
¿qué hay detrás de la baja aceptación de la formación técnica en el Perú?

giovanni bonfiglio

Resumen

El artículo intenta explicar las razones de la baja aceptación de la formación técnica en el Perú. Para ello se exponen los resultados de una encuesta en seis ciudades del país, a estudiantes y profesores de secundaria y de institutos tecnológicos públicos. Se constató una baja aceptación de la formación técnica en general, tanto la de los institutos públicos como la de los privados, baja aceptación atribuida por los encuestados a la baja calidad de la formación impartida. En una segunda parte se hace un análisis de la evolución de la formación técnica en el Perú desde el siglo XX. Este examen indica que la baja aceptación de la formación técnica no obedece a su baja calidad —aunque ella es innegable—, sino a razones de prestigio social. La baja calidad, si bien es real, es en parte el resultado del enorme deseo de ascenso social por parte de sectores sociales emergentes. Ello ha significado una fuerte presión por acceder a la educación como canal para elevar el estatus social. Inicialmente la presión se ha dado para lograr el acceso a la educación básica, luego a la secundaria, y finalmente a la superior, entendida esta exclusivamente como educación universitaria, por ser la única que daba el suficiente prestigio social para asegurar el anhelado ascenso.

Palabras clave: formación técnica, universidad, ascenso social

Presentación

La educación superior en el Perú se caracteriza por un acentuado predominio de la educación universitaria frente a la formación técnica (FT): actualmente egresan dos universitarios por cada egresado de institutos superiores tecnológicos (IST). El objetivo del presente estudio ha sido indagar acerca de las razones que explican la baja aceptación y de la FT en el país.

El estudio se inició con la aplicación de una encuesta en seis ciudades del país: Chiclayo, Trujillo, Huancayo, Arequipa, Cusco y Lima (Villa El Salvador). Adicionalmente han sido realizadas visitas a diversos institutos superiores tecnológicos públicos, donde se ha entrevistado a autoridades, profesores y estudiantes. También han sido entrevistados expertos en formación técnica y

empleadores de egresados con esta formación. Sobre estas fuentes primarias, esta etapa del estudio arrojó como conclusión central la existencia de una baja aceptación de la FT en general, con el argumento de que esta es de baja calidad. Es decir, la baja aceptación de la FT obedecería a deficiencias en la oferta educativa tecnológica.

Sin embargo, los hallazgos de la investigación empírica llevaron a proponer nuevas hipótesis interpretativas, pues surgió la sospecha de que la «baja calidad» no explicaba las razones de fondo de la poca aceptación de la FT. Surgió la hipótesis de que la aludida deficiencia de la FT era una respuesta a un rechazo social a la FT como tal. Desde este nuevo punto de vista, la baja calidad de la FT —la cual es en verdad un hecho— podía ser también una «coartada» para justificar el rechazo a la FT, no por razones académicas, sino por razones de prestigio social. Y para justificar un «salto» en la escala del prestigio social, para alcanzar el nivel superior, universitario del sistema educativo. Para contrastar estas nuevas hipótesis se ha consultado fuentes secundarias, con el propósito de hacer un análisis histórico y sociológico de la problemática de la FT frente al conjunto del sistema educativo.

La conclusión central de este segundo análisis es que la poca aceptación de la FT no ha obedecido tanto a su baja calidad sino a razones de prestigio social.

Los resultados de la encuesta

La encuesta se aplicó a una muestra representativa de estudiantes y docentes de quinto grado de secundaria, alumnos y profesores de institutos tecnológicos, así como a empleadores de egresados de institutos tecnológicos, en las seis ciudades mencionadas.

La percepción de los estudiantes de quinto grado de secundaria

Un primer resultado es que la gran mayoría de los estudiantes de quinto grado de secundaria (91,4 %) piensa seguir estudios superiores. Lo saltante es que entre estos, el 70,2% piensa postular a una universidad; mientras el 27,2% tiene intención de seguir estudios de FT. Reproducimos aquí un cuadro síntesis de los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de quinto grado de secundaria. Las respuestas son presentadas de acuerdo a dos variables: nivel socioeconómico (NSE) y tipo de colegio (estatal o privado).

Cuadro 1
Tipo de institución en los que piensan seguir estudios superiores, según nivel socioeconómico y tipo de colegio

TIPO DE INSTITUCIÓN	NIVEL SOCIOECONÓMICO				TIPO DE COLEGIO	
	A	B	C	D	Estatal	Privado
Universidad	90,8	84,3	60,8	52,5	62,1	89,5
IST	9,2	15,3	35,5	42,1	34,4	9,8
CEO	0,0	0,4	3,7	5,3	3,5	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	99,9	100,0	100,0

Base: 1096 estudiantes que pensaban seguir estudios superiores.

Vemos que la intención de estudiar en la universidad es mayoritaria en todos los niveles socioeconómicos, y también entre los distintos tipos de colegio; pero a mayor NSE, mayor es la intención de estudiar en una universidad. Lo mismo sucede en la variable de tipo de colegio: entre los estudiantes de colegios privados la intención de seguir estudios universitarios es más alta. Según los escolares encuestados, la aspiración mayoritaria de estudiar en la universidad obedece a las deficiencias que se atribuyen a las instituciones que imparten FT en el sector público: baja calidad de la enseñanza, baja probabilidad de encontrar empleo por parte de los egresados, infraestructura deficiente, equipamiento obsoleto.

La percepción de los profesores de quinto grado de secundaria

Por su parte los profesores de quinto grado de secundaria consideran que los IST, tanto públicos como privados, tienen una calificación inferior que los colegios, y que solo las universidades son mejores que los colegios. Ello indica que para estos docentes la FT casi no existe; en consecuencia el «salto natural», luego de la secundaria, es la universidad.

Esta evaluación está de acuerdo con la forma como ellos valoran las instituciones de educación superior. La gran mayoría de los profesores (78,3%) prefiere que sus hijos estudien en una universidad; en segundo lugar, aparecen los IST públicos (10%), y luego los IST privados (3,9%). Las razones que esgrimen inciden en aspectos académicos (bajo nivel de enseñanza, poco equipamiento, baja probabilidad de conseguir empleo). Para los docentes de secundaria, que son quienes orientan a los alumnos de ese nivel educativo, la FT es una opción de descarte para la profesionalización; la reconocen como una opción válida, pero solo para los que no pueden pagar la universidad. Se percibe que no hay un criterio de vocación ni sobre las aptitudes del estudiante, sino exclusivamente el de aspirar al nivel más alto y prestigioso del nivel educativo.

La percepción de los estudiantes de los IST públicos

Para quienes estudian en los IST públicos estos centros tienen poco prestigio. La mayoría de ellos han ingresado a los IST de manera resignada, pues su aspiración era la universidad. Más de la mitad de los que ingresan a los IST postularon antes a alguna universidad.

Las principales críticas que ellos hacen a las instituciones donde estudian son: baja calidad de la enseñanza, equipamiento escaso y desactualizado, infraestructura deficiente. El único aspecto que valoran positivamente es al personal docente, pero en cambio critican a la «plana directiva». Es decir, las deficiencias que perciben en los IST no solo están referidas a aspectos de calidad de la enseñanza, infraestructura y equipamiento, sino también a aspectos de *gestión pedagógica e institucional*.

La percepción de los profesores de los IST

Los profesores de los IST públicos son el único segmento para el cual estas instituciones tienen un buen nivel de aceptación. Ellos consideran que

las mayores deficiencias de las instituciones donde trabajan son el poco equipamiento de laboratorios y talleres, falta de capacitación docente y de tecnología de punta. Al pedirles que comparen los IST públicos con los privados, señalan que estos últimos están demasiado «mercantilizados» y son caros en comparación con la infraestructura que poseen y la calidad de la educación que imparten. Los profesores de los IST públicos opinan que la FT debe estar al alcance económico de todos.

La percepción de los empleadores

La opinión de los encuestados acerca de la capacidad profesional de los egresados de los IST está dividida. Aproximadamente hay 40% de opiniones negativas; 35% de opiniones positivas y 15% condiciona su aprobación a que los técnicos provengan de IST privados. Los técnicos egresados de los IST son bien valorados por los empresarios; incluso un 38,3% de los encuestados manifiesta que en su empresa/institución hay algún técnico que está mejor valorado que un egresado universitario. Un alto porcentaje (55,8) de los empresarios encuestados no conoce los servicios ofrecidos por los IST públicos, pero la gran mayoría declara que le interesaría recibir información sobre ellos. Se comprueba así el bajo nivel de comunicación entre el mundo empresarial y el de los IST.

Entrevistas y observación de casos

Opiniones de los directivos de los IST públicos

Los directivos de IST públicos reconocen que hay un bajo nivel de aceptación de los institutos y que este ha disminuido en las últimas décadas. Según ellos, la causa principal es la dificultad para imprimir una gestión ágil y eficiente a los IST, debido a la *falta de autonomía* en la gestión pedagógica e institucional.

Al respecto hay una relación tensa y conflictiva entre los directivos de los IST y las Direcciones Departamentales de Educación, de las cuales dependen. En efecto, según las normas existentes los directivos de los IST dependen de las Direcciones Departamentales para una serie de aspectos que atañen a la gestión pedagógica e institucional de los institutos, como el número y el tipo de plazas docentes.

Por otra parte, los directores se quejan de que no hay estímulo para el cargo que desempeñan: la remuneración adicional al cargo apenas es un poco superior a la de un profesor a tiempo completo. La falta de autonomía es percibida con mucha insistencia, lo cual dificulta, y muchas veces impide, que los directivos puedan hacer compras de equipo y maquinaria. En otro orden de cosas, expresan que tienen poca posibilidad de sancionar al personal docente y administrativo que incurre en faltas.

Según los directivos entrevistados, los IST públicos tienen poca autonomía administrativa y pedagógica frente a la instancia normativa superior. Ello les impide realizar una gestión ágil y eficiente, al mismo tiempo que se encuentran en un contexto de mercado competitivo de educación superior técnica («competicimos con las manos atadas»). Sería esta falta de autonomía, más que las bajas remuneraciones, lo que estaría generando malestar y desmotivación.

Expertos en formación técnica

Los expertos en FT que hemos entrevistado coinciden en señalar que en los IST públicos *falta liderazgo* para la innovación tecnológica. Consideran también que los directivos de los IST están inmersos en una telaraña administrativa agobiante. Al mismo tiempo, se encuentran desmotivados debido al poco reconocimiento de su función, no solamente por sus bajas remuneraciones, sino por lo limitado de sus atribuciones. Esto les impide gerenciar las instituciones que dirigen.

En las entrevistas sostenidas con expertos aparece con mucho énfasis la escasa relación entre los IST públicos y el mundo de la producción. Se sostiene que los IST públicos nunca estuvieron relacionados con las empresas; ello sería un defecto de origen y estaría en relación con las políticas públicas predominantes al momento de su creación, que incidían en formar una oferta de profesionales técnicos sin tener en cuenta las demandas de las empresas. Por esta circunstancia consideran que los empresarios, incluso los pequeños, tienen mayor disponibilidad para relacionarse con directivos de institutos privados o sectoriales. Estos últimos son públicos, pero con un régimen de gestión privado, como por ejemplo el Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI). Esta preferencia no deriva tanto de prejuicios a priori, sino por el hecho de que los institutos privados y sectoriales se encuentran en mejores condiciones para hacer propuestas y ofrecer proyectos innovadores.

A partir de estas consideraciones, varios expertos —sobre todo los relacionados con políticas públicas de promoción del empleo y la producción— reconocen la necesidad de relacionar la FT con las demandas de los gremios de productores, en especial con las pequeñas y medianas empresas. Los expertos coinciden con los directivos de los IST públicos en considerar que en los IST hay un problema relacionado con el modelo de gestión, que es rígido y no permite competir con los IST privados. Como modelo alternativo proponen el de Fe y Alegría, que ha desarrollado una estrategia de gestión institucional centrada en el principio de «propiedad pública, gestión privada».

Las fuentes primarias y la necesidad de ir más allá

Del estudio realizado sobre la base de fuentes primarias (encuesta, entrevistas en profundidad y visitas de campo) se desprende claramente que el campo específico de la FT dentro del conjunto de la formación superior es muy débil, casi inexistente. Prácticamente, en el sistema educativo peruano no hay un camino alternativo a la universidad, que signifique un nivel de profesionalización que goce de suficiente aceptación y prestigio.

El campo de la FT no es percibido como un campo específico y terminal de la formación superior, sino como parte de un «continuo» FT-universidad dentro del nivel superior de la formación, donde los IST ocupan un nivel de prestigio social muy bajo. Esta percepción es la que hace que los estudiantes de secundaria aspiren mayoritaria y casi exclusivamente a la universidad. Este argumento se ve reforzado por el hecho, encontrado en las encuestas y entrevistas, que la aspiración a la universidad se da también en los estudiantes de los IST: ellos son estudiantes resignados en los IST y pueden ser considerados como universitarios frustrados.

Los directivos y profesores de los IST también perciben a las instituciones en las que trabajan como parte de un «continuo» IST-universidad. Esta percepción deriva en actitudes de competencia con las universidades, pues sienten que atienden al sector social que no puede ingresar a la universidad. Lo demuestra el hecho de que ellos planifican el proceso de admisión a los IST inmediatamente después de la época de ingreso a las universidades, para así recoger lo que las universidades «les dejan». En algunos lugares los IST pretenden incluso competir con las universidades, en una carrera en la que siempre llegarán al final. En la medida en que se ubican en el «nivel superior» del sistema educativo, los IST son relacionados y comparados con las otras instituciones de ese nivel, que son las universidades.

Aparentemente, a la base de la baja aceptación de la FT en general, y de la pública en especial, estaría en la calidad de la *oferta*. Sin embargo, hay cosas que la encuesta y las entrevistas en profundidad no explican: ¿por qué se ha configurado esta situación estructural en el sistema educativo peruano de baja aceptación de la FT en cuanto nivel educativo? ¿Es solo una cuestión de baja calidad de la oferta educativa de la FT? Es posible pensar que la baja calidad no sea más que una coartada para justificar la decisión de dar un «salto» en los niveles educativos y así poder llegar al nivel universitario, el único que da prestigio. ¿Hasta qué punto el tipo de demanda educativa ha condicionado la existencia de una FT de baja calidad? ¿La baja aceptación de la FT se explicaría por su baja calidad, o esconde el rechazo a la existencia de dicha modalidad educativa como tal?

Para responder a estas preguntas hemos considerado importante hacer una revisión histórica del proceso a través del cual se ha configurado la actual FT peruana, para ver cómo es que ha ingresado al nivel «superior» del sistema educativo peruano.

La demanda social de educación superior en el Perú

Origen histórico de la debilidad de la formación tecnológica en el Perú

Se puede afirmar que la debilidad del campo específico de la FT en el Perú tiene hondas raíces históricas y culturales. Debemos remontarnos al impulso que se quiso dar a la FT durante las primeras décadas del siglo XX. Ello obedecía a la necesidad de adecuación de la economía nacional a la apertura de mercados que se vivía en los años comprendidos entre fines del siglo XIX e inicios del XX. Este impulso fue dado por una serie de intelectuales, pedagogos y políticos civilistas. Hubo un intenso debate acerca de la orientación que debía seguir la educación nacional. Los intelectuales civilistas y liberales criticaban la orientación elitista y especulativa del sistema educativo, destacando la necesidad de superar la herencia colonial y promover el valor del trabajo, el espíritu de empresa y la capacidad técnica (Sulmont *et al.* 1991)¹.

¹ Los más destacados propiciadores de la modernización educativa desde fines del siglo XIX fueron Joaquín Capelo, Isaac Alzadora, Manuel Vicente Villarán, José Pardo. Alzadora propuso difundir la instrucción primaria y diversificar la educación intermedia. Capelo abogó por la extensión de la educación industrial a nivel nacional.

En esta polémica destacaron los planteamientos de Manuel Vicente Villarán, quien a inicios del siglo XX llamó la atención sobre el excesivo número de jóvenes que estudiaban carreras humanísticas y despreciaban las carreras técnicas orientadas al trabajo. Villarán polemizaba con Alejandro O. Deustua, defensor de un tipo de educación reservada a la élite y centrada en la educación del «espíritu». A fines de la década de 1920, José Carlos Mariátegui se hizo eco de esta polémica y estuvo más cerca de la propuesta de Villarán, aunque sin limitarse a ella².

En 1914 Víctor Andrés Belaúnde había defendido la necesidad de la formación técnica desde la secundaria:

La clase media ha buscado refugio en las profesiones liberales, por medio de ellas, mejores posiciones burocráticas. El mal viene de muy lejos. La sociedad colonial era una sociedad de propietarios. Su vicio fundamental fue el intelectualismo decorativo, el bachillerismo. La clase media conservó esta tradición. Si la colonia se preocupó de la cultura doctoral, la república, inspirándose en el intelectualismo del siglo XVIII y en los dogmas de la revolución, debió tener como programa la educación popular. [...] A nombre de las luces se desvió al hijo del pequeño propietario, del comerciante, del agricultor y de lo que es más grave aún, del jefe del taller o del obrero, del camino fácil y bueno que le indicaba la división hereditaria del trabajo, y se le arrojó con su título al campo azaroso de la política y de la burocracia. [...] Se ha dicho que la universidad ha causado la crisis de la clase media y es la fuente del mal; eso no es exacto. El daño viene de la orientación general de la instrucción pública. [...] Los colegios de instrucción secundaria deben tener una orientación directa hacia la vida, y romper sus funestos canales hacia la universidad³.

Si examinamos las políticas educativas, la Ley de Instrucción Pública de 1901 había dividido los establecimientos de enseñanza secundaria en colegios y liceos; estos últimos eran especializados para la FT en agricultura, minería, mecánica y comercio. Sin embargo, un año después una nueva Ley suprimió los liceos y acertó el ciclo de educación secundaria, reforzando el carácter intelectual de la formación. «Al abandonar la posibilidad de darle un sentido práctico, la educación secundaria fue entendida ante todo como el camino hacia una carrera de tipo universitario» (Sulmont *et al.* 1991: 27).

En los años siguientes, si bien se dieron diversas medidas para apoyar la FT a través de la constitución de diversas «Escuelas de Artes y Oficios», no hubo una política educativa coherente. En 1911 el gobierno de Leguía nombró a Villarán para presidir una comisión encargada de preparar un proyecto de

En realidad estos intelectuales eran herederos del primer civilismo, impulsado por Manuel Pardo en las décadas de 1860 y 1870, donde se llevó a cabo un fuerte impulso por ampliar la cobertura educativa bajo una orientación técnica y productiva, además de impulsar la educación popular. Véase McEvoy 1997.

² Si bien Mariátegui critica la concepción aristocratizante de Deustua, también critica lo que considera las deformaciones originadas por el capitalismo, que llevan al: «esclavizamiento del hombre por la máquina y la destrucción de los oficios por el industrialismo [...] El maquinismo, y sobre todo el taylorismo, han hecho odioso el trabajo. Pero sólo porque lo han degradado y rebajado, despojándolo de su virtud de creación» (Mariátegui 1967: 133).

³ Víctor Andrés Belaúnde. «La crisis presente» [1914]. En *Obras Completas*, 1ª serie, *El proyecto nacional*. Reproducido de Sulmont *et al.* 1991, p. 26.

reforma educativa. Pero la Ley aprobada en 1920 recogió muy poco de sus propuestas. La crisis de 1930 y la consiguiente turbulencia política hicieron que se mantuviera una situación de indefinición frente a la FT.

A fines de la década de 1940 se dieron las condiciones para retomar la discusión, cuando se dio impulso a la minería y la industria nacional a consecuencia de la demanda internacional generada por la Segunda Guerra Mundial. Llegaron también los planteamientos desarrollistas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) tendientes a la industrialización. En el primer gobierno de Manuel Prado se adoptó una política de industrialización que requería de mano de obra especializada: en 1941 fue creada la Dirección de Educación Técnica dentro del Ministerio de Educación, y en 1945 se estableció la secundaria técnica. Sin embargo no hubo suficiente financiamiento y se careció de una estrategia ordenada, de modo que el gobierno cedía a presiones políticas de instituciones sociales y de políticos para que se abrieran escuelas técnicas en sus departamentos.

En el breve gobierno de Bustamante y Rivero (1945-1948) se hizo un importante esfuerzo por ordenar la política de educación técnica a nivel nacional, precisando objetivos, planes y métodos. En esta tarea participaron importantes intelectuales como Luis E. Valcárcel y Jorge Basadre. Este último, siendo Ministro de Educación, encargó a Fernando Romero la preparación de un Plan Nacional de Educación Técnica; colaboró también una misión norteamericana encabezada por el pedagogo J. Gram Sullivan, quien en 1945 organizó el «Servicio Técnico Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación». Durante este gobierno el presupuesto para la educación técnica se cuadruplicó, y el número de alumnos creció en una proporción aun mayor. Para coordinar las iniciativas se nombró un Consejo Consultivo Nacional, integrado por representantes del Parlamento, del gobierno, de entidades profesionales, de los empresarios, de los obreros (Romero 1958).

El régimen del general Odría (1948-1956) interrumpió los esfuerzos iniciados en los años anteriores y se volvió al estilo tradicional de la enseñanza genérica que reforzó los valores de ascenso social hacia las profesiones de corte universitario. Los Consejos Consultivos dejaron de funcionar y se eliminó la posibilidad de asegurar un nexo entre la política educativa y los agentes productivos.

El inicio de las soluciones de excepción: las «islas de excelencia»

El segundo gobierno de Prado retomó la política educativa diseñada en la década de 1940. En 1957 una Reforma Educativa ratificó la educación secundaria técnica como *opción frente a la secundaria común*. En este período se dieron los primeros pasos para relacionar la FT con los agentes productivos. La Ley de Promoción Industrial de 1959 otorgaba beneficios tributarios a las empresas que invertían en FT. Al amparo de estas disposiciones, y con el apoyo de un conjunto de empresarios, el gobierno creó el Servicio Nacional de Aprendizaje y Trabajo Industrial (SENATI), con el objetivo de formar obreros calificados. La ley que creaba este organismo estableció un mecanismo de financiamiento con el aporte obligatorio del 1% del monto de las planillas de sueldos y salarios de las empresas que tenían más de 15 empleados; además recibió ayuda de la cooperación internacional. Estableció sedes en Lima y en las principales ciudades del país.

Desde el inicio el SENATI tuvo autonomía administrativa, lo cual le permitió adecuar su oferta educativa a las demandas de las empresas. Evitó así la rigidez del resto de las instituciones públicas encargadas de la FT, las cuales no tenían autonomía administrativa ni pedagógica. De este modo se profundizó la separación entre la FT ofrecida por las instituciones públicas, y el mundo del trabajo productivo empresarial, abandonando prácticamente la posibilidad de articular al conjunto de la FT regular con el mundo de la producción. Este hecho marca lo que puede ser considerado como el inicio de una actitud que los empresarios han tenido frente a la educación en general, y a la educación técnica en especial: vieron que el Estado era ineficiente, renunciaron a reformarlo, y empezaron a crear «islas de excelencia» que perduran hasta hoy. En otras palabras, ante la incapacidad del sector público de dar solución a la necesidad de contar con un nivel eficiente de FT universal, se generaron institutos favorecidos y especializados, que constituyen verdaderas «islas» en un mar de incompetencia.

Desde su creación el SENATI se constituyó en la principal institución de formación de obreros y técnicos calificados, y coexistió con otras modalidades de entrenamiento: los colegios secundarios de enseñanza técnica, los institutos privados, los programas de capacitación creados por grandes empresas. Por ejemplo, la Cerro de Pasco Corp. creó su propio centro de entrenamiento en 1955.

Con la Ley de la Gratuidad de la Enseñanza en 1964 se expandió la educación primaria, y por ende la educación secundaria en los años siguientes. En el estrato secundario se aplicó el diseño previsto en la ley de 1957: por un lado la *secundaria general* (de Ciencias y Humanidades) que conducía a la universidad; y por otro lado la *secundaria técnica*. Posteriormente se cambió este diseño: los dos primeros años fueron dedicados a la formación general, y los tres últimos a la denominada «secundaria diversificada» que ofrecía las siguientes opciones: científico humanista, agropecuaria, industrial, comercial y artesanal. Sin embargo, las secciones técnicas tuvieron poco éxito por la pobreza de los equipos disponibles. No existía el financiamiento para que operasen talleres y laboratorios.

Resistencia social a separar la FT de la formación universitaria: el caso de la ENIT

Un caso bastante ejemplar de la forma como la FT fue dejada de lado por razones de prestigio social, lo tenemos en la ENIT (Escuela Nacional de Ingenieros Técnicos), creada en 1964 en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI). Esta escuela ofrecía «carreras cortas» a egresados de secundaria que no accedían a la universidad. La Escuela funcionó con éxito durante varios años; sin embargo sus alumnos y egresados no se contentaban con obtener solo un título de «carrera corta», y ejercieron una fuerte presión política para obtener un título universitario. No se contentaban con ser solamente técnicos, querían ser «ingenieros». Hubo movilizaciones estudiantiles con toma de locales. Finalmente lograron su objetivo y la UNI debió admitirlos, para que subsanaran cursos y poder obtener el tan anhelado título de ingeniero⁴.

⁴ Según un estudioso de la formación tecnológica de esos años: «Esta institución ha pasado por una crisis derivada de que los alumnos desean obtener un título que tenga un nombre de mayor jerarquía que el de 'técnico'». (Romero 1972: 295).

Si bien la lucha de los estudiantes de la ENIT tenía propósitos educativos, en el fondo tenían también un carácter social, en la medida en que en su gran mayoría formaban parte de un contingente de migrantes o hijos de migrantes que pugnaba por ascender socialmente. En realidad el reclamo por acceder al título de «ingeniero» formaba parte de la búsqueda de ascenso social de estos sectores emergentes.

Esta experiencia muestra que las dificultades por independizar los canales de formación possecundaria entre FT y educación universitaria chocaban ante la persistente presión de los estudiantes de sectores emergentes por acceder al único canal de movilidad social que les aseguraba ascenso social, que era la formación universitaria. Hasta la década de 1960 los egresados de la UNI eran, salvo excepciones, estudiantes provenientes de colegios privados y de origen étnico blanco o mestizo. Ser ingeniero, arquitecto, y egresado universitario en general, hasta entonces equivalía no solo a estar en, o acceder a, un estrato social medio alto, sino también a *quedar asociado* a determinadas características étnicas (blanco o mestizo).

La lucha de los estudiantes de la ENIT tuvo diversos resultados: en el campo social se logró el acceso de sectores emergentes a la profesionalización de prestigio; por otro lado desapareció una buena escuela técnica, como era la ENIT, que debió ser cerrada porque sus alumnos se trasladaron en masa a la UNI. Al mismo tiempo se empobreció la universidad pública, en la medida en que se masificó sin contar con los recursos económicos suficientes para atender la creciente demanda. Todo ello tuvo lugar en un contexto de crisis fiscal que impedía al Estado mantener la calidad de la formación universitaria.

Quizás lo que ocurrió con la ENIT y la UNI fue el inicio de una dinámica social que explica lo que sucedió con la educación superior desde la década de 1960: abandono de la FT, masificación del nivel universitario y colapso del sector público para atender la demanda creciente. La cada vez mayor población estudiantil que egresaba cada año de la secundaria se dirigía hacia la universidad, no solo por razones de «prestigio» en abstracto, sino sobre todo por razones de búsqueda de ascenso social.

La Reforma Educativa de la década de 1970: el fracaso por separar la FT del nivel superior

Durante la década de 1970 el Gobierno Militar se propuso realizar una Reforma de la Educación que apuntaba a romper la orientación «terminalista» del sistema educativo hacia la universidad, y asegurar la preparación para el trabajo productivo en todos los niveles. Se propuso dejar de lado la educación primaria y secundaria, para fusionarlas en la «educación básica» de nueve grados. A su vez esta se dividía en educación básica regular, para jóvenes de edad escolar, y educación básica laboral para adolescentes y adultos que no alcanzaban oportunamente una escolaridad básica. Este esquema significaba abandonar la fórmula anterior de la «secundaria técnica».

Otra innovación fue la creación de las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), que debían pertenecer a un nivel posterior a la educación básica, con la finalidad de proporcionar una formación y certificación de bachiller profesional que permitiera a los egresados ingresar al mercado laboral sin pasar por la universidad. Este era un nivel de estudios obligatorio, incluso para aquellos que postularían a esta. De este modo se buscaba descongestionar el

sistema universitario, asegurando una preparación masiva de los jóvenes hacia actividades laborales

El proceso de creación de las ESEP enfrentó muchas dificultades y finalmente abortó. Solo llegaron a funcionar 100 ESEP hacia 1977, con una población cercana a 50 mil estudiantes. A la base de este fracaso hubo varias causas y circunstancias. En primer lugar, el proceso se inició cuando el régimen militar entraba en crisis (segunda mitad de la década de 1970). También hubo dificultades económicas que impidieron que el Estado asumiera los altos costos de implementar masivamente las ESEP en cuanto nivel educativo universal e intermedio entre la secundaria y la universidad. Para los fines de nuestro análisis cabe resaltar que esta iniciativa no tuvo apoyo social, ni de los sectores sociales emergentes a los que pretendía favorecer. La mayor resistencia se dio por parte de profesionales como los maestros, afiliados al Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación en el Perú (SUTEP); también se opusieron las enfermeras. Estas categorías ocupacionales reivindicaron el estatus «universitario» de su carrera, rechazando la rebaja de ese estatus a nivel de las ESEP que ofrecían solo una «carrera corta» y un título de «mando medio». Se dio a nivel masivo lo que ocurrió en la UNI una década antes, con el caso ya mencionado de la ENIT.

Cabe señalar que, además de la iniciativa de las ESEP, durante la década de 1970 el gobierno creó una serie de institutos de formación tecnológica que dependían de diferentes ministerios. Es así que surgieron el SENCICO (Servicio Nacional de Capacitación para la Industria de la Construcción) y CENFOTUR (Centro de Formación en Turismo). Lo peculiar de estos institutos, al igual que el SENATI, es que a pesar de ser públicos tienen un régimen de gestión privada, lo cual les permite competir exitosamente en el mercado de la formación superior. Además estos institutos no son gratuitos como el resto de IST públicos. Es así que también el Estado, ante la imposibilidad de resolver masivamente el problema de la calidad en la FT en su conjunto, siguió el camino de las *soluciones de excepción*, promoviendo la constitución de «islas de excelencia». Resulta interesante ver, que luego de un intento fallido de reformar el sistema educativo en su conjunto, al igual que hicieron los empresarios en la década de 1950, también el Estado derivó en una estrategia de crear «islas de excelencia».

El ingreso definitivo de la FT al nivel superior

Con la Ley de Educación de 1982, aprobada durante el segundo período de Fernando Belaúnde (1980-1985) las ESEP fueron convertidas en Institutos Superiores Tecnológicos (IST). Se abandonó el ciclo de Educación Básica y el ciclo de las ESEP. Se retornó a la visión de un sistema educativo con tres niveles: primario, secundario y superior. A nivel secundario, la educación con variante técnica fue mantenida como opción de segundo grado frente a la denominada «humanística», que terminó imponiéndose como modalidad única en la mayoría de los colegios.

La nueva ley colocó a los IST como parte del nivel superior, junto a las universidades. Esta medida tuvo gran acogida, porque respondía al deseo generalizado de los estudiantes de secundaria (en su mayoría pertenecientes a sectores sociales emergentes) de pasar inmediatamente al nivel de la «educación superior». Se cumplió así el temor de Víctor Andrés Belaúnde manifestado en 1914, cuando alertaba sobre la necesidad de evitar la existencia de «funestos

canales» entre la educación secundaria y la universidad. Lo irónico es que ello se dio durante el gobierno de su sobrino Fernando. Quizá esta evolución de política educativa expresa una evolución más general, durante la cual los antiguos civilistas, partidarios de una FT eficiente y universal, se convirtieron en «populistas» cuando cedieron a las presiones de sectores sociales emergentes, que buscaban ascenso social mediante la llegada al nivel educativo universitario y rechazando un canal de profesionalización alternativo a la universidad.

Visto en retrospectiva, el ingreso de la FT al nivel superior puede ser considerado como resultado de un proceso histórico que ha tenido lugar a lo largo de todo el siglo XX. Ha sido un proceso durante el cual los sectores sociales emergentes, en su búsqueda de ascenso social, luego de haber logrado la masificación de la educación primaria y secundaria, han pugnado por acceder al nivel superior, entendiéndolo por superior a la universidad. Este sector social percibía que con el título universitario ocupaba automáticamente un peldaño más alto de la escala de prestigio social, al que hasta entonces tenían dificultades para llegar. El sector social ascendente no se resignaba a recibir solamente un título de «mando medio»: aspiraba al título universitario, aquel que permitía el ingreso a la escala superior del prestigio social. De ahí el enorme empuje hacia la educación universitaria y el desdén por la FT.

De parte del Estado, la inclusión de la FT al nivel educativo superior ha sido una «solución» facilista, en la medida en que se ha querido resolver por decreto un problema social de grandes dimensiones, sin contar con los fondos necesarios para ello. Esta medida se daba en un contexto de crisis fiscal y deterioro generalizado de los servicios públicos. Ha sido una concesión formal más que real, al otorgar títulos académicos de educación superior que en realidad estaban bastante devaluados.

Al mismo tiempo que decaía la calidad de la formación universitaria pública, decayó aún en mayor medida la formación pública en FT, lo cual generó la necesidad de mantener paralelamente «islas de excelencia», como los institutos sectoriales, para poder contar con trabajadores técnicos capaces en áreas productivas y de servicios. En los años siguientes se abrió la posibilidad para la FT privada. En efecto, la Ley de 1982 permitía la creación de IST privados, que empezaron a crecer rápidamente. Por ejemplo, en 1982 fue creado el TECSUP. Le siguieron numerosos institutos tecnológicos privados, no siempre de la misma calidad.

Un elemento adicional que hay que considerar es que, paralelamente a estos procesos, la formación universitaria pública siguió siendo gratuita. Esta había sido una reivindicación del movimiento estudiantil de las décadas anteriores. Si consideramos que la FT ingresó a formar parte del nivel educativo superior, al mismo tiempo que las universidades públicas eran gratuitas, podemos entender que lo que sucedió, en la práctica, fue abrir las compuertas para el acceso masivo a la universidad, con el consiguiente abandono de la FT, a pesar de que esta última formaba parte del nivel «superior».

La propuesta del bachillerato

La propuesta del bachillerato, durante los años 1995-1998, pretendía generar un ciclo obligatorio de dos años dentro del nivel secundario para descongestionar la universidad y ofrecer una formación técnica que permitiese atender las demandas de la producción. En cierto modo recogía la propuesta

de las ESEP de la década de 1970. Es interesante ver cómo esta propuesta fracasó, por razones parecidas a las de la década de 1970: en primer lugar por la crisis del régimen de Alberto Fujimori, y la falta de apoyo político que tuvo esa propuesta. Además hubo razones económicas, pues la introducción del bachillerato hubiera significado el desembolso de muchos fondos para adecuar los planteles secundarios a las necesidades de ofrecer un ciclo universal de bachillerato.

Pero al mismo tiempo se liberalizó mucho más el mercado de la educación superior. En 1996 se promulgó el Decreto Legislativo 882, llamado de «promoción de la inversión en la educación». Hasta entonces las instituciones privadas no podían tener fines de lucro; por el contrario este dispositivo permitió la apropiación privada de excedentes económicos en este tipo de instituciones. Con ello se aceleró la tendencia al crecimiento de universidades privadas, proceso que se mantiene hasta ahora y que ha adquirido en los últimos años un ritmo explosivo.

Ampliación de la demanda por educación superior, desborde del Estado, y el «equilibrio de bajo nivel»

Desde la segunda mitad de la década de 1970 se dio la combinación de una rápida expansión de la cobertura educativa con el aumento de restricciones fiscales y el consiguiente descenso de las remuneraciones de los empleados públicos, sobre todo de los maestros. Ahí comenzó lo que algunos analistas han denominado el «equilibrio de bajo nivel» (Webb y Valencia 2006), consistente en la aceptación de la precariedad de la educación pública, frente a la cual nadie reaccionaba: ni los maestros, ni los usuarios del servicio, ni el Estado.

El equilibrio consistía en que los maestros públicos aceptaban la reducción real de las remuneraciones a cambio de la estabilidad en el empleo, y una relajación de la disciplina laboral que permitía a muchos un segundo empleo. Por su parte el Estado aceptaba ese equilibrio, a cambio de no elevar las remuneraciones.⁵ Finalmente, los usuarios de la educación pública aceptaban la baja calidad a cambio de la gratuidad de la enseñanza. Este «equilibrio de bajo nivel», explica la aceptación del deterioro de la calidad educativa en las instituciones educativas del Estado, en todos sus niveles.

La liberalización de la educación, en todos sus niveles, ha posibilitado que solamente aquellos que pueden pagar reciban educación de calidad. Esta situación se dio también en el nivel «superior», donde se encuentran los IST. Desde la década de 1980 la oferta de FT ha crecido básicamente a partir de IST privados. Entre 1993 y 2004 el número de IST privados casi se ha duplicado, y ha pasado de 440 a 844. En 1980 los IST privados eran bastante reducidos, pero en 2004 eran el 64% del total de IST. Ahora bien, el crecimiento de la

⁵ «El SUTEP tuvo una amplia legitimidad al encabezar la oposición al gobierno militar durante la crisis de 1977-79, y fue recompensado por el siguiente gobierno con grandes concesiones, entre ellas un sistema de deducción en planilla de la cuota mensual del sindicato. No sorprende que al ser incapaces de satisfacer las demandas de salarios reales estables e incluso crecientes, los siguientes gobiernos se hayan apresurado a satisfacer las agendas sindicales. La esencia de sus demandas era el establecimiento de plazas nombradas aún con mayor estabilidad laboral y relajamiento de la disciplina en la gestión de los recursos humanos» (Webb y Valencia 2006: 358).

oferta de FT privada no siempre ha significado instituciones de calidad: falta equipamiento e infraestructura, y hay obsolescencia y poca articulación de los contenidos de la formación con los requerimientos de los sectores productivos. Por otro lado, hay poca capacidad de supervisión del sistema educativo y falta de capacitación de los docentes (Haya de la Torre 2005).

Dentro de los IST públicos destacan los denominados IST «sectoriales». Se diferencian del resto de IST públicos en que tienen administraciones de régimen privado y financiamiento mixto. Estos centros son: el SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial), el SENCICO (Servicio Nacional de Capacitación en la Industria de la Construcción); el CENFOTUR (Centro de Formación en Turismo), y el INICTEL (Instituto Nacional de Investigación y Capacitación en Telecomunicaciones). Estas instituciones tienen sedes en varias ciudades del país. El más grande de ellos es el SENATI, el cual cuenta con financiamiento proveniente del aporte obligatorio de las empresas e incluso recibe apoyo de la cooperación internacional, mientras que los otros tienen financiamiento mixto: en parte proviene del tesoro público, y en parte proviene de ingresos por las actividades académicas regulares. Estos IST sectoriales son las «islas de excelencia» de las que ya hemos hablado.

El peso de la búsqueda de ascenso social en el crecimiento de la oferta educativa superior universitaria

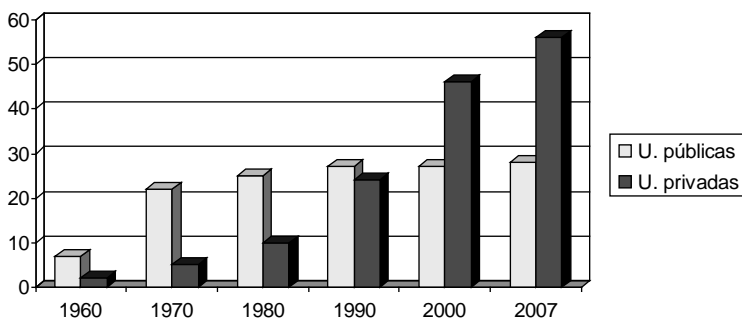
Si hasta 1960 la reivindicación más difundida entre los sectores sociales emergentes era la educación básica y secundaria, desde entonces a esa reivindicación se ha sumado el acceso a la educación superior, entendida como máximo nivel educativo: por ende universitario. Era percibido como el único canal de profesionalización que daba prestigio y aseguraba ascenso social. No se aceptó el canal de profesionalización de la FT. Este enorme empuje hacia la movilidad social explica, en última instancia, la proliferación de universidades y de la matrícula universitaria que tiene lugar desde entonces. Desde entonces cada ciudad ha querido tener «su» universidad, y para ello ha ejercido presión política en el Congreso y ante autoridades políticas.

Un ejemplo claro es lo que sucedió en los años sesenta, cuando la creación de universidades públicas debía ser aprobada por el Congreso. La estrategia de ampliación del número de universidades se dio a través del expediente de crear «sucursales» que luego se independizaban a partir de una reivindicación política, muchas veces bajo presión de movilizaciones populares y estudiantiles. En esos mismos años se crearon una serie de universidades, invocando el carácter de «técnicas» para supuestamente formar cuadros que sirvieran para promover el desarrollo regional: ello sucedió en Puno, Piura, Cajamarca, Lambayeque y Tingo María. Al cabo de algunos años, apelando a su estatuto autónomo, esas universidades dejaron de lado su condición de instituciones «técnicas» y se convirtieron en universidades «nacionales» (es decir, igual que las otras), ofreciendo carreras convencionales. Es sintomático que esas universidades se hayan querido desprender del calificativo de «técnicas» con el que nacieron; ello es una muestra más que la percepción social del término «técnico» es equivalente a un grado inferior de prestigio, que no era aceptado por los sectores sociales emergentes en búsqueda de ascenso.

En la década de 1960 las universidades pasaron de 9 (7 públicas y dos privadas) a 34 (22 públicas y 12 privadas). Con la nueva Ley Universitaria de

1983 se inauguró un nuevo período de crecimiento inorgánico, esta vez apoyándose en la iniciativa privada, al igual que ocurrió con los IST. Actualmente, en 2007, existen 82 universidades (35 públicas y 47 privadas). En menos de cinco décadas las universidades en el país pasaron de 6 a 82. En este mismo período la población estudiantil pasó de 30 mil a cerca de medio millón. En el gráfico siguiente vemos la evolución del número de universidades.

Gráfico 1
Perú: Universidades públicas y privadas, 1960 - 2007



Elaboración propia sobre la base de datos de: Ministerio de Educación. Oficina de Coordinación Universitaria 2005.

A este número hay que sumar las «filiales», que son sucursales de universidades en otras ciudades. Según la última información disponible existen actualmente 205 filiales universitarias, dispersas en todas las regiones del país, como se observa en el cuadro siguiente. Sorprende la cantidad elevada de filiales en departamentos como Cajamarca (25) y Puno (27)

Cuadro 2
Perú: Número de filiales universitarias por regiones. Año 2005

REGIÓN	Nº FILIALES	REGIÓN	Nº FILIALES
Amazonas	8	Lima Provincias	11
Áncash	9	La Libertad	9
Arequipa	4	Lambayeque	5
Apurímac	7	Loreto	6
Ayacucho	11	Madre de Dios	6
Cajamarca	25	Moquegua	4
Callao	2	Pasco	4
Cusco	5	Piura	11
Huancavelica	3	Puno	27
Huánuco	6	San Martín	11
Ica	5	Tacna	6
Junín	4	Tumbes	5
Lima Metropolitana	7	Ucayali	4
		Total	205

Fuente: Ministerio de Educación. Oficina de Coordinación Universitaria. 2005: 66.

Junto con este crecimiento de filiales se ha dado un verdadero colapso de la formalidad universitaria. Para citar solamente un caso: la «Universidad Los Ángeles» de Chimbote tiene más de veinte filiales — a las que llama «centros universitarios»— en varios departamentos del país, y se encuentran en lugares

tan dispersos como: San Juan de Lurigancho, Casma, Huancayo, Sihuas, Trujillo, Puno, Huaraz, Huarmey, Piura, Huacho, Tingo María, Yungay, Cajamarca, Satipo, Chiclayo, Pomabamba, Talara, Pativilca, Sullana y Cañete.

El crecimiento de la iniciativa privada en la educación universitaria, al igual que en el caso de los IST, no ha sido tanto la consecuencia de una política de liberalización, sino de la incapacidad del Estado de atender la creciente demanda educativa en el nivel superior. La educación privada en realidad ha llenado un vacío creado por incapacidad del sector público.

El rápido crecimiento del número de universidades y de la matrícula universitaria ha distorsionado la función que la universidad debe desempeñar en el sistema educativo: centros de excelencia académica y de investigación. En efecto, se puede decir que un sector de universidades, por estar centradas en cuestiones instrumentales, cumplen una función de formación de técnicos. Una parte del sector universitario ha invadido el espacio que corresponde a la función técnica. Aquí también se puede aplicar la idea del «equilibrio de bajo nivel» donde se acepta el bajo nivel de la educación universitaria pública, en la medida en que permite el ansiado acceso a la educación «superior» y por tanto a una posición de prestigio social.

Es así como se ha llegado a la situación en la que el sector educativo superior peruano tiene una oferta de casi dos egresados universitarios por uno de institutos técnicos, al revés de la tendencia mundial, donde predomina una oferta de tres técnicos por cada universitario (Villarán 2006). Según las cifras más recientes, en 2003 existían 498.502 estudiantes universitarios, mientras que en la educación superior no universitaria (técnica) había 389.223 estudiantes (cifras a abril 2004), de los cuales 117.523 son de IST.

Conclusiones

A lo largo del siglo XX ha habido en el país un enorme deseo de ascenso social por parte de sectores sociales emergentes, que han crecido muy rápidamente debido a la transición demográfica y a la consiguiente «explosión demográfica». Ello ha significado una fuerte presión por acceder a la educación como canal para elevar el estatus social. Inicialmente la presión se ha dado para lograr el acceso a la educación básica, luego a la secundaria y finalmente a la superior, entendida como educación universitaria.

El factor más profundo que explica la baja aceptación de la FT al interior del sistema educativo peruano ha sido el gran empuje ejercido por el sector social emergente. Este sector social no ha aceptado contentarse con títulos técnicos de mando medio, y ha percibido a la universidad como único canal real de ascenso. El sector social emergente no ha aceptado la FT como canal de profesionalización alternativo a la universidad. No ha sido un rechazo a la FT en sí misma, sino la resistencia a ubicarse en un nivel intermedio de la escala del prestigio social. Esta situación ha significado la existencia de límites estructurales a la separación entre FT y educación universitaria: pues la distinción entre esos canales de profesionalización hubiese significado la aceptación de una segmentación social que además tenía connotaciones étnicas.

Dada la estructura social existente, hasta la década de 1960 solo los blancos y mestizos alcanzaban el nivel educativo universitario (con contadas excepciones). De ahí que, para acceder a ese nivel educativo, el sector social y

étnicamente emergente pugnó para que se abrieran los «diques de contención» al nivel educativo superior. Desde este punto de vista, si la sociedad peruana hubiera sido menos heterogénea étnicamente, habría habido mayores posibilidades de aceptación de distintos canales de profesionalización.

El empuje hacia el ascenso social ha sido políticamente muy poderoso y no ha podido ser contenido por el Estado. Esto se ha dado en el contexto de un «desborde popular» —para utilizar la expresión que ha sido difundida por Matos Mar— que ha sido también un «desborde étnico». En este proceso, el Estado no ha podido contener las demandas de educación superior universitaria y ha debido hacer concesiones, manteniendo la gratuidad de la universidad pública y permitiendo que la FT se ubique como parte del nivel «superior» del sistema educativo.

En la medida en que la FT no ha sido un canal de profesionalización universal, fue rechazado, aún en los casos que ofrecía formación de calidad. El ejemplo de la ENIT es esclarecedor en este sentido. Por eso, el argumento de que la baja aceptación de la FT obedece a su baja calidad es bastante débil, y esconde un deseo de ascenso social inmediato, evitando la ubicación en lo que se consideraba un nivel inferior de prestigio social.

La incapacidad del Estado de contener el empuje social ascendente, que veía en la universidad el único canal de ascenso a través de la educación, lo ha llevado a incluir a la FT dentro del nivel superior del sistema educativo, al mismo tiempo que mantenía la gratuidad de la universidad pública. Como consecuencia, el rechazo de la FT y el volcamiento masivo hacia la universidad ha sido la respuesta coherente de los egresados de secundaria. Cualquier medida tendiente a revalorizar la FT dentro del sistema educativo peruano supone un fortalecimiento de las instancias del Estado, para poder ejercer efectivamente un rol de regulación educativa.

La agenda pendiente: diferenciar y valorar un nivel universal de FT. Cualquier posibilidad de resolver la cuestión de la FT en el Perú pasa por lograr que se acepte la existencia de un nivel de FT que sea universal; es decir, para todos los estratos sociales y «todas las sangres». De este modo se puede establecer una diferenciación de niveles educativos que no tenga una connotación social y étnica como en el pasado.

Ahora que el proceso de movilidad social y étnica ascendente se ha cumplido en buena medida, es posible albergar la esperanza de que haya mayor aceptación social de la diferenciación educativa y profesional. Un nivel educativo técnico donde se queden solo los más pobres, no será aceptado socialmente. Esta tarea es compleja y requiere de un gran esfuerzo, además de consenso social. Es una tarea indispensable para que el país pueda insertarse con éxito en la economía global en la que vivimos, que requiere no solo de egresados universitarios, sino también de buenos técnicos. Es uno de los mayores retos del Perú en el siglo XXI.

BONFIGLIO, Giovanni

2002 *El prestigio de los IST públicos. Lineamientos de estrategia para su mejora.* Lima: Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en Perú.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2005 *Proyecto Educativo Nacional. 2005-2006.* Lima.

HAYA DE LA TORRE, Raúl

2005 *Estudio sobre la situación de la educación técnica en el Perú.* Lima: OEI.

McEvoy, Carmen

1997 *La utopía republicana: ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana, 1871-1919.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Oficina de Coordinación Universitaria

2005 *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2005.* Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.- Programa FORTEPE.

2001 *Primer Congreso Nacional de la Educación Profesional Técnica «Educación y Trabajo».* Julio 2001, Arequipa, Chiclayo, La Cantuta, Lima

ROMERO, Fernando

1958 *La industria peruana y sus obreros.* Lima.

1972 *Nuestro capital humano.* Lima: Editorial Universo

SEGUIMIENTO, ANÁLISIS Y Evaluación para el Desarrollo (SASE) e Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE)

1999 *Estudio sobre la participación de empresas en la formación de recursos humanos.* Lima, agosto, mecan. 76 p.

SULMONT, Denis, Marcel VALCÁRCEL, Walter TWANAMA

1991 *El camino de la educación técnica: los otros profesionales. Los jóvenes de los institutos superiores tecnológicos en Lima Metropolitana.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

VILLARÁN, Fernando

2006 *Los divorcios entre la educación y el mercado laboral.* Ponencia presentada al CADE 2006, Arequipa.

WEBB, Richard, y Sofía VALENCIA

2006 «Los recursos humanos en la salud y la educación públicas del Perú». En Daniel Cotlear (editor). *Un nuevo contrato social para el Perú. ¿Cómo lograr un país más educado, saludable y solidario?* Lima: Banco Mundial, pp. 301-383.