que los estudios previos no les brindaron las herramientas suficientes para afrontar satisfactoriamente el proceso de selección universitario.

3.3. Caso del acceso a la PUCP

En este subcapítulo se analizará el proceso de admisión a la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en varios aspectos: primero, la evolución en los requisitos y pautas para postular; segundo, el crecimiento de postulantes e identificación de distritos y colegios de origen; y tercero, la evolución del sistema de evaluación.

Sobre los **requisitos y pautas para postular**, se conservan aún en el Archivo de la Universidad los prospectos con la información sobre el proceso de admisión. Para estas décadas se identifican tres años en los cuales la información sufre algunos cambios: 1965, 1967, 1969 y 1970¹⁵. Estos cambios corresponden al sistema de evaluación para la admisión que se explicará más adelante.

¹⁵ Ver documentos en Anexo 2.

Los prospectos tenían una breve descripción de la universidad, su historia y los servicios generales. Luego, una sección sobre *Información General*, en donde se detallaban las facultades y las especialidades al interior de cada una, los documentos que se debían presentar, el lugar y fecha de inscripción, el costo, la finalidad de los exámenes, las pruebas que se incluían, las vacantes, recomendaciones a los postulantes, horario de clases y exoneraciones del examen de ingreso. Posteriormente, se incluía el *Reglamento de los Exámenes de Ingreso a Estudios Generales*, especificando la finalidad, los estudios que se pueden seguir, quiénes pueden postular, fechas de inscripciones, fechas de exámenes, resultados, examen médico, materias por balotario, examinadores y normas.

Los requisitos para postular eran haber aprobado la Educación Secundaria Común; si tenían Secundaria Técnica Comercial, solo podían postular a las especialidades de Contabilidad y Educación Secundaria Comercial. En caso de estar desaprobado en la prueba de ingreso de otra universidad, no era posible que postulen ese mismo año.

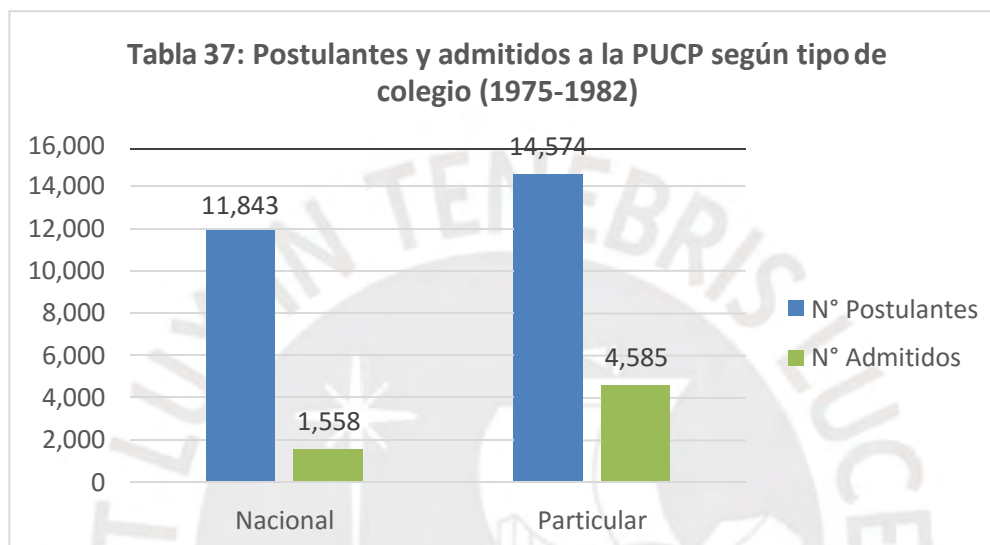
Los postulantes debían presentar los siguientes documentos: solicitud dirigida al rector (en formato especial proporcionado por la Tesorería General), partida de nacimiento o bautismo (original o copia legalizada), boleta de inscripción a Libreta Militar o Libreta Electoral, certificados oficiales de Secundaria Común o Comercial, certificado de buena conducta expedido por el director del colegio de procedencia, 6 fotografías tamaño carnet, recibo de cancelación del derecho de inscripción que ascendía a 800 soles. (PUCP-Oficina de Admisión, 1967, pp. 10 – 14)

En las recomendaciones a los postulantes se indicaba la puntualidad para el ingreso a las pruebas escritas y orales, puesto que llegar tarde implicaba cero en la evaluación. Asimismo, para ingresar, se exigía el carnet de postulante que incluía una foto para identificarlo y evitar suplantaciones. Como los exámenes eran desarrollados, debían llevar lapicero de tinta azul o negra y, más adelante, cuando el examen se vuelve objetivo y de opciones múltiples (1970), se les solicita llevar lápiz, borrador y tajador.

Sobre el **aumento de las postulaciones y algunas características del grupo de postulantes**, se encontró información valiosa en dos publicaciones realizadas por Enrique Quevedo, como parte del equipo de la Oficina de Admisión de ese tiempo: “Censo de postulantes: Nuevos perfiles a los 23 años (1971-1993)” y “Éxito en el ingreso

a la universidad según colegio de procedencia: postulantes e ingresados a la UC durante 14 años (1975-1988)”¹⁶. Gracias a la información recopilada en esas investigaciones fue factible conocer algunas características de los postulantes a los procesos de admisión entre 1975 y 1982.

En un primer momento, resulta importante ubicar el número de postulantes a la PUCP en ese período de tiempo, lo cual se detalla en el siguiente cuadro¹⁷:



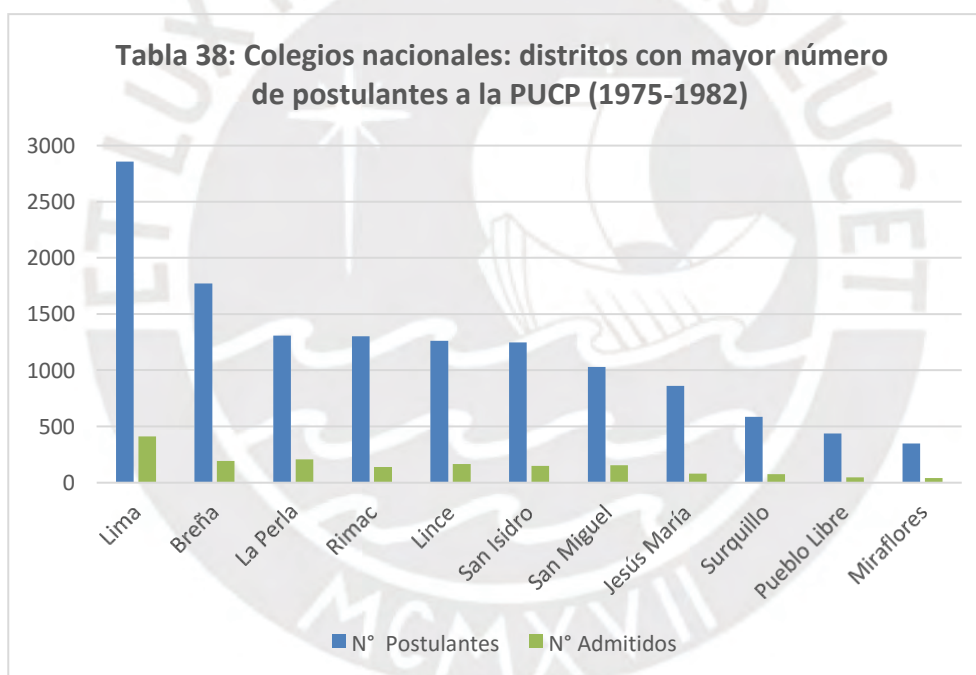
Como se hace mención en el punto referido a las postulaciones en universidades peruanas, uno de los rasgos en estas décadas era la diferencia entre las postulaciones a las universidades nacionales, que generalmente eran mayores a las postulaciones de las universidades privadas. En el caso de la PUCP, se lograba contar con una cantidad considerable de interesados que hacía posible seleccionar al tercio superior de los postulantes. En el gráfico, se muestran los postulantes (barra azul) y los admitidos o ingresantes (barra verde). Se ha distinguido en ambos grupos el tipo de colegio de procedencia: nacional o particular. En este caso los egresados de colegios particulares hay más interesados en la PUCP que los provenientes de colegios nacionales. En este punto, hay que considerar que puede deberse a causas económicas, puesto que el estudiar en una universidad privada implicaba un pago mensual, a diferencia de las universidades públicas en las cuales solo se pagaba una matrícula al inicio del ciclo.

¹⁶ Las tablas y gráficos del 37 al 40 son elaboración propia basada en los datos de los libros de Enrique Quevedo.

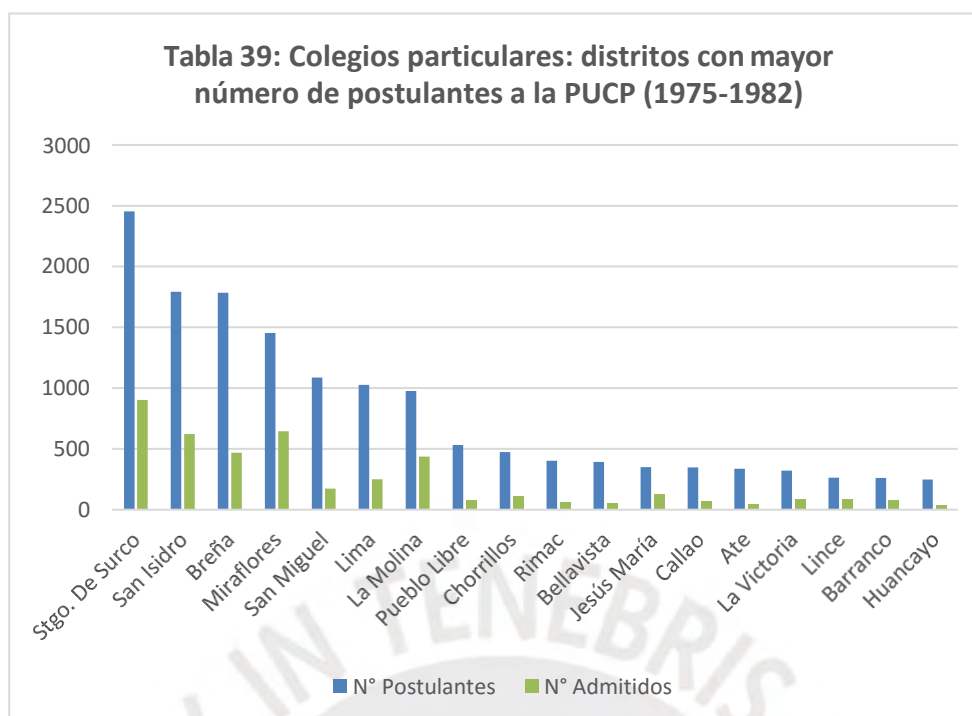
¹⁷ Todos los cuadros que se incluyen en esta sección se han realizado a partir de la data en los cuadros presentados en las dos publicaciones mencionadas de Enrique Quevedo.

Otro aspecto importante es que los escolares provenientes de los colegios particulares lograban mejores resultados en las pruebas de admisión, casi el 30% lograban ser admitidos; mientras en el caso de los postulantes de colegios nacionales, solo el 10% alcanzaban la admisión.

Otro dato valioso es identificar en qué distritos se encontraban los colegios con mayor número de postulantes y admitidos. El dato sobre el distrito del colegio del postulante ayuda a focalizar las campañas de difusión y fidelización de colegios y escolares, esto a su vez optimiza los recursos de la universidad. Por otro lado, la información sobre el distrito del colegio de los admitidos, suponiendo que los admitidos viven cerca de su colegio de procedencia, permitiría ver opciones para el transporte de los estudiantes por distritos lo cual contribuiría adicionalmente con la seguridad.



Se aprecia en el gráfico que los distritos de los colegios nacionales que cuentan con mayor número de postulantes se encuentran en Lima, Breña, La Perla, Rimac, Lince y San Isidro. Mientras que, en el siguiente gráfico, se destacan los distritos de Surco, San Isidro, Breña y Miraflores como los que albergan los colegios particulares con mayor número de postulantes.



Finalmente, veamos los colegios de los cuales provienen la mayor cantidad de postulantes. Dentro de los colegios nacionales, los que cuentan con más de mil postulantes se encuentran: Nuestra Señora de Guadalupe (Lima), con 1,774 postulantes; Leoncio Prado (La Perla), con 1,308 postulantes; Melitón Carbajal (Lince,) con 1,263 postulantes; Alfonso Ugarte (San Isidro), con 1,248 postulantes; Bartolomé Herrera (San Miguel) con 1,028 postulantes. De los colegios privados destacan: Claretiano (San Miguel), con 1,089 postulantes; La Inmaculada (Santiago de Surco), con 900 postulantes, Marianistas de Miraflores (Champagnat) (Miraflores) con 753 postulantes; Salesiano (Breña), con 679 postulantes; La Salle (Breña), con 670 postulantes; Santa María (Santiago de Surco), con 669 postulantes; y San Agustín (San Isidro), con 616 postulantes. En el análisis hay que considerar que los colegios nacionales suelen tener un universo mayor de alumnos que los colegios privados, ello podría ser una razón por la cual los números son mayores en el caso de los primeros colegios.

Cuando se analizan las cifras de los procesos de admisión, no solo es importante el colegio¹⁸ que tiene el mayor número de postulantes, sino el colegio que logra un mayor porcentaje de ingresos, es decir, una mayor correlación entre postulantes e

¹⁸ Si bien es cierto en esta investigación no se incluyen datos o referencias a las academias preuniversitarias de fines de los 70s, es importante incluir la reflexión sobre si esta variable "academias preuniversitarias" no tuvieron una influencia en los resultados finales de admisión.

ingresantes. De hecho, este es uno de los indicadores que años más tarde se utilizó para determinar el grupo de colegios que tendrían opción a un proceso de admisión propio denominado Ingreso por Tercio Superior. Volviendo a la importancia de esa correlación entre postulantes y admitidos, en el siguiente gráfico se muestran los colegios que logran una mayor correlación:

Tabla 40: Colegios con mayor correlación postulantes - admitidos a la PUCP (1975-1982)

Nombre de colegio	Distrito	Postulantes	Ingresantes	% éxito	Selectividad
León Pinelo	San isidro	233	135	57.9%	2:1
Villa María	La Molina	279	145	52.0%	2:1
Markham	Miraflores	252	129	51.2%	2:1
Alexander Von Humboldt	Miraflores	97	46	47.4%	2:1
SS.CC La Recoleta	La Molina	370	174	47.0%	2:1
Santa Úrsula	San Isidro	136	63	46.3%	2:1
San Silvestre	Miraflores	154	71	46.1%	2:1
Franco Peruano	Stgo. De Surco	244	110	45.1%	2:1

Se han considerado colegios que tienen por encima del 45% de porcentaje de éxito. En todos los casos la selectividad es de 2 a 1, es decir de cada dos postulantes ingresa uno. Los porcentajes de éxito van desde 57% alcanzado por el colegio León Pinelo al 45% alcanzado por el colegio Franco Peruano. Todos los colegios de la tabla son particulares, el primer colegio nacional que aparece en la lista es Nuestra Señora de Guadalupe con 16.7% de porcentaje de éxito y una selectividad de 6 a 1.

Estos son algunos análisis que se pueden desprender de la data sistematizada en las investigaciones consultadas. Actualmente, gracias a investigaciones como las consultadas, en los procesos de admisión se realizan encuestas y censos que permiten recoger mayor data con la cual se pueden hacer estudios más rigurosos y elaborar perfiles de postulantes y admitidos.

Sobre la **evolución del sistema de evaluación:**

“Hacia mitad del siglo pasado predominó la idea que el acceso a la universidad requería una sólida formación que solía entenderse como amplia acumulación de todos los conocimientos asimilados durante los estudios secundarios. Por eso al final de la secundaria solía hacerse

exhaustivas evaluaciones, que duraban varios días, y que pretendían indagar sobre todas las materias indagadas. Una especie de “*de universo*” de los 6 ó 7 años que duraba la secundaria”. (Sanz, 2011, pp.80)

De igual forma, en los exámenes de admisión de los años 50 y 60, se partía de la premisa que había que evaluar todos o la mayoría de los conocimientos que los postulantes habían recibido en la secundaria. En tal sentido, el proceso de admisión constaba de varios exámenes escritos y orales frente a jurados especializados.

En la PUCP, los exámenes de admisión, hasta mediados de la década del 60, consistían en: una prueba escrita, una prueba oral y una prueba de aptitud. Las dos primeras pruebas se rendían frente a un jurado. Los miembros del jurado, denominados examinadores, eran propuestos por las Facultades y nombrados por el Rector, bajo la asesoría de la Oficina de Admisión. El Rector estructuraba las diversas comisiones. No podían formar parte del jurado ni intervenir en ninguna fase del proceso las personas que tengan algún vínculo con academias de preparación. (PUCP-Oficina de Ingreso, 2017, pp.21)

Sobre el examen escrito de conocimientos, el postulante recibía del jurado un sobre cerrado con las preguntas que debía contestar sobre la base de un balotario (A, B, C o D) según la especialidad a la cual postulaba. Las respuestas eran desarrolladas y corregidas por dos profesores, en caso de existir en el puntaje final una diferencia de 5 puntos, un tercer profesor revisaba el examen y dirimía.

Sobre el examen oral, el postulante frente a un jurado sacaba un número de la balota y sobre esa balota respondía las preguntas. No se podía sacar otro número. Adicionalmente a los exámenes rendidos, el postulante debía pasar por una prueba de aptitud, la cual tenía como finalidad evaluar las cualidades de razonamiento que se consideran fundamentales para cursar los estudios universitarios.

Hacia 1967, se eliminaron los exámenes orales, solo se consideraban los exámenes escritos de acuerdo a la especialidad a la que postulaban y la prueba de aptitud.

A inicios de la década del 70, el aumento de los postulantes se acentuó. Por ello, se empezó a buscar un sistema de selección que permita evaluar a una mayor cantidad de postulantes y que sea más rápida de calificar y de entregar resultados. Con este

propósito, los especialistas de la Oficina de Admisión estudian las nuevas corrientes evaluativas en Estados Unidos y en el College Board de Puerto Rico y deciden adoptar las pruebas objetivas de Aptitud Académica para evaluar a los postulantes. Estas pruebas objetivas contienen ítems de opciones múltiples, lo cual hacía posible que las respuestas no se marquen directamente en el cuadernillo de preguntas, sino en una tarjeta de respuestas (actualmente se denomina ficha óptica) que puede ser corregida por plantillas de manera manual y que, posteriormente, gracias a un desarrollo realizado por el Centro de Cómputo de la universidad, se califica de manera automática logrando leer y procesar los resultados en un tiempo récord.

Las áreas que se evalúan en la Prueba de Aptitud Académica son: el área verbal (analogías, antónimos, oraciones incompletas y comprensión de lectura) y el área de matemática (lógica, aritmética, álgebra y geometría).

“Sin embargo a partir de 1974 se introdujeron en la prueba de Admisión (con el mismo formato de preguntas de opciones múltiples) pruebas específicamente de conocimientos”. (Sanz, 2011, pp.87)

La inclusión de pruebas de conocimiento nuevamente fue el resultado de varias discusiones entre autoridades de la universidad que consideraban que, si bien evaluar aptitudes era importante, no se podía dejar de lado la evaluación de los conocimientos adquiridos en la secundaria. Adicionalmente, los profesores tenían conocimiento que mientras los escolares que postulaban a otras universidades se tenían que preparar meses para dar el examen de admisión, los que postulaban a la PUCP no requerían de esa preparación exhaustiva. Existía el temor de que no se estuviese siendo exigente en el proceso de selección. Aunque vale resaltar de que los ratios de ingreso eran altos, llegando a una proporción de 10 postulantes por un admitido. Esto de alguna manera garantizaba que el proceso de admisión estaba seleccionando al décimo (década del 60) y luego al tercio superior (década del 70) del universo de postulantes.

De esta manera, la evolución del proceso de admisión en la PUCP se va simplificando en estas décadas; pues pasó de exámenes escritos y orales frente a un jurado, con resultados luego de varios días; a una prueba objetiva que era calificada por un sistema informático que permitía dar los resultados en pocas horas. El proceso que se vive en esta universidad no es muy diferente del proceso de otras universidades. Sin embargo, si hay algunas diferencias importantes de considerar. Primero, el sistema de admisión de la PUCP estaba a cargo de la Oficina de Admisión, la cual contaba con un personal que no era rotativo, sino estable; ello les permitía especializarse, contar con

experiencia e investigar. Segundo, se realizaban investigaciones periódicas para ver la correlación de los resultados de las pruebas de admisión con el rendimiento académico y la permanencia en la universidad, esto proporciona una validez predictiva a los instrumentos aplicados. Tercero, se contaba con un equipo de profesores que anualmente alimentaban el banco de preguntas de las distintas áreas, esto permitía tener a disposición varios ítems en cada proceso de admisión.



CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis se ha investigado el sistema de acceso a las universidades peruanas, encontrando que los cambios históricos sociales del siglo XX, con mayor énfasis en las décadas de 1950 a 1970, generan una evolución en el sistema de acceso no solo en las universidades peruanas sino también en las universidades a nivel de América Latina. En este contexto resultó importante el análisis comparativo entre las acciones que toman otros países latinoamericanos y las implementaciones realizadas en el Perú.

En América Latina, entre las décadas de los cincuentas y setentas, a nivel político se da una demanda real de profesionales que hicieran frente a las necesidades de los sectores políticos y económicos. A nivel social, se destaca un crecimiento demográfico lo cual repercutirá en las cifras de aspirantes a la educación como una forma de movilidad social, así como la incorporación de la mujer en la educación superior. Paralelamente surgen movimientos de estudiantes y académicos que buscan la democratización de la educación. A nivel educativo, los estados tienen mayor participación buscando el crecimiento de las tasas escolares que amplían el grupo de egresados de colegios e interesados en las universidades. Todo esto ocasiona la insuficiencia de los presupuestos universitarios, ya sea privados u otorgados por el Estado, para brindar un servicio de calidad al gran número de la comunidad, lo cual se traduce en la pérdida de prestigio de las universidades por las deficiencias.

Frente a esa realidad, las universidades de los países latinoamericanos se ven en la necesidad de repensar sus sistemas de acceso a las universidades. Dentro de los países estudiados, se dan dos opciones: países que plantean una selección implícita como el caso de Uruguay y Argentina en donde todos los postulantes que cumplen los requisitos académicos son admitidos y si no cuentan con las competencias necesarios, irán retirándose o siendo expulsados del sistema universitaria. Por otro lado, están los países que prefieren un sistema de selección explícito, vale decir mediante una evaluación para el acceso a las universidades. En este punto, nuevamente, hay dos caminos: el primero, países como Chile, Colombia y México que, ya sea por iniciativas gubernamentales o de un conjunto de universidades, optan por un examen de selección único nacional; segundo, países como Venezuela, Costa Rica, Ecuador, Perú, en donde

cada universidad tiene su propio sistema de selección y los postulantes deben dar tantas evaluaciones como universidades en las que estén interesados.

En el Perú, los cambios histórico sociales, consecuencia del proceso modernizador que se vivió en la época, requieren que las metas educativas se adecúen a las necesidades y demandas de la sociedad. En tal sentido, desde el Estado se trabaja en la reducción de la tasa de analfabetismo, la obligatoriedad y gratuidad efectiva de la educación primaria, ampliación de la educación secundaria a los sectores urbanos, opciones de educación técnica y rural, construcción de las grandes unidades escolares y la creación de universidades sobre todo al interior del país con la finalidad de atender la demanda de los jóvenes. De esta manera se incrementa el número de universidades, la oferta de carreras y el número de estudiantes. Sin embargo, las universidades no podían atender con estándares de calidad la gran demanda al no contar con los presupuestarios necesarios. Frente a esta situación, las universidades requieren implementar mecanismos de selección del acceso y restringir las vacantes por carreras. En el período de tiempo trabajado las estadísticas muestran que la brecha entre postulantes y vacantes se va acentuando conforme avanzan los años. Este era el mismo contexto que se había dado en otros países latinoamericanos que tomaron la decisión de apostar por una evaluación única nacional. En el caso del Perú no se dio la decisión gubernamental en el lapso estudiado y la asociación de universidades no estaba tan consolidada y no contaba con independencia del Estado como en los demás países de Latinoamérica.

En relación a las universidades peruanas, a partir de 1960, existe un crecimiento sostenido de las universidades, pasando de 7 universidades a 33 universidades en 1968. Este rápido crecimiento trae consigo el problema de la incorporación de profesores que no necesariamente cumplían con el perfil requerido ante la insuficiencia de docentes. Sin embargo, en este contexto se empieza la profesionalización del profesor universitario, estableciéndose la carrera de profesor y los consiguientes niveles dentro de ella. Asimismo, se plantea la importancia de dar facilidades para que los profesores puedan estudiar sus postgrados en universidades extranjeras, logrando establecer sólidos lazos académicos con algunas de las mejores universidades del mundo.

Se diversificó la oferta de carreras debido a la presión social por una educación universitaria y la demanda de requerimientos de calificación y especialización de la nueva división social del trabajo que se experimentaba en el país. Se aumentan de 42

carreras en 1960, a 89 carreras profesionales, 381 Programas Académicos a nivel Licenciatura y 322 Departamentos Académicos, en 1976.

En relación a la evolución del proceso de admisión en la PUCP se va simplificando en las décadas estudiadas; se produce el cambio de exámenes escritos y orales frente a un jurado, con resultados luego de varios días; a la aplicación de una prueba objetiva que era calificada por un sistema informático que permitía dar los resultados en pocas horas. El proceso que se vive en esta universidad no es muy diferente del proceso de otras universidades. Sin embargo, si hay algunas diferencias importantes de considerar. Primero, el sistema de admisión de la PUCP estaba a cargo de una Oficina de Admisión, la cual contaba con un personal estable que le permitía especializarse y enriquecerse de experiencias de otros países. Segundo, se realizaban investigaciones periódicas para ver la correlación de los resultados de las pruebas de admisión con el rendimiento académico y la permanencia en la universidad, esto proporciona una validez predictiva a los instrumentos aplicados. Tercero, se contaba con un equipo de profesores que anualmente alimentaban el banco de preguntas de las distintas áreas, esto permitía tener a disposición varios ítems en cada proceso de admisión. Este sistema de evaluación era único a nivel nacional.

Una última reflexión, el modelo de la prueba única nacional permitió, en los países que lo implementaron, medir el estado de la educación escolar, así como planificar del apoyo económico que el Estado brindaría en relación con el desempeño académico de los postulantes. En tal sentido, de haberse implementado en el Perú este modelo de evaluación única, se podría analizar el comportamiento y desempeño escolar por tipo de colegios, por regiones, por género, lo cual permitiría plantear mejoras en el sistema de la educación básica regular. Asimismo, el escolar al terminar la secundaria tendría que realizar un único pago por evaluación para el acceso a las universidades. Adicionalmente, este modelo permitiría al Estado implementar un sistema de becas para los escolares a nivel nacional con mejores desempeños. Sin embargo, ni el Estado ni las universidades mostraron interés por incluir este tema en sus agendas, recién en la actualidad se empieza a conversar sobre las opciones, necesidades y limitaciones del sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarco, Luís Felipe (1979). Reflexiones sobre la educación y la democracia en el Perú. Lima: Minerva.
- Albornoz, Orlando (1985). "El acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe". Ponencia presentada en el Seminario Regional sobre los Problemas de la Juventud Universitaria en América Latina. Caracas
- Ares Pons, Jorge (1984). Expansión y retroceso en la enseñanza universitaria. En: Cuadernos del CLAEH. Montevideo, No.29.
- Asamblea Nacional de Rectores (1988). Perú: estadísticas universitarias, 1960-86. Comisión de Coordinación Interuniversitaria. Secretaría Ejecutiva. Lima: Departamento de Informática y Documentación.
- Barrantes, Emilio (1989). Historia de la educación en el Perú. Lima: Mosca Azul Editores.
- Bacigalupo, Luis (2013). La universidad peruana ante los retos del presente. Sugerencias planteadas a partir del concepto de Sociedad Civil. Lima: Repositorio Institucional de la PUCP. Consulta: 16 de febrero de 2015. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/9878>
- Belaúnde, Víctor Andrés (1963). Visión del Perú en el siglo XX. Lima: Studium.
- Bernales Ballesteros, Enrique (1978). Expansión y redefinición del sistema universitario del Perú en un contexto de modernización. Lima: PUCP.
- Bruner, José Joaquín., Ferrada, Rocío (2011). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - Uniersia. Consulta: 24 de febrero de 2015. <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Educaci%C3%B3n-Superior-en-Iberoam%C3%A9rica-2011.pdf>
- Cabezas Onofrio, Ruben (1996). Historia de la educación peruana: periodo republicano, 1821-1995. Lima: San Marcos.
- Calero Pérez, Mavilo (1999). Historia de la educación peruana. Lima: San Marcos.
- Cantú Ballesteros, L., Rodríguez Elías, O.M., Sánchez Cuéllar, M. G., Rojas Vásquez, C., Ortega Ruiz, J., Becerra Arenas, J.F., & Sánchez Córdoba, G.A. (2014). Metodología de flujo de conocimiento aplicada al proceso de acreditación de programas educativos (segunda fase). (Spanish). Revista Internacional Administración & Finanzas (RIAF), 7(1), 31-52. Consulta: 14 de febrero de 2015.

<http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=90144486&lang=es&site=eds-live>

Capella Riera, Jorge (1990). *Una década en la educación peruana 1980-1990: Reflexiones y propuestas*. Lima: Cultura y Desarrollo.

Cárcamo, Anahí y otros (2011). "Vías de admisión a las universidades: análisis del escenario internacional de ingreso". (Pp 61 - 76). Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA, Grupo Operativo de universidades chilenas, Fondo de desarrollo Institucional-Mineduc-Chile (2011). *El proceso de transición entre educación media y superior: experiencias universitarias*. Santiago de Chile: Colección Gestión Universitaria. Consulta: 16 de febrero de 2015. <http://www.cinda.cl/download/libros/41-El%20Proceso%20de%20transici%C3%B3n%20entre%20educaci%C3%B3n%20media%20y%20superior.pdf>

Cárcamo, Anahí y otros (2011). "Análisis de las vías de admisión a las universidades chilenas" (Pp 177 - 198). Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA, Grupo Operativo de universidades chilenas, Fondo de desarrollo Institucional-Mineduc-Chile (2011). *El proceso de transición entre educación media y superior: experiencias universitarias*. Santiago de Chile: Colección Gestión Universitaria. Consulta: 16 de febrero de 2015. <http://www.cinda.cl/download/libros/41-El%20Proceso%20de%20transici%C3%B3n%20entre%20educaci%C3%B3n%20media%20y%20superior.pdf>

Cardó Franco, Andrés y otros (1989). *Planificación y desarrollo de la educación en el Perú: Un análisis de la experiencia del periodo 1948-1985*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Carrasco, E., Zúñiga, C., & Espinoza, J. (2014). *Carrer choice among low socioeconomic-status newcomers I highly selective Chilean universities*. (English). *Calidad En La Educación*, (40), 95-128. Consulta: 15 de febrero de 2015. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=97446514&lang=es&site=eds-live>

Castillo, J.D. (2000). *Evaluation and accreditation of engineering programmes in Latin America*. *European Journal Of Engineering Education*, 25(3), 281-290. doi:10.1080/030437900438702. Consulta: 16 de febrero de 2015. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=3837924&lang=es&site=eds-live>

Chirelou, Adriana (1997). "La universidad en su laberinto: ¿excelencia o equidad?: Los dilemas en torno al acceso". *ESTUDIOS SOCIALES, Revista Universitaria Semestral*. Santa Fe, Argentina, Año VII, Núm. 12, pp. 97-115.

Castro, A. (2013). *Una educación para re-crear el país, 1905-1930*. Lima: Derrama Magisterial.

Censos, P. O. (1974). *Anuario estadístico del Perú 1971: resultados de 1970 a 1971*. Lima: (n.d).

Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA (2007). *Educación Superior Iberoamericana. Informe 2007*. Chile: CINDA. Consulta: 24 de febrero de 2015. <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Informe-Educaci%C3%B3n-Superior-2007.pdf>

Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA, Grupo Operativo de universidades chilenas, Fondo de desarrollo Institucional-Mineduc-Chile (2011). El proceso de transición entre educación media y superior: experiencias universitarias. Santiago de Chile: Colección Gestión Universitaria. Consulta: 16 de febrero de 2015. <http://www.cinda.cl/download/libros/41-EI%20Proceso%20de%20transici%C3%B3n%20entre%20educaci%C3%B3n%20media%20y%20superior.pdf>

CONUP (1977). Estadísticas universitarias: población 1975. (n.d). Lima: Dirección de Planificación Universitaria. Departamento de Estadística e Informática.

Chirelou, Adriana (1997). “La universidad en su laberinto: ¿excelencia o equidad?: Los dilemas en torno al acceso”. Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral. Santa Fe, Argentina, Año VII, Núm. 12, pp. 97-115.

Chiroleu, Adriana. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad? (Spanish). Education Policy Analysis Archives, 20(13), 1-16. Consulta: 14 de febrero de 2015. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=91856146&lang=es&site=eds-live>

Contreras, Carlos y Cueto, Marcos (2004). Historia del Perú Contemporáneo. Lima: IEP.

De Garay Sánchez, Adrián y Sánchez Medina, Roberto Leonardo (2011). “La modificación a la política de admisión para estudiar la licenciatura en la UAM: Su impacto en el perfil de ingreso de los estudiantes en la unidad Azcapotzalco. Un primer acercamiento”. (Spanish). Revista Mexicana De Investigación Educativa, 16(50), 885-917. Consulta: 15 de febrero de 2015. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=67401388&lang=es&site=eds-live>

Derrama Magisterial. Programa de Cultura (1990). Hacia una nueva historia de la educación peruana. Lima: La Derrama.

Espinoza, Óscar y Gonzáles, Luis Eduardo (2013). “Accreditation in higher education in Chile: results and consequences”. *Quality Assurance in Education*. Vol. 21, Iss: 1, pp. 20-38. Consulta: 13 de febrero de 2015. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=99015272&lang=es&site=eds-live>

Estadística, I. N. (Lima). *Perú: compendio estadístico 1980 / Instituto Nacional de Estadística (Perú)*. 1981: Instituto Nacional de Estadística.

Estadística, P. D. (1924). *Extracto estadístico del Perú 1923*. Lima: Casa Editora La Opinión Nacional.

Estadística, P. M. (1947). *Extracto estadístico del Perú: 1944-1945*. Lima: (n.d).

Fronzizi, Risieri (1971). La universidad en un mundo de tensiones: misión de las universidades en América Latina. Buenos Aires: Paidós.

Galdo Gutiérrez, Virgilio (2012). Visión histórica de la educación peruana (Etapa republicana). Lima: Fondo editorial de la Asamblea nacional de rectores.

Gálvez Romero, F. (2003). *La legislación en la administración educacional del Perú (1901-2000): una*. Lima: B. y R. PubliGraf.

Guerra, Margarita (1994). *Historia General del Perú*. Lima: Ed. Brasa S.A. Tomo IX.

Gvirtz, Silvina (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos: un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires: Aique.

Herrera, Martha C. *Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946*. Consulta: 25 de julio de 2016. http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf

Jiménez Borja, J. (1963). *La Universidad peruana en el siglo XX*. En J. P. Soldán, *Visión del Perú en el siglo XX* (págs. p. 125-146). Lima: Studium.

Jiménez, Elsi (2007). "La historia de la Universidad en América Latina". *Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. México D.F., enero-marzo 2007, vol. XXXVI (1), núm. 141, pp. 169-178. Consulta: 15 mayo de 2016. <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414108.pdf>

Juarros, M.F. (2006). *¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región*. (Spanish). *Andamios*, 3(5), 69-90.

<http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24627460&lang=es&site=eds-live>

Levy, Daniel C. y Claudio de Moura Castro (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe: documento de estrategia*. Washington D.C.: SDS / EDU. 53 p.

López-Pino, C. M., & Moneada-Jaimes, L. Z. (2012). *Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá*. (Spanish). *Educación Y Educadores*, 15(3), 383. Consultada: 15 de febrero de 2015.

<http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=86287862&lang=es&site=eds-live>

Llerena Quevedo, J. R. (1994). *Universidad, ingreso y principio de realidad en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Oficina de Ingreso.

Marcelo Doroteo, Raul (2017). *Cuentos feos de la reforma agraria peruana*. *Revista Sciential*. Vol. XIX N° 19, pp 271-274. Consulta 14 de febrero de 2019. <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Scientia/article/view/1760/1632>

Mejía Montenegro, Jaime. *La educación superior en Colombia*. Consulta 20 de julio de 2016. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista92_S2A2ES.pdf

Nadal, S. (2009). *Diagnóstico de la universidad peruana: razones para una nueva reforma universitaria*. En J. R. Ríos Burga, *La universidad en el Perú: historia, presente y futuro*. pp. 123 - 164. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

Oliart, P. (2013). *Educación en tiempos de cambio, 1968-1975*. Lima: Derrama Magisterial.

Orellana, N. (2011). Educación superior y la pirámide: direcciones de desarrollo del sector no universitario en Argentina, Chile y Perú. (Spanish). *Calidad En La Educación*, (34), 43-72. Consulta: 18 de febrero de 2015.

<http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=63612590&lang=es&site=eds-live>

Ortiz Caballero, René (2000). Historia de las universidades en América Latina: Perú. México: Colección Universidades de América Latina.

Ortiz Caballero, René (1998). Universidad y modernización en el Perú del siglo XX. Lima: PUCP. Fondo Editorial.

Palacios Rodríguez, Raúl (2005). Historia de la República del Perú (1933-200). Lima: Editorial El Comercio.

Pérez Alva, Simón (1969). Medio siglo de admisión a San Marcos. Lima: UNMSM.

Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento del Estudiante. Oficina de Ingreso (1965). *Concurso de admisión UC - 67: información a los postulantes*. Lima: PUCP. Oficina de Ingreso.

Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento del Estudiante. Oficina de Ingreso (1967). *Concurso de admisión UC - 67: información a los postulantes*. Lima: PUCP. Oficina de Ingreso.

Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento del Estudiante. Oficina de Ingreso (1969). *Concurso de admisión UC - 67: información a los postulantes*. Lima: PUCP. Oficina de Ingreso.

Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento del Estudiante. Oficina de Ingreso (1970). *Concurso de admisión UC - 67: información a los postulantes*. Lima: PUCP. Oficina de Ingreso.

Quevedo Aldecoa, E. y Pontificia Universidad Católica del Perú - Oficina de Ingreso (1994). *Censo de postulantes: Nuevos perfiles a los 23 años 1971-1993*.

Quevedo Aldecoa, E. (1989). *Éxito en el ingreso a la universidad según colegio de procedencia: postulantes e ingresados a la UC durante 14 años (1975-1988)*. Lima: PUCP. Oficina de Ingreso.

Rama, Germán (1978). "Educación y Democracia". Ponencia presentada en el Seminario Condiciones sociales de la democracia. San José, Unesco, CEPAL y PNUD.

Rivero, J. (2013). *Inventarios educativos y prolegómenos de reforma, 1956-1968*. Lima: Derrama Magisterial.

Rodríguez Cruz, Águeda María (1973). Historia de las universidades hispanoamericanas: período hispánico. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 2 v.

Rodríguez, Jaime (1978). "El concepto de masificación: su importancia y perspectivas para el análisis de la educación superior". Ponencia presentada en el Seminario Situación actual de las Universidades en América Latina. Bogotá, Unesco, CEPAL, PNUD.

Sanz del Río, Teodoro (1994). *Exámenes de ingreso a la Universidad: Aspectos metodológicos y pruebas de admisión en la Universidad Católica*. Lima: Oficina de Ingreso de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sanz del Río, Teodoro (2011). *Experiencia de la Pontificia Universidad Católica del Perú en la administración de pruebas de admisión*. Pp. 80 - 96. Lima: Asamblea Nacional de Rectores: UNESCO, IESALC. Consultada: 15 agosto de 2018. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/410/231.%20Calidad%20de%20las%20pruebas%20de%20admisi%3%b3n%20de%20la%20universidad%20p%20er%20uana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sigal, Víctor (1995). *El acceso a la educación superior*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.

Solari, Aldo; Rolando Franco (1979). "Igualdad de oportunidades y elitismo en la Universidad Uruguaya". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol.9, No.4 (oct.-dic. 1979), pp 117 - 133.

Téllez, Magaldy (1988). "La cuestión del acceso a la universidad. Notas sobre la precariedad de la democratización del saber". *Revista de Pedagogía*. Caracas, UCV, Vol.19, No. 56, pp.71-86.

Urquidi, Víctor (1991). "Perspectiva de la universidad en América Latina: objetivos y modalidades". *Revista Educación Superior y Sociedad*. Caracas, Vol.2, No.1 (Ene.-jun. 1991), pp. 7-17.

Yuni, José Alberto y otros (2014). *Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde Latinoamérica*. (Spanish). *Revista De Docencia Universitaria*, 12(2), 41-60. Consulta: 16 de febrero de 2015. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=98701724&lang=es&site=eds-live>