

200 AÑOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: De la promesa igualitaria a las prácticas segregacionistas



Marcos Garfias Dávila*

UN BALANCE GENERAL. ADELANTANDO LAS CONCLUSIONES

El título tiene un tono pesimista, es cierto; sin embargo, sintetiza bien el balance sobre las políticas educativas en el Perú desde su fundación republicana en 1821. Desde luego, un balance como este, que cubre dos siglos de recorrido, solo puede ser sumamente general, disperso e incompleto, y apenas puede ofrecer un esquema hecho con el recuento de algunos pocos procesos. Por supuesto, estos han sido elegidos con la intención de ofrecerle al lector una idea clara de cómo se ha transitado de la aplicación de políticas destinadas a expandir el servicio educativo público en todos sus niveles a partir de ideales modernos nacidos en el siglo XIX, como los de formar ciudadanos con iguales derechos ante la ley, que puedan acceder a los beneficios de la convivencia social y la riqueza producida en la nación, hacia el predominio de políticas que

han fomentado en las últimas décadas la participación privada en la educación, incluso con fines de lucro, debilitando al mismo tiempo la acción del Estado y abandonando el potencial democratizador del servicio educativo público, en nombre de la eficiencia y la competitividad que provienen del discurso neoliberal, economicista y empresarial, que ha calado en funcionarios públicos de alto rango, pero también en muchos sectores de la sociedad.

Como se verá, ninguna de las dos fórmulas fueron implementadas en toda su magnitud y con todas sus consecuencias, en parte porque sus promotores no alcanzaron la hegemonía política necesaria. Por ejemplo, la tenaz resistencia de grupos de poder como los gamonales de la sierra sur, los representantes de la Iglesia y el arraigado conservadurismo patriarcal de la sociedad bloquearon hasta

* Historiador, investigador del Instituto de Estudios Peruanos.

bien entrado el siglo XX el acceso a los servicios de educación de los campesinos indígenas y de las mujeres, en tanto que organizaciones gremiales, como la del poderoso magisterio, han mostrado consecutivamente su total y tenaz desacuerdo con el avance de los servicios educativos privados desde la década de 1980.

Por cierto, las restricciones presupuestales durante las épocas de crisis, como los años que siguieron a la guerra de independencia, fueron una barrera infranqueable para acelerar la expansión de la educación pública. Pero de otro lado, las épocas de auge no siempre fueron aprovechadas para consolidar un sistema de acceso amplio y de adecuada calidad. Solo basta recordar cómo los recursos obtenidos por la venta del guano se invirtieron tardíamente en algunas pocas instituciones de educación media y universitaria; o cómo últimamente, a pesar de casi dos décadas de continuo crecimiento económico, el gasto público en educación como porcentaje del producto interno bruto en el Perú está por debajo del promedio regional. Incluso en Chile, donde la educación privada está sumamente extendida, se invierte más.²

Así, las políticas educativas han seguido un curso hecho de marchas y contramarchas que han ocasionado, entre otras cosas, que la calidad del servicio educativo público no haya alcanzado niveles aceptables, salvo de manera excepcional en algunas pocas instituciones y en beneficio de un sector muy reducido de la población; pero incluso esto se ha ido perdiendo. Solo por ilustrar este proceso, recordemos que al menos hasta la década de 1960 se celebraba la excelencia de colegios públicos como el de Nuestra Señora de

Guadalupe, fundado en Lima a mediados del siglo XIX. Lo mismo sucedía con universidades como San Marcos, de origen virreinal, o la Nacional de Ingeniería, de factura moderna. La excelencia y el prestigio del que gozaron fue el resultado del trato especial que recibieron de las autoridades del Gobierno, ya sea porque los hijos de las élites se educaban en sus aulas o por el sólido nexo que históricamente existió entre estos centros y el Estado, pues los funcionarios públicos de todo nivel se educaban en estos.

A pesar de casi dos décadas de continuo crecimiento económico, el gasto público en educación como porcentaje del producto interno bruto en el Perú está por debajo del promedio regional.

De eso apenas quedan huellas. La excelencia y el prestigio se han trasladado a unas pocas instituciones educativas privadas, altamente exclusivas, la mayoría de ellas ubicadas en Lima. La celebridad de colegios como Markham, Santa Úrsula, La Salle, Franco Peruano, Santa María, fundados en pleno proceso de expansión y masificación de la educación pública, y de universidades como la Católica, fundada en 1917, o las sesenteras como la del Pacífico o la de Lima, se debe a que en los últimos treinta años sus egresados han desplazado de posiciones importantes en el gobierno y la administración estatal a sus pares que antes egresaban de las instituciones educativas públicas. No se trata de tomar partido por un tipo de gestión educativa en particular, ni de otorgarles una connotación negativa o positiva por su condición de públicas o privadas; se trata simplemente de constatar un hecho

1 Para 2012, el promedio en América Latina era 4,9 %. Perú rondaba el 3%, en tanto que Chile alcanzó el 4,2%. Véase: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura 2014.

y de preguntarse cómo y por qué ocurrió eso, y si para la convivencia democrática de una sociedad es bueno que la mayor parte de su élite burocrática, su clase gobernante, sus líderes políticos, empresariales, científicos y artísticos, provengan de exclusivas instituciones educativas privadas; en tanto que un sector importante de la población es educada en instituciones públicas con una calidad cuestionada hace por lo menos medio siglo.

LA MADRE DEL CORDERO: LA INCUMPLIDA PROMESA IGUALITARIA DE LOS FUNDADORES DE LA REPÚBLICA

En plena guerra por la independencia, un grupo de patriotas criollos elaboró la primera Constitución del Perú en 1823, cuyo artículo 181 decía: “La instrucción es una necesidad común, y la República la debe igualmente a todos los individuos”. Más adelante, en el artículo 184, se hacía alusión a los sujetos de este derecho y a las instituciones a través de las cuales debía materializarse: “Todas las poblaciones de la república tienen derecho a los establecimientos de instrucción que sean adaptables a sus circunstancias. No puede dejar de haber universidad en las capitales de departamento, ni escuelas de instrucción primaria en los lugares más pequeños”. Para las élites políticas e intelectuales que condujeron el proceso de independencia, la ignorancia había hecho posible tres siglos de dominio colonial, por lo tanto, la instrucción de la población resultaba un elemento importante para consolidar el nuevo régimen.² Así, la instrucción del pueblo, en esta etapa fundacional, fue concebida como un instrumento fundamental en la lucha política, la que además acarrearía mejoras en la condición social y material de los individuos.

De otro lado, los fundadores de la República asumieron que la tarea educativa le concernía

fundamentalmente al Estado. No obstante, no se trazaron planes ni acciones claras y consistentes para la instrucción de los sectores populares, compuestos mayoritariamente por indígenas. La excepción fue la adopción durante algún tiempo del método lancasteriano para la enseñanza de la lectura, que se usó en parroquias y municipios de las pequeñas ciudades republicanas. Este resultó el más pertinente por su bajo costo y porque funcionaba mejor que otros en un contexto donde eran escasos los maestros y los materiales. Pero la lenta recuperación de la economía, que tuvo consecuencias directas en el erario, así como las pugnas permanentes de los caudillos militares por el poder en las primeras décadas republicanas, minaron todos los intentos por hacer sostenible y efectiva la tarea educativa del Estado.

Las limitaciones económicas y humanas impusieron a la clase política de la joven república la consigna de que la educación de los sectores populares, a pesar de su importancia en la consolidación del nuevo régimen, era una tarea que se haría efectiva solo a largo plazo. De alguna manera esto sirvió para legitimar la inercia estatal en la instrucción de los indígenas, pese al reiterativo discurso igualitario del grueso de políticos e intelectuales antimonárquicos. A lo que no se renunció fue a la tarea de formar a las clases dirigentes, pues en ellas se hizo recaer la misión de fortalecer la institucionalidad republicana. Por lo tanto, los primeros gobiernos del Perú independiente centraron sus energías y sus escasos recursos en reformar los centros educativos de "nivel superior". Se remozaron así viejas instituciones de origen virreinal, como el Convictorio de San Carlos en Lima, para formar letrados y juristas que alimentarían lentamente el aparato burocrático. A este tipo de instituciones accedieron en su mayor parte los hijos de las élites criollas, y ocasionalmente criollos y mestizos pobres a los cuales el Estado dotaba de

² Serrano 1994.

becas especiales que eran tramitadas a través de redes familiares.³ Así, quedó claro que los criollos como conductores de la guerra por la independencia serían los mayores beneficiarios del nuevo orden, incluso en el ámbito educativo.

Los indígenas, la población mayoritaria del país, y las mujeres fueron sujetos de una tradicional educación religiosa que se extendió del púlpito a la cotidianidad de los hogares. La Iglesia y la familia cobraron así una gran importancia, al quedar constreñidos estos sectores subalternos al ámbito de acción privada, ya sea en el campo o en el hogar, y por tanto excluidos de la acción pública, como la participación política directa, para la cual sí se requería instrucción formal. Ciertamente, tal y como funcionaba el orden político y social de la época, ni mujeres ni indígenas bregaron por el acceso a esa educación formal, al menos no sostenida ni colectivamente. Ni ellos ni las élites blancas y masculinas pensaron en la conveniencia de ello, sino hasta bien avanzado el siglo XIX e inicios del XX, en el marco de una sociedad que comenzaba a cambiar.

Tampoco los ingresos guaneros que percibió el Perú entre las décadas de 1840 y 1870 fueron destinados a implementar solidas políticas educativas en beneficio del grueso de la población, sino excepcionalmente. Mientras tanto, en Europa el proceso de alfabetización se desarrolló a pasos agigantados en el mismo periodo, y en menor medida también se inició un proceso similar en Argentina, Brasil y Chile. Los ingresos del guano sirvieron para financiar la estabilidad y la paz política, gracias a una mayor capacidad de gasto que apuntó a una estratégica redistribución entre la amplia clientela de los gobernantes que incluía a viejos opositores.⁴ Esto fue crucial para promover

la modernización del Estado peruano, así como para consolidar los negocios de una poderosa y nueva plutocracia que comenzó a darle mayor dinamismo a la economía nacional. En consecuencia, se hizo necesario contar con mayores cuadros calificados para llevar adelante el proceso de modernización estatal y satisfacer los requerimientos de una actividad comercial y productiva más intensa y moderna. De esta manera, la educación se posicionó con fuerza en la agenda política. Sin embargo, como en los primeros años republicanos, la educación que se privilegió fue la de las élites, reformándose por completo la Universidad de San Marcos, así como otras universidades del interior. Se crearon además la Escuela de Ingenieros y la Escuela de Agricultura, también escuelas de artes y oficios, y nuevos colegios de media, algunos de ellos por iniciativa privada.

LA EXPANSIÓN EDUCATIVA Y LA SEGREGACIÓN POR LA CALIDAD

La expansión de la educación básica destinada a los sectores populares se inició en el gobierno civilista de José Pardo, a comienzos del siglo XX. Esto fue posible por la favorable coyuntura económica que se alcanzó gracias al crecimiento y la diversificación de las exportaciones luego del desastre de la guerra contra Chile. Pero además fue fundamental el cambio de percepción sobre la población indígena gestada entre las élites políticas e intelectuales, que dejaron de ver en ella una carga pesada para el progreso y la consolidación de la nación peruana para más bien incluirla en ese proceso tal y como se había proyectado en los años fundacionales de la República. Sin embargo, su inclusión tuvo como condición su transformación cultural, que involucraba cambiar sus prácticas cotidianas y comunales, así como su idioma. El objetivo era “civilizar” a los indígenas, “occidentalizarlos”, y la educación se convirtió en

3 Garfias 2010.

4 McEvoy 1997.

el instrumento más adecuado para llevar a cabo esa tarea. Por medio de ella, los indígenas debían convertirse en mano de obra calificada para las distintas industrias, pues se pensaba que solo el trabajo podía redimirlos de su pobreza y al mismo tiempo incluirlos en el corazón mismo de la sociedad moderna que querían edificar los civilistas.

En los años treinta, se declaró la gratuidad de la educación primaria en los establecimientos públicos, luego en los años cuarenta sucedió lo mismo con la secundaria y tres décadas después con la educación universitaria.

El proceso fue lento, se puede decir incluso que se extendió por casi todo el siglo XX, y durante todo ese tiempo fue la iniciativa estatal quien la condujo y sostuvo. Ya en los años treinta, se declaró la gratuidad de la educación primaria en los establecimientos públicos, luego en los años cuarenta sucedió lo mismo con la secundaria y tres décadas después con la educación universitaria. Desde luego, en el camino nuevos objetivos fueron apareciendo, como la efectiva incorporación cultural y política de los indígenas dentro de la agenda estatal de ordenamiento de la sociedad. Este camino no fue fácil, y más bien estuvo lleno de baches. Por ejemplo, en el campo este estuvo marcado por la resistencia de las élites locales, gamonales que veían en ello un peligro para mantener su poder. En ese escenario, no fue excepcional que los maestros de escuela fueran catalogados de subversivos y terminarían convertidos en inesperados líderes sociales, sobre todo cuando el proceso de expansión de la educación básica permitió que muchos indígenas se hicieran ellos mismos maestros.⁵

5 Contreras 1996.

Cuando el sistema educativo alcanzó sus índices más altos de expansión entre las décadas de 1950 y 1990, como resultado del crecimiento demográfico, las presiones sociales por acceso a mayores niveles educativos, las propias políticas inclusivas puestas en marcha desde el Estado y por la iniciativa empresarial, y las desigualdades en la calidad del servicio público y el privado se hicieron cada vez más evidentes; esto debido a que la gestión estatal se preocupó más por absorber la enorme demanda de educación descuidando la calidad de este, mientras que en las instituciones privadas se procuró mantener el adecuado servicio e incluso ponerlo a la vanguardia del sistema. Estas desigualdades terminaron edificando una realidad a todas luces segregacionista, como ha ocurrido en otros países de la región.⁶

A fines en la década de 1950, este fenómeno ya se mostraba claramente. Por entonces, los encargados de los procesos de admisión a varias universidades de Lima daban cuenta con asombro y desconcierto de cómo la mayor parte de los postulantes eran desaprobados, incapaces de desarrollar entre otras cosas ejercicios de comprensión de textos recogidos de los planes de educación media. Además, para los catedráticos que fungían de jurados de las pruebas orales, muchos de los postulantes habían desarrollado pobres niveles de comunicación verbal, que los incapacitaba para recibir formación universitaria. Ya en los años sesenta, se ensayaron algunos diagnósticos al respecto, uno de los cuales decía que en este proceso de masificación de la educación básica se impuso un modelo urbano y occidental de escuela y de contenidos, que jugaron en contra de la efectiva formación de una población que vivía en el campo o apenas comenzaba a integrarse a la vida en la ciudad.⁷ También se habló por entonces de la

6 Gentilli 2009.

7 Pérez Alva 1969.

pobre calidad de los maestros, muchos de ellos sin la formación necesaria, que se habían incorporado con cierta facilidad a la carrera magisterial ante el crecimiento de la demanda de servicios educativos que el Estado atendió.

Sin embargo, aun con estas limitaciones, miles de jóvenes accedieron a un cupo en las universidades públicas e iniciaron un proceso de intensa politización del espacio universitario en la década de 1950, entre otras cosas, para evitar que sus expectativas de ascenso social fueran frustradas al exigírseles mejoras significativas en su rendimiento académico, tal como ocurrió al instaurarse el gobierno de las fuerzas armadas en 1968, cuando apenas cinco meses después se promulgó una nueva Ley Universitaria que condicionaba la gratuidad de la enseñanza y la permanencia en la universidad a la obtención de calificaciones aprobatorias, sin acompañar estas medidas con políticas de apoyo y subvención a miles de jóvenes que debían trabajar para sustentarse. Por estas razones y otras de índole ideológica, los estudiantes de las universidades públicas se convirtieron en los opositores más acérrimos del régimen militar.

Paradójicamente, en el gobierno de Velasco Alvarado se intentó implementar una ambiciosa reforma de la educación pública sustentada en la voluntad de hacer profundas transformaciones sociales, que permitieran quebrar las enormes brechas de desigualdad a través de la inclusión de los sectores menos favorecidos, como los campesinos, los obreros y los migrantes, en los beneficios de la propiedad de la tierra, la producción de la riqueza y de la participación política. El fortalecimiento de la calidad del servicio educativo público, con una enorme cuota de formación para el trabajo industrial, y una mayor regulación de la educación privada, todavía poco extendida, formaron parte medular del proyecto velasquista. Sin embargo,

la implementación de estas reformas sufrió de baches insalvables, como la oposición de gremio magisterial y de los estudiantes universitarios, así como de falta de recursos suficientes.

A la caída de Velasco, aquel proyecto comenzó a ser desmontado. Con el retorno a la democracia en 1980 e iniciada la guerra interna entre el Estado y Sendero Luminoso, la educación pública no solo siguió deteriorándose y la brecha de calidad con las instituciones educativas privadas se fue haciendo más profunda, sino que además miembros del gremio magisterial, así como muchos jóvenes universitarios, si bien una minoría respecto al total de ellos, se vieron envueltos en la atroz violencia de la guerra, en nombre de una ideología radical que buscaba derruir los cimientos del Estado y el sistema capitalista para edificar en su reemplazo un orden igualitario, sin clases sociales. La lucha contra Sendero y su derrota final en la década de 1990 durante el gobierno de Alberto Fujimori implicó la estigmatización de los estudiantes de las universidades públicas, así como de maestros sindicalizados, algunos de los cuales fueron encarcelados, torturados o asesinados extrajudicialmente por miembros de las fuerzas armadas, en una vorágine de terror que marcó como nunca el enorme distanciamiento entre los actores educativos del sector público y las élites en el gobierno.

Cuando aún no se salía de ese dramático contexto, el gobierno dispuso a través del Decreto Ley 882 de 1996 medidas que permitieron el lucro en las empresas del sector educativo, una iniciativa que en varios momentos del siglo XX había sido vetada porque contravenía el espíritu democratizador de la educación como un servicio público, más allá de si era brindado por el Estado o entidades privadas. Con ello se daba inicio a una inédita etapa en la historia de la educación que significó el vertiginoso aumento de instituciones educativas privadas en

todos los niveles. Estas, en apenas dos décadas, casi han sobrepasado a la atención brindada por las instituciones públicas, aunque en la mayoría de los casos sin garantías de su mayor calidad, restringida todavía a algunas pocas sumamente exclusivas. De alguna manera esta lógica privatista ha significado uno de los golpes más duros a la promesa de una sociedad igualitaria que los fundadores de la república proyectaron construyendo mano de la educación. En Chile, este fenómeno se inició en los años ochenta, durante la etapa dura de la dictadura de Pinochet; dos décadas después se decía en un informe de la OCDE que: “el chileno es un sistema escolar conscientemente estructurado por clases sociales”.⁸ No estamos lejos de eso.

En los años treinta, se declaró la gratuidad de la educación primaria en los establecimientos públicos, luego en los años cuarenta sucedió lo mismo con la secundaria y tres décadas después con la educación universitaria.

En el caso peruano, los perdedores, como lo demuestran numerosas evaluaciones en distintos momentos, han sido ante todo los pobres, que hoy en día rondan el 30% de la población,⁹ pero que hace tres décadas superaban a la mitad del total de peruanos, los que además hasta los años cincuenta vivían mayoritariamente en el campo. Por ejemplo, en el año 2007, la evaluación en habilidades de comprensión lectora hecha por el

Ministerio de Educación a estudiantes de segundo grado de primaria arrojó dramáticos resultados: en promedio, apenas dos de cada diez estudiantes de escuelas públicas alcanzaban puntajes que indicaban un desarrollo adecuado. Es decir, ocho de ellos estaban desprovistos de una habilidad básica que los condenaba a un desastroso desempeño escolar, con secuelas en su futuro educativo y en otros ámbitos de la vida. Lo mismo sucedía cuando se evaluaron las habilidades matemáticas.¹⁰ Si bien en evaluaciones más recientes aquellos resultados han mejorado, desde una perspectiva histórica, los hechos nos dicen que la escuela pública no garantiza desde hace mucho tiempo los aprendizajes necesarios para que los niños de los sectores populares que se han educado ahí puedan enfrentarse con éxito a las exigencias de los siguientes niveles educativos, y menos aún para tener luego alguna oportunidad de acceder a los mercados laborales de mejor posicionamiento. Por lo tanto, como en otras partes de América Latina, desde hace décadas la escuela y la educación en general han dejado de ser medios efectivos para que los sectores populares puedan escapar de la pobreza. Por el contrario, el tipo de educación que reciben los condena a permanecer en ella, reforzando así las desigualdades.

EL CIERRE: LA CALIDAD COMO AGENDA DEMOCRATIZADORA

Desde los años noventa, todos los gobiernos han promovido a nivel de la educación básica algunas políticas que pretenden mejorar la calidad del servicio, y han sido particularmente importantes los programas de capacitación docente, pues ha dominado y sigue dominando la idea de que el descalabrado de la educación pública ha sido en gran parte responsabilidad de las deficiencias del trabajo docente y de la intransigencia de los dirigentes del poderoso Sutep. Con modificaciones

⁸ OCDE 2004.

⁹ De acuerdo a las cifras del INEI para el año 2013, la incidencia de la pobreza en el Perú era de 23,9%, en tanto que la extrema pobreza era de 4,7%.

¹⁰ Véase: Ministerio de Educación 2007.

de diverso grado, estos programas continuaron extendiéndose y profundizándose, a lo que se sumaron luego medidas más ambiciosas, como la implementación de la carrera magisterial, que conlleva mejoras salariales y de profesionalización, y de otro lado se hicieron también profundas reformas en los planes de estudio y en las prácticas pedagógicas. En cierta forma, el Estado retomó una decidida acción sobre la educación básica y últimamente también sobre la educación universitaria, convirtiendo a la calidad en el principal objetivo de todas estas medidas. Sin embargo, la idea de calidad que se ha posicionado prioriza ante todo la lógica de la eficiencia y la competitividad, funcional a la apuesta política y al modelo económico neoliberal que se han impuesto en las últimas décadas. La calidad solo ha sido asumida tangencialmente como un elemento fundamental para convertir a las escuelas públicas en espacios reales de democratización y a la educación como un eslabón primordial en la construcción de una sociedad con igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos.

Al observar todo esto resulta difícil dejar de pensar que el Perú sigue siendo políticamente uno de los países más conservadores de la región. Nuestra clase política, pero también un sector importante de intelectuales y tecnócratas, no han querido o han temido fomentar políticas educativas que se distancien de la lógica privatista hegemónica, y tampoco se han enfrentado con éxito a los poderosos sectores empresariales y otro tipos de poderes fácticos, como ha sucedido hasta cierto grado en Bolivia, Ecuador, Argentina, Venezuela y últimamente incluso en Chile. En esos países, como hace doscientos años, los discursos igualitarios parecen haber calado con más fuerza, y además han encontrado en la última década canales políticos institucionales a través de los cuales se le quiere devolver a la educación su potencia democratizadora, sin

descuidar su centralidad en la producción de riqueza. En la experiencia de nuestros vecinos, la calidad y la equidad parecen ir de la mano. Aquí esto todavía no parece ser posible; por el contrario, se ha llevado a límites insospechados la participación privada en el sector, sin montar siquiera mecanismos adecuados que regulen la calidad del servicio que brindan y que procuren al mismo tiempo convertir a las escuelas, colegios, institutos y universidades promovidas por los empresarios en espacios donde también es posible aprender a construir una sociedad menos segregacionista y más igualitaria y tolerante. □

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Contreras, Carlos (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de trabajo. Lima: IEP.

Gentilli, Pablo (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)". *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 49: 19-57.

McEvoy, Carmen (1997). *La utopía republicana. Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*. Lima: Fondo Editorial de la PUPC.

Ministerio de Educación (2007). *Evaluación censal de estudiantes 2007. Resultados generales*. Disponible en http://www2.minedu.gob.pe/umc/ECE2007/Resultados_2do_ECE2007.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión regional 2015 de la Educación para Todos*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Regional-EFA2015.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004). *Revisión de políticas nacionales*

de educación: Chile. París: OCDE, Centro para la Cooperación con Países no Miembros.

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

Serrano, Sol (1994). Universidad y nación. Chile en el siglo XIX. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Este artículo debe citarse de la siguiente manera:

Garfías Dávila, Marcos. "200 años de Políticas Educativas: de la promesa igualitaria a las prácticas segregacionistas". En *Revista Argumentos*, año 9, n.º 3 Julio 2015. Disponible en <http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/200-anos-de-politicas-educativas-de-la-promesa-igualitaria-a-las-practicas-segregacionistas/> ISSN 2076-7722