

**ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA GRUPOS SOCIAL Y
ECONÓMICAMENTE DESFAVORECIDOS: SITUACIÓN EN LAS ESCUELAS
DE DERECHO DE PUERTO RICO**

ARTÍCULO

ALEXANDER G. REYNOSO VÁZQUEZ*

Las personas que viven en circunstan-
cias difíciles necesitan saber que existen
finales felices.

-Sonia Sotomayor¹

Introducción	193
I. Socialización, pobreza y desempeño escolar.....	194
A. Distintos niveles socioeconómicos	196
B. Nivel socioeconómico y desempeño escolar	198
II. Organizaciones y estatutos que promueven el acceso a la educación superior a nivel internacional	201
III. Ingresos, pobreza y movilidad social en puerto rico	205
IV. Nexo entre ingresos y nivel de educación en Puerto Rico	208
V. Situación del acceso a la Universidad de Puerto Rico	209
VI. Escuelas públicas en Puerto Rico.....	211
VII. Acceso a la educación superior en Estados Unidos y Puerto Rico	213
A. Estados Unidos	213
B. Puerto Rico	218
VIII. Escuelas de Derecho de Puerto Rico.....	222
A. Procedencia escolar de los admitidos a las escuelas de Derecho de Puerto Rico	222
B. Costos de las escuelas de Derecho de Puerto Rico	224
C. Estándares de acreditación de la American Bar Association (A.B.A.) para las Escuelas de Derecho de Puerto Rico	226
Conclusión	230
A. Propuestas	232

* El autor posee un Bachillerato en Artes con concentración en Sociología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey (*Magna Cum Laude*, 2011). Actualmente, es estudiante de tercer año de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico, Editor Titular de la Revista Jurídica de dicha Institución y candidato a graduación en junio 2014.

¹ SONIA SOTOMAYOR, *MI MUNDO ADORADO*, en viii (2013).

INTRODUCCIÓN

LOS PROPÓSITOS ENMARCADOS EN ESTE ESCRITO SON DEMOSTRAR Y PERSUADIR mediante datos empíricos y numéricos, primero, que la tendencia internacional y en los Estados Unidos es a preferir, en las políticas de admisión a instituciones de educación superior, métodos que favorezcan la democratización del conocimiento –los cuales toman en consideración las desigualdades educativas de los sectores marginados o pobres debido a la falta de recursos económicos– versus la meritocracia pura y dura, que se limita a medir de manera formalista las puntuaciones de pruebas estandarizadas sin tomar ninguna otra consideración ulterior, como serían las desventajas socioeconómicas, la aptitud, el carácter, motivación y compromiso del solicitante. Segundo, alertar sobre la gran brecha de desigualdad económica que existe en Puerto Rico, que limita a la mayoría de la población el acceso a una educación de calidad en los niveles primarios, que posteriormente aumenta las probabilidades de lograr acceso a las instituciones de prestigio social, como son las escuelas de Derecho de Puerto Rico. Tercero, que el acceso a la justicia de la mayoría de los puertorriqueños pobres depende en gran medida de que las escuelas de Derecho asuman su responsabilidad con el País, creen políticas de acción afirmativa que les hagan justicia a los sectores social y económicamente desfavorecidos brindándoles acceso a una educación superior, no como medida populista, sino como imperativo de desarrollo socioeconómico para Puerto Rico.

Asimismo, planteamos en este escrito que lograr acceso a la educación superior para grupos desfavorecidos es el reto característico del siglo XXI para cualquier país que desee potenciar su capital humano en la búsqueda de mayores oportunidades de desarrollo económico y mejor calidad de vida para sus ciudadanos. A pesar de que el acceso a la educación superior enfrenta múltiples desafíos (por ejemplo, retos tecnológicos y dificultades en la financiación, en el mejoramiento en la capacitación del personal y en la calidad de la enseñanza, entre otros),² esta investigación se centró en la igualdad de condiciones de acceso

2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, Preámbulo*, CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (9 de octubre de 1998), http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (última visita 9 de mayo de 2013).

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza.

(admisión) y éxito (graduación) en los estudios superiores para grupos desfavorecidos socioeconómicamente y su manifestación en las escuelas de Derecho de Puerto Rico. Se abordaron aspectos de socialización característicos de los grupos con nivel socioeconómico (NSE) bajo y cómo estos se reflejan en sus aspiraciones académicas futuras. De igual forma, se analizaron organizaciones y estatutos de avanzada, tanto internacionales como domésticos, que han dado un paso adelante para reducir la brecha de acceso de estos grupos. Además, se examinó la incidencia de pobreza de Puerto Rico en contraste con la de los Estados Unidos de América utilizando datos recopilados por entidades oficiales, tales como la Oficina del Censo de los Estados Unidos y el Instituto de Estadísticas de Puerto Rico. Asimismo, forma parte esencial de este escrito el análisis de las opiniones judiciales federales y puertorriqueñas que han abordado el tema de la desigualdad de representación de minorías en las instituciones de educación superior y las soluciones implantadas, tales como los programas de acción afirmativa (*affirmative action*) basados en raza.

Por último, se presentó la situación de acceso a las escuelas de Derecho del País, cuyas matrículas son, en su gran mayoría, representativas de las esferas más privilegiadas socioeconómicamente. Propusimos –acorde con las Constituciones de Estados Unidos y Puerto Rico y algunas leyes– que se implementara un programa de acción afirmativa basado en nivel socioeconómico bajo para así aumentar la cantidad de admisiones de estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos. Además de los indicadores actuales en los programas de admisión, se presentó como opción utilizar indicadores adicionales en el proceso de admisión tales como: (1) procedencia de escuela pública; (2) zona geográfica donde reside el solicitante; (3) riqueza familiar; (4) nivel y calidad de la educación del núcleo familiar del solicitante; (5) la creación de un Comité Reclutador de Estudiantes con NSE bajo, y (6) algunos tipos de admisiones condicionadas. Esto, como posible solución para lograr mayor acceso, equidad y representatividad de los grupos pobres en las entidades educativas superiores y prestigiosas, específicamente en las escuelas de Derecho del País.

I. SOCIALIZACIÓN, POBREZA Y DESEMPEÑO ESCOLAR

La Real Academia Española define socialización como la “[a]cción y efecto de socializar”,³ y socializar, a su vez, la define como: “[p]romover las condiciones sociales que, independientemente de las relaciones con el Estado, favorezcan en los seres humanos el desarrollo integral de su persona”.⁴ Del mismo modo, otros estudiosos de la materia han sugerido que existen dos vertientes de la socializa-

Id.

3 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA 2080 (22a ed. 2001).

4 *Id.*

ción; la vertiente según los aspectos psicológicos y la vertiente definida por aspectos antropológicos. La vertiente según los aspectos psicológicos de la socialización significa:

[L]os aspectos evolutivos de la conducta del individuo que aparecen en el curso de su interacción con una o más personas, es decir, en un contexto social. Los efectos diferenciales producidos por las primeras experiencias del infante, por las diferentes maneras de criar al niño, por las influencias del grupo de pares, o por cualquiera de los factores que van dando forma a ese tejido de comportamientos que llamamos personalidad⁵

La vertiente definida por aspectos antropológicos significa “la descripción de la incorporación de una persona nueva al grupo y su transformación en un adulto capaz de responder a las expectativas tradicionales de su sociedad respecto de una persona de su edad y sexo”.⁶

Expertos sociólogos han expresado que la socialización se compone de procesos dialécticos entre la naturaleza y la cultura de un individuo. En estos procesos toman relevancia, en términos generales, las primeras interacciones del niño con su madre o padre y la adquisición de un sistema de símbolos y lenguaje que luego sirve como instrumento para la emancipación de la relación de dependencia con sus parientes, estimulando a su vez procesos de interacción social.⁷ La socialización no se trata de un proceso automático; “se trata de un proceso en que ni las formas de interacción ni los símbolos del lenguaje se superponen al niño como algo acabado, sino que siempre se constituyen en un «proceso dialéctico» cuyos productos laterales son los protosímbolos”.⁸

En esta relación entre la adquisición de la cultura se ven imbricadas la herencia sociocultural y la educación implícita que transmite la familia.⁹ Es decir, “a partir de su nacimiento, el niño se sumerge dentro de un mundo de vivencias que define el marco de su socialización primaria. Asimila los *códigos* y los *esquemas de tipificación* que pertenecen al universo simbólico y cultural reconocido y practicado por la familia”.¹⁰ Los procesos de socialización de un niño son influenciados sustancialmente por el nivel socioeconómico de su familia, por el capital que poseen y, por ende, por la clase social a la que pertenecen y tienen acceso. A esto es lo que Pierre Bourdieu llamó capital cultural, que se refiere a

5 10 DAVID L. SILLS, ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES 7 (1977).

6 *Id.* en la pág. 16.

7 Véase ALFRED LORENZER, BASES PARA UNA TEORÍA DE LA SOCIALIZACIÓN (1976).

8 *Id.* en la pág. 108.

9 Véase JEAN-PIERRE POURTOIS & HUGUETTE DESMET, LA EDUCACIÓN IMPLÍCITA: SOCIALIZACIÓN E INDIVIDUALIZACIÓN 9 (2006).

10 *Id.*

“las destrezas sociales informales, hábitos, estilos lingüísticos y gustos que una persona cultiva como resultado de sus recursos económicos”.¹¹

A. Distintos niveles socioeconómicos

Además de la clase social, los sociólogos y psicólogos modernos utilizan distintas variables para analizar las diferencias económicas de los individuos.¹² Estos profesionales “combinan variaciones de la riqueza, el poder, el control de los recursos y el prestigio en un índice llamado nivel socioeconómico o NSE”.¹³ El NSE es la “[p]osición relativa en la sociedad con base en el ingreso, el poder, los orígenes y el prestigio”.¹⁴ A pesar de que ninguna variable constituye una medida exacta del NSE, los investigadores han identificado cuatro niveles: clase alta, clase media (media alta o media baja), clase trabajadora y clase baja. Cada nivel evidencia características particulares referentes a ingresos, ocupación, educación, propiedad o no de vivienda, posesión o no de cobertura de salud, tipo de vecindario en el que reside, capacidad para costear la universidad de los hijos y el grado de poder político que poseen.¹⁵

Estas investigaciones reflejaron las siguientes características de las personas pertenecientes a la *clase alta* acorde con su NSE: ingresos iguales o superiores a \$160,000; estos eran empresarios, profesionales u obtenían ingresos del dinero familiar; acudían a universidades y escuelas profesionales prestigiosas; eran propietarios de al menos una vivienda; disfrutaban de cobertura de salud completa; vivían en vecindarios exclusivos o acomodados; costeaban muy fácilmente la educación universitaria de sus hijos, y poseían poder político a nivel nacional, estatal o local.¹⁶

Las características de las personas pertenecientes a la *clase media*, según nuestra investigación, incluían: ingresos entre \$80,000 y \$160,000 (clase media alta) y \$40,000 y \$80,000 (clase media baja); se dedicaban a ocupaciones de oficinistas y de obrero calificado; recibían una educación de bachillerato, universidad o escuela profesional; por lo general eran propietarios de su vivienda; contaban regularmente con cobertura de salud; residían en vecindarios acomodados; generalmente tenían capacidad para pagar los estudios universitarios de los hijos, y contaban con poder político en el ámbito estatal o local.¹⁷

¹¹ WILLIAM MANN DOBRINER, SOCIAL STRUCTURES AND SYSTEMS: A SOCIOLOGICAL OVERVIEW 178 (1969) (traducción suplida).

¹² ANITA WOOLFOLK, PSICOLOGÍA EDUCATIVA 163 (11ma ed. 2010).

¹³ *Id.*

¹⁴ *Id.*

¹⁵ *Id.* (citando a J. J. MACIONIS, SOCIOLOGY 276-80 (9th ed. 2003)).

¹⁶ *Id.*

¹⁷ *Id.*

Por otro lado, las personas pertenecientes a la *clase trabajadora*: poseían ingresos entre \$25,000 y \$40,000; eran obreros; ostentaban grados de bachillerato; adeudaban la mitad del pago de la hipoteca de su casa; poseían cobertura de salud limitada; vivían en vecindarios modestos; en raras ocasiones podían pagar la universidad de sus hijos, y su poder político era limitado.¹⁸

En cuanto a los miembros de la *clase baja*: percibían ingresos menores de \$25,000; se dedicaban a trabajos no especializados, generando ingresos de salario mínimo; su educación era a nivel de bachillerato o un nivel menor; no eran propietarios de su vivienda; no poseían seguro de salud; los vecindarios donde vivían estaban deteriorados; no tenían capacidad para costear la universidad de sus hijos, y no poseían poder político alguno.¹⁹

Es nuestra opinión estos datos son importantes para establecer que, tanto la cultura que se adquiere en las primeras etapas de la vida, como la clase social a la que se vincula un niño o niña a través de su socialización, constituyen factores determinantes para muchos individuos al momento de establecer cuáles serán sus aspiraciones académicas y el nivel de educación superior que desean alcanzar.

Tabla 1. Características selectas de distintas clases sociales²⁰

Características	Clase alta	Clase media	Clase trabajadora	Clase baja
Ingresos	\$160,000 o más	De \$80,000 a \$160,000 De \$40,000 a \$80,000	De \$25,000 a \$40,000	Menos de \$25,000
Ocupación	Empresarios o empresarias, profesionales, dinero familiar	Oficinista, obrero calificado u obrera calificada	Obrero u obrera	Trabajador no calificado o trabajadora no calificada con salario mínimo
Educación	Universidades y escuelas profesionales prestigiosas	Bachillerato, universidad o escuela profesional	Bachillerato	Bachillerato o menos

¹⁸ *Id.*

¹⁹ *Id.*

²⁰ *Id.* (citando a J. J. MACIONIS, SOCIOLOGY 276-80 (9th ed. 2003)).

Propietario o propietaria de su vivienda	Al menos una casa	Por lo general es propietario o propietaria de su casa	Posee aproximadamente la mitad de la casa	No
Cobertura de salud	Completa	Por lo general	Limitada	No
Vecindario	Exclusivo o cómodo	Cómodo	Modesto	Deteriorado
Capacidad para pagar la universidad de los hijos o hijas	Fácilmente	Generalmente	Raras veces	No
Poder político	Nacional, estatal o local	Estatual o local	Limitado	No

B. Nivel socioeconómico y desempeño escolar

De acuerdo con investigaciones y reportes publicados entre los años 1990 y 2000, existe una correlación moderada (de alrededor de 0.30) entre el NSE y el desempeño escolar.²¹ Por lo general, “los estudiantes de NSE alto, de todos los grupos étnicos, muestran un nivel promedio más alto en las pruebas de rendimiento y permanecen más tiempo en la escuela que los estudiantes de NSE bajo”.²² Muchos niños y niñas que viven en la pobreza tienen como mínimo el doble de probabilidades de quedar rezagados en las escuelas en comparación con otros niños y niñas que viven en condiciones distintas.²³ Por lo tanto, cuanto más tiempo vivan en la pobreza, mayor será el efecto sobre su rendimiento académico.²⁴ Incluso, la probabilidad de que repitan un año escolar o sean colocados en clases de educación especial aumenta de dos a tres por ciento por cada año que un niño o una niña vive en la pobreza.²⁵

²¹ *Id.* en la pág. 164 (citando a S.R. Sirin, *Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-analytic Review of Research*, 75 *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH* 417-53 (2005)).

²² *Id.* (citando a D.C. Berliner, *Our Improper View of Educational Reform*, 108 *THE TEACHERS COLLEGE RECORD* 949-95 (2005); L.M. Gutman, A. Sameroff & R. Cole, *Academic Growth Curve Trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of Multiple Social Risk Factor and Pre-school Child Factors*, 39 *DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY* 777-90 (2003)).

²³ *Id.*

²⁴ *Id.*

²⁵ *Id.* (citando a P.L. Ackerman & M. O. Boyie, *Working Memory and Intelligence: The Same or Different Constructs?*, 131 *PSYCHOLOGICAL BULLETIN* 30-60 (2005); U. BRONFENBRENNER *ET AL.*, *THE STATE OF AMERICANS: THIS GENERATION AND THE NEXT* (1996)).

Es imposible determinar una sola causa para explicar el bajo rendimiento escolar de los estudiantes con NSE bajo.²⁶ Las familias que no tienen acceso óptimo a servicios de salud y adecuada nutrición podrían transferir los efectos de la vida en la pobreza a sus hijos e hijas, incluso desde antes de su nacimiento.²⁷ La falta de cuidado prenatal, los partos prematuros, el consumo de drogas legales o ilegales antes del nacimiento,²⁸ mayores niveles de hormonas de estrés que “pued[an] interferir con el flujo sanguíneo en el cerebro y con el desarrollo de las conexiones sinápticas”,²⁹ contaminación en el aire y agua,³⁰ envenenamiento por plomo “asociado con un menor rendimiento escolar y un deterioro neurológico a largo plazo”,³¹ y la “falta de alimentos, cortes de los servicios públicos básicos, viviendas hacinadas o de mala calidad, o la falta de estufa o refrigerador”,³² son solo algunos de los factores comunes en la vida de los niños y niñas pobres que provocan problemas cognoscitivos y de aprendizaje, y por consiguiente, bajo rendimiento escolar.³³

También, es importante tomar en consideración algunos fenómenos psicológicos y sociológicos que enfrentan algunos de estos niños y niñas con NSE bajo y que inciden en el rendimiento académico. Como muchos de estos niños y niñas, por lo general, están menos familiarizados con las actividades y libros escolares, usan ropa vieja o hablan en dialectos, sus profesores y compañeros los subestiman y pueden llegar a pensar que no son inteligentes.³⁴ Por cuanto, es probable que los profesores no los motiven a participar para protegerlos de la vergüenza de brindar respuestas incorrectas, de tal forma se institucionalizan las bajas expectativas,³⁵ lo que, junto a una educación de menor calidad, podría generar la sensación de indefensión aprendida en los jóvenes con NSE bajo. Esto significa que podrían creer que es imposible alcanzar el éxito en la escuela, ya que mu-

²⁶ *Id.* (citando a G.W. Evans, *The Environment of Childhood Poverty*, 59 *AMERICAN PSYCHOLOGIST* 77-92 (2004)).

²⁷ *Id.*

²⁸ *Id.*

²⁹ *Id.* (citando a J.P. Shonkoff, *A Promising Opportunity for Developmental and Behavioral Pediatrics at the Interface of Neuroscience, Psychology, and Social Policy: Remarks on Receiving the 2005 C. Anderson Aldrich Award*, 118 *PEDIATRICS* 2187-91 (2006)).

³⁰ *Id.* (citando a G.W. Evans, *The Environment of Childhood Poverty*, 59 *AMERICAN PSYCHOLOGIST* 77-92 (2004)).

³¹ *Id.* (citando a V.C. McLoyd, *Economic Disadvantage and Child Development*, 53 *AMERICAN PSYCHOLOGIST* 185-204 (1998)).

³² *Id.* (citando el CHILDREN'S DEFENSE FUND, *CHILD POVERTY* 2005, <http://www.childrendefense.org/familyincome/childpoverty/default.aspx>) (revisado por la autora el 19 de mayo de 2005)).

³³ *Id.*

³⁴ *Id.* en la pág. 165 (citando a G.D. Borman & L.T. Overman, *Academic Resilience in Mathematics Among Poor and Minority Students*, 104 *THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL* 177-95 (2004)).

³⁵ *Id.*

chos de sus amigos y parientes nunca la pudieron terminar, por lo que parecería normal que ellos también renunciaran a culminar sus estudios.³⁶

Del mismo modo, al menos una cuarta parte de los niños pobres que abandonan la escuela (deserción escolar),³⁷ se convencen de que lograr avanzar en el orden establecido, a través del éxito en la escuela, es difícil si no imposible.³⁸ De igual manera, forman parte de una cultura de resistencia en la cual, para mantener su identidad y su estatus dentro del grupo, se ven constreñidos a evitar comportamientos que los harían exitosos en la escuela (por ejemplo, estudiar, cooperar con los profesores, asistir a clases), pues actuar como la clase dominante implicaría una traición.³⁹ Por otra parte, cuando son ubicados en clases de educación inferior para estudiantes de poco rendimiento (por ejemplo, clases de baja habilidad, generales, prácticas o vocacionales), son propensos a que se les enseñe a memorizar y a ser pasivos, pero no a pensar y a ser creativos.⁴⁰ “Cuando los estudiantes de NSE bajo reciben una educación de baja calidad, sus habilidades académicas son inferiores y sus oportunidades en la vida son limitadas, empujando con el hecho de no estar preparados para una *educación superior*”.⁴¹ También, enfrentan “[l]a amenaza del estereotipo [que] es el temor de confirmar un estereotipo”.⁴² “La idea básica consiste en que cuando los individuos estereotipados se encuentran en situaciones donde se aplica el estereotipo, soportan una carga emocional y cognoscitiva adicional. Tal carga es la posibilidad de confirmar el estereotipo, ya sea [ante] los ojos de los demás o ante sí mismos”.⁴³ Precisamente, como lo que se tiende a pensar es que los estudiantes con NSE bajo no son inteligentes, éstos afrontan una carga emocional adicional al encontrarse en situaciones que los enfrentan a esos estereotipos, como son los exámenes estandarizados de admisión a la educación superior.⁴⁴

36 *Id.*

37 *Id.* (citando a C. I. BENNETT, *COMPREHENSIVE MULTICULTURAL EDUCATION: THEORY AND PRACTICE* (3rd ed. 1995)).

38 *Id.*

39 *Id.* (citando a C. I. BENNETT, *COMPREHENSIVE MULTICULTURAL EDUCATION: THEORY AND PRACTICE* (3rd ed. 1995); J. U. OGBU, *UNDERSTANDING THE SCHOOL PERFORMANCE OF URBAN BLACKS: SOME ESSENTIAL BACKGROUND KNOWLEDGE, CHILDREN AND YOUTH: INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES* 190-240 (1997); J. U. Ogbu, *Variability in Minority School Performance; A Problem in Search of an Explanation*, 18 *ANTHROPOLOGY AND EDUCATION QUARTERLY* 312-34 (1987)).

40 *Id.* en la pág. 167.

41 *Id.* (énfasis suplido) (citando a J. Anyon, *Social Class and the Hidden Curriculum of Work*, 162 *J. OF EDU.* 67-92 (1980); M. S. KNAPP & S. WOOLVERTON, *SOCIAL CLASS AND SCHOOLING*, *HANDBOOK OF RESEARCH ON MULTICULTURAL EDUCATION* (2003)).

42 *Id.* en la pág. 172 (citando a J. ARONSON, *STEREOTYPE THREAT: CONTENDING AND COPING WITH UNNERVING EXPECTATIONS* 279-301 (2002)).

43 *Id.*

44 *Id.* en las págs. 172-74.

Otro estudio a nivel nacional explica que la falta de apoyo emocional y de estimulación cognoscitiva en el hogar es responsable de entre una tercera parte y la mitad de las desventajas en las habilidades verbales, de lectura y en matemáticas de los niños que viven en condiciones de pobreza.⁴⁵ Sin embargo, aunque el NSE es buen indicador del desempeño escolar de los niños, no siempre lo predetermina. La clave está en que las familias de cualquier NSE ofrezcan un ambiente propicio para el aprendizaje de sus hijos e hijas. Dicho ambiente propicio se logra leyéndoles, proveyéndoles libros y juguetes educativos, llevándolos a la biblioteca y distribuyendo el tiempo y espacio para el aprendizaje, ya que de esta manera los niños y las niñas tiendan a convertirse en estudiantes entusiastas y en mejores lectores.⁴⁶

II. ORGANIZACIONES Y ESTATUTOS QUE PROMUEVEN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL INTERNACIONAL

Tanto el derecho como el acceso a la educación superior en igualdad para todos y en función de sus respectivos méritos han sido reconocidos desde el año 1948 bajo el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.⁴⁷ A pesar de que el mencionado artículo condiciona el acceso a la educación superior a los méritos del solicitante, a través de los años, las naciones han cobrado conciencia de que muchos de estos grupos desfavorecidos enfrentan múltiples vicisitudes a consecuencia de su precaria situación económica, factor que causa que no puedan alcanzar los *méritos* requeridos para obtener acceso a las instituciones de educación superior. Por cuanto, las naciones han explorado medidas proactivas para mejorar la tasa de participación de estos grupos en la educación superior.

En el año 1950, se creó la Asociación Internacional de Universidades (por sus siglas en inglés, IAU), una organización mundial creada con el propósito de “mejorar la comprensión y cooperación internacional . . . y contribuir al desarrollo de una Educación Superior de calidad alrededor del mundo”.⁴⁸ Hoy día, la IAU reú-

⁴⁵ *Id.* en la pág. 165 (citando a S. Korenman, J. Miller & J. Sjaastad, *Long-term Poverty and Child Development in the United States: Results from the NLSY*, 17 CHILD. & YOUTH SERVICES REV. 127-55 (1995)).

⁴⁶ *Id.* (citando a L. M. Morrow, *Home and School Correlates of Early Interest in Literature*, 76 J. OF EDUC. RES. 221-30 (1983); P. Shields, J. Gordon & D. Dupree, *Influence of Parent Practices upon the Reading Achievement of Good and Poor Readers*, 52 J. NEGRO EDUC. 436-45 (1983)).

⁴⁷ Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 26., G.A. Res 217^A, U.N. GAOR, 3d Sess., 1st plen. Mtg., U.N. Doc. A/108 (Dec. 12, 1948).

⁴⁸ Juan Ramón de la Fuente, *El rol de la Asociación Internacional de Universidades en el desarrollo de la educación superior*, BOLETÍN IESALC INFORMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2378%3Ael-rol-de-la-asociacion-internacional-de-universidades-en-el-desarrollo-de-la-educacion-superior&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es (última visita 9 de mayo de 2013).

ne más de 630 instituciones y organizaciones de aproximadamente 150 países, y promueve:

[L]a obligación de las universidades y de otras instituciones de Educación Superior de servir como instituciones sociales para impulsar, mediante la enseñanza, la investigación y otros servicios, los principios de libertad y justicia, dignidad humana y solidaridad; y contribuye, mediante la cooperación internacional, al desarrollo de la asistencia material y moral, para el fortalecimiento de la Educación Superior.⁴⁹

En el 2008, la I.A.U. emitió una declaración de su política respecto al acceso a la educación superior titulada *Equitable Access, Success and Quality in Higher Education*. En su preámbulo, la I.A.U. expresó que “cree que el acceso equitativo a la educación de calidad contribuye significativamente al desarrollo los recursos humanos a nivel nacional [y] promueve la justicia social . . .”.⁵⁰ Esbozó como principios claves los siguientes:

1. Se debe lograr acceso a la educación superior para todos sin importar raza, etnia, género, *clase social o económica*
2. *Crear estrategias y políticas diseñadas específicamente para promover el máximo potencial de los estudiantes, a fin de aumentar el acceso y el éxito en la educación superior de los individuos que son tradicionalmente subrepresentados debido a su origen social, situación económica . . . o por la baja calidad de la educación previamente obtenida . . .*.⁵¹

Al mismo tiempo, la IAU hizo recomendaciones a las instituciones de educación superior para que estas pudiesen “[d]esarrollar o fortalecer las prácticas y políticas de admisión que enfaticen el potencial de cada solicitante y promueva la igualdad de acceso y una participación exitosa, ofreciendo una variedad de vías flexibles de entrada y salida”.⁵² La IAU también expresó sus recomendaciones a los gobiernos de las naciones para que:

1. Inicien políticas y programas dirigidos a eliminar las barreras académicas y otras barreras no financieras que impidan el acceso y participación exitosa en la educación superior.
2. *Consideren el sistema educativo en forma holística, desarrollando políticas y estrategias coherentes que construyan vínculos efectivos con los niveles de*

49 *Id.*

50 INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES, *EQUITABLE ACCESS, SUCCESS AND QUALITY IN HIGHER EDUCATION: A POLICY STATEMENT BY THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES 1* (2008), http://www.iau-aiu.net/content/pdf/Access_Statement_July_2008.pdf (traducción suplida).

51 *Id.* en las págs. 1-2 (traducción suplida) (énfasis suplido).

52 *Id.* en la pág. 3 (traducción suplida) (énfasis suplido).

*educación primarios y que creen vías flexibles y transparentes para la entrada y salida de todos los estudiantes a la educación superior.*⁵³

En la última década del siglo XX, el Consejo de Europa tenía como parte de su agenda el tema del acceso a la educación superior. En la Conferencia de Parma, celebrada en octubre de 1992, se expresó lo siguiente con respecto a la educación superior:

[Se] abrió el camino a su atención cuidadosa, en reacción a las preocupaciones de los estados miembros, cada día más conscientes de la importancia de la educación superior para el futuro económico de sus comunidades. *El objetivo se dirigió al aumento en las tasas de participación de los grupos cuya presencia en la educación superior era deficitaria.*⁵⁴

El Reino Unido, con el *Informe Dearing*, publicado el 23 de julio de 1997, reconoció que solamente podrá competir y hacer florecer su economía si educa bien a su fuerza trabajadora, desde sus inicios, como a lo largo de la vida.⁵⁵ “El Informe reclamó mejores coeficientes de participación en la educación superior, para lo que llamó a más estrechas interacciones entre las universidades y los sistemas preuniversitarios”.⁵⁶ *Por su parte, Australia promovió desde la última década del siglo XX que la población estudiantil universitaria reflejara más representativamente la constitución social del País.*⁵⁷ Por otro lado, China advirtió, que a pesar de ver reflejadas unas mejorías en el acceso a la educación superior, aún faltaba mucho por hacer para reducir la brecha.⁵⁸

En el año 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, definió educación superior como “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”.⁵⁹

53 *Id.* en la pág. 4 (traducción suplida) (énfasis suplido).

54 ANTONIO GARCÍA PADILLA, LA UNIVERSIDAD Y EL PAÍS: ESCENARIOS DEL SIGLO 21, 86 (2012) (citando a *Joint Conference on Access to Higher Education in Europe (1992)*) (énfasis suplido).

55 *Id.*

56 *Id.*

57 *Id.* (énfasis suplido).

58 *Id.* (citando a X. Ding, *Expansion and Equality of Access to Higher Education in China*, 2 FRONTIERS OF EDUCATION IN CHINA 151 (2007); Shen Hong, *Access to Higher Education for Disadvantaged Groups in China: A Summary Report*, 37 CHINESE EDUC. & SOC. 3, 54 (2004)).

59 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, Preámbulo*, CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (9 de octubre de 1998), http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (última visita 9 de mayo de 2013).

Enunció que la educación superior es fundamental para el desarrollo socio-cultural y económico y para la construcción del futuro de las nuevas generaciones.⁶⁰ En su artículo 1 (b) reafirmó que los valores de la educación superior, como parte del derecho humano al desarrollo, deben promover la creación de “oportunidades de realización individual y *movilidad social* con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo . . .”.⁶¹ Además, en su artículo 3 (a), sobre igualdad de acceso, expresó lo siguiente:

De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, *la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes* y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. *En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.*⁶²

A pesar de que nuevamente se menciona que el acceso a la educación superior estará basado en los méritos, por virtud del artículo 3(d) las naciones se comprometen a tomar medidas para facilitar el acceso de grupos desfavorecidos históricamente:

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, *de grupos desfavorecidos*, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, *puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.*⁶³

A nivel regional, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), es un organismo de la UNESCO que contribuye a la promoción, al desarrollo, y a la transformación e implantación de programas de educación terciaria de los países miembros en la región latinoamericana y caribeña. Esto, con el propósito de lograr “una cultura de paz que permita hacer viable –en una era de mundialización– el desarrollo humano sostenible,

60 *Id.*

61 *Id.* en el art. 1(b) (énfasis suplido).

62 *Id.* en el art. 3(a) (énfasis suplido).

63 *Id.* en el art. 3(d) (énfasis suplido).

basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos".⁶⁴

En último lugar, examinamos a la *National Association of System Heads* (N.A.S.H.), cuya existencia se remonta al 1979. La misma es una asociación que agrupa a los presidentes de cincuenta y dos colegios y universidades del sistema público de educación superior en los Estados Unidos y Puerto Rico. Dicha entidad atiende más de dos millones de estudiantes de bachillerato y una tercera parte de estos pertenecen a minorías subrepresentadas en la educación superior y estudiantes de bajos ingresos.⁶⁵ La N.A.S.H. estableció como meta para el año 2015 que las universidades pertenecientes a la asociación redujeran en un cincuenta por ciento la brecha de admisiones (acceso) y graduaciones (éxito) de estudiantes de grupos desventajados económicamente en comparación con sus homólogos de grupos aventajados.⁶⁶ Siendo esta la primera ocasión en que instituciones de esta reputación comienzan a medir la tasa de graduación en términos de ingreso familiar, género y sector de desventaja.⁶⁷

III. INGRESOS, POBREZA Y MOVILIDAD SOCIAL EN PUERTO RICO

Al presente, el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos define estar bajo condiciones de pobreza como vivir con un ingreso anual de \$23,550 para una familia de cuatro miembros.⁶⁸ En otras palabras, toda familia con al menos cuatro integrantes y con un ingreso familiar de \$23,550 o menos es una familia que vive bajo condiciones de pobreza.

Los datos recopilados en los años 2010 y 2011 por la Oficina del Censo de los Estados Unidos reflejan que la mediana de ingresos en los hogares de Puerto Rico fue de \$19,370 para el 2010, y continuó en descenso con \$18,660 en el 2011. Estas cifras convierten a Puerto Rico en el territorio más pobre cuando se le compara con toda la nación americana.⁶⁹ En contraste, Mississippi fue el estado con menor mediana de ingreso de todos los Estados Unidos, siendo la misma de \$36,919 para el 2011.⁷⁰ Esta última cifra representa casi el doble de la mediana de

⁶⁴ INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=427&lang=es (última visita 9 de mayo de 2013).

⁶⁵ GARCÍA, *supra* nota 54, en la pág. 88.

⁶⁶ *Id.*

⁶⁷ *Id.* en la pág. 89.

⁶⁸ Office of the Assistant Secretary of Planning and Evaluation, *2013 Poverty Guidelines*, U.S. DEPT. OF HEALTH & HUM. SERVICES, <http://aspe.hhs.gov/poverty/13poverty.cfm#thresholds> (última visita 10 de mayo de 2013).

⁶⁹ Amanda Noss, *House Hold Incomes for States: 2010 and 2011, American Community Survey Briefs*, U.S. CENSUS BUREAU 5 (2012), <http://www.census.gov/prod/2012pubs/acsbr11-02.pdf>.

⁷⁰ *Id.*

ingresos de los ciudadanos de Puerto Rico. Es decir, si comparamos las cifras del 2011, un residente promedio de Mississippi cuenta con \$18,259 más anuales que un residente de Puerto Rico. Ahora bien, al comparar la mediana de ingresos de todos los Estados Unidos, que en el 2011 fue de \$50,502,⁷¹ versus la de Puerto Rico, \$18,660, concluimos que el residente promedio de los Estados Unidos posee \$31,842 más anuales que un puertorriqueño en la Isla. Por lo tanto, un ciudadano residente en Estados Unidos es 271% más rico que un ciudadano residente en Puerto Rico. Lo que indudablemente reflejan estas cifras es que la situación económica para los habitantes de la Isla es mucho más difícil y compleja que para los ciudadanos residentes en los Estados Unidos.

Siguiendo esta misma línea, la Oficina del Censo utiliza un indicador conocido como el *Índice Gini* para medir la desigualdad de la riqueza. La escala del Índice Gini varía de cero a uno, siendo cero el indicador de perfecta igualdad y uno el indicador de perfecta desigualdad.⁷² Para el año 2011, el Índice Gini de Puerto Rico fue de 0.531; mientras que para la misma fecha el Índice de todos los Estados Unidos fue de 0.475.⁷³ Según expertos, estos indicativos –entre otros– reflejan que Puerto Rico es un país subdesarrollado.⁷⁴ El problema de la mala distribución de riqueza es muy parecido tanto en Estados Unidos como en Puerto Rico, donde solamente el 1% de la población está compuesto por personas con recursos económicos abundantes.⁷⁵ Como muestra de la rampante desigualdad que se vive nuestro País, podemos observar que mientras la mediana de ingresos en los hogares de Puerto Rico era de \$18,660 en el 2011, un informe de la *Caribbean Business* estableció que en el mismo año, las corporaciones de Puerto Rico tuvieron ganancias de \$26.5 billones (un aumento de \$1.3 billones de ganancias en comparación con el 2010).⁷⁶

“En la década del setenta la tasa del nivel de pobreza en la Isla era de un 62.8%, en los ochenta y noventa bajó a 59.8% y 57.3% respectivamente. Para el

71 *Id.*

72 *Id.* en la pág. 1.

73 *Id.* en la pág. 5.

74 Ely Acevedo Denis, *¿Es Puerto Rico un país subdesarrollado? (1era parte)*, NOTICEL (31 de marzo de 2013, 9:19 AM), <http://www.noticel.com/noticia/139467/es-puerto-rico-un-pais-subdesarrollado-1era-parte.html> (última visita 8 de abril de 2013).

75 Ely Acevedo Denis, *Crece la desigualdad social puertorriqueña en la última década*, NOTICEL (7 de abril de 2013, 7:02 PM), <http://noticel.com/noticia/139472/crece-la-desigualdad-social-puertorriquena-en-la-ultima-decada.html> (última visita 8 de abril de 2013).

76 José L. Carmona, *Total Revenue of \$26.51 billion in 2011, up \$1.3 billion from 2010; Direct Employment of 142,835 people*, CARIBBEAN BUS. (8 de noviembre del 2012), [http://www.caribbeanbusinesspr.com/prnt_ed/total-revenue-of-\\$26.51-billion-in-2011-up-\\$1.3-billion-from-2010-direct-employment-of-142835-people-7787.html](http://www.caribbeanbusinesspr.com/prnt_ed/total-revenue-of-$26.51-billion-in-2011-up-$1.3-billion-from-2010-direct-employment-of-142835-people-7787.html) (última visita 12 de mayo de 2013).

2000, se redujo a un 48%, y en el 2010 bajó al 45,5%".⁷⁷ Las estadísticas demuestran que en Puerto Rico no ha habido cambios significativos en el nivel de pobreza por los pasados cuarenta y tres años, y los pocos cambios que se han reflejado se deben en gran medida al éxodo masivo de ciudadanos y a los programas de beneficencia social, en su mayoría provenientes de fondos federales.⁷⁸

La doctora Linda Colón, exdirectora de la Oficina de Comunidades Especiales, expresó lo siguiente acerca de la percepción popular sobre quién se considera rico en Puerto Rico:

Si miras el Censo (2010) en sobre 40 municipios nadie tiene ingresos ascendentes a \$100 mil . . . La mayor parte de la Isla está constituida por gente que es clase media o pobre, y lo que en los pueblos chiquitos se interpreta como ricos es una persona que a lo mejor tiene un ingreso de \$60 mil (anuales) . . .⁷⁹

Además, la doctora Colón, preocupada al analizar la situación de desigualdad y la falta de empleos formales que impera en la Isla, declaró lo siguiente:

En la medida que no se creen alternativas económicas para el sector que está bajo el nivel de pobreza, una parte ya de ese sector tiene su cuarto año de Escuela Superior, pero cerca del 40% no ha terminado la Escuela Superior. Y ese es un grupo para el cual las posibilidades de empleo en la economía formal están totalmente restringidas, cerradas. En ese sentido, pienso que una de las cosas que habría que tomar en cuenta es cuál es el proyecto de sociedad que tenemos y cuál es el esfuerzo de largo plazo que se va hacer para erradicar un problema como este . . .⁸⁰

Planteó que para trabajar con la tasa de nivel de pobreza en Puerto Rico, es prioritario llevar a cabo un plan nacional de erradicación de la pobreza a largo plazo, cosa que nunca se ha hecho en el País.⁸¹

De igual forma, es de suma importancia que, para erradicar la pobreza que azota nuestro País, analicemos las posibilidades reales de movilidad social que existen para los puertorriqueños. Esto servirá para pronosticar el tipo de sociedad y las oportunidades que tendrán los grupos socialmente y económicamente desfavorecidos de obtener una mejor calidad de vida a través de la educación

⁷⁷ Ely Acevedo Denis, *Hace 43 años no cambia la pobreza puertorriqueña*, NOTICEL (9 de abril de 2013, 8:00 PM), <http://www.noticel.com/noticia/139469/hace-43-anos-no-cambia-la-pobreza-puertorriquena.html> (última visita 9 de abril de 2013).

⁷⁸ *Id.*

⁷⁹ Ely Acevedo Denis, *Crece la desigualdad social puertorriqueña en la última década*, NOTICEL (7 de abril de 2013), <http://noticel.com/noticia/139472/crece-la-desigualdad-social-puertorriquena-en-la-ultima-decada.html> (última visita 8 abril 2013).

⁸⁰ Ely Acevedo Denis, *Hace 43 años no cambia la pobreza puertorriqueña*, NOTICEL (9 de abril de 2013), <http://www.noticel.com/noticia/139469/hace-43-anos-no-cambia-la-pobrezapuertorriquena.html> (última visita 9 de abril de 2013).

⁸¹ *Id.*

superior. Movilidad social se define como “la facilidad con la que una persona puede subir o bajar en la escalera socioeconómica de un país”.⁸² También, “se refiere a los cambios que experimentan las personas con respecto a otros individuos en la escala de bienestar socioeconómico de un país”.⁸³ Hay dos tipos de sociedades en cuanto a movilidad social se refiere: las móviles y las inmóviles. Las primeras están constituidas por países que aprovechan su capital humano y le permiten a sus ciudadanos desarrollar al máximo su potencial (el factor primordial será el mérito personal).⁸⁴ Las segundas se refieren a “una sociedad que no premia el esfuerzo ni castiga la desidia, que no nos ofrece oportunidades de progresar. Es una sociedad donde nuestro destino se ve predeterminado por la posición económica de nuestros padres”.⁸⁵

¿Cuáles son los efectos de la desigualdad económica en el acceso a la educación superior en los grupos pobres y desfavorecidos? ¿Qué efectos tiene esa desigualdad en las posibilidades reales de movilidad social de los ciudadanos puertorriqueños? ¿Qué tipo de sociedad (móvil o inmóvil) refleja un país con índices altos de pobreza y desigualdad económica que no han variado significativamente por cuarenta y tres años? No tengo una respuesta empírica a estas interrogantes, pero me atrevo a conjeturar que la sociedad puertorriqueña se acerca, con el pasar de los años, más y más a la definición de sociedad inmóvil y de país tercermundista; y desgraciadamente nos negamos a descorrer el velo de orgullo e ignorancia que nos impide reconocerlo y atacar el problema desde la raíz.

IV. NEXO ENTRE INGRESOS Y NIVEL DE EDUCACIÓN EN PUERTO RICO

“La educación superior de calidad es el principal mecanismo de movilidad en la sociedad contemporánea”.⁸⁶ Existe una estrecha correspondencia entre el nivel de educación de los puertorriqueños y los ingresos que pueden percibir. Según los datos de un informe develado por la Oficina del Censo, a mayor educación obtenida por los puertorriqueños, más ingresos percibían.⁸⁷ Los adultos con veinticinco años de edad o más, que no poseían diploma de escuela superior, contaban con una mediana de ingreso de \$9,500 anuales. La mediana de ingreso de los adultos con diploma de escuela superior era de \$12,200 anuales. Aquellos con grado de bachillerato duplicaron los ingresos de las personas con diploma de

⁸² Fundación Espinosa Rugarcía, MOVILIDAD SOC., <http://www.movilidadsocial.org/content/%C2%BFque-es-movilidad-social> (última visita 15 de abril de 2013).

⁸³ *Id.*

⁸⁴ *Id.*

⁸⁵ *Id.* (énfasis suplido).

⁸⁶ GARCÍA, *supra* nota 53, en la pág. 72.

⁸⁷ U.S. Census Bureau, *More Education Means Higher Wages In Puerto Rico; More Women Than Men Have a Bachelor's Degree*, (2007), http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/american_community_survey_acs/cbo7-cro4.html (última visita el 12 de mayo de 2013).

escuela superior, alcanzando los \$24,600, mientras que las personas con maestrías, grados profesionales o doctorados, reflejaron una mediana de ingreso anual de \$35,600.⁸⁸

Sin embargo, esas cifras no reflejan la disminución de ingresos que han experimentado los distintos grupos desde 1997 hasta el 2007, con excepción de los que poseen maestrías o más. En otras palabras, en la medida en que la educación del individuo es menor, más disminución se ha percibido en su ingreso. Para las personas con escolaridad menor de undécimo grado, su ingreso disminuyó porcentualmente un 4.40% entre los años 1997 y 2007. Para las personas con diploma de escuela superior, disminuyó 3.16%. La disminución no fue tan marcada para las personas con bachillerato, con menos 0.47%, mientras que las personas con maestrías o más, reflejaron un aumento sustancial de 7.69% en sus ingresos.⁸⁹ Los datos antes mencionados, innegablemente demuestran el gran valor social y beneficio económico que representa obtener educación superior en los niveles más altos (maestrías, escuelas profesionales y doctorados) en Puerto Rico.

V. SITUACIÓN DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

El debate sobre el acceso a la educación tiene dos vertientes. Para algunos, debe prevalecer la democratización del acceso a la educación y para otros lo más importante es que se garantice la calidad del estudiantado sin ulterior consideración.⁹⁰ Es decir, mayor acceso a la educación versus integridad de la calidad académica y del estudiantado. A nuestro juicio, en muchas ocasiones este debate no toma en consideración los múltiples dificultades que pueden confrontar los distintos grupos social y económicamente desfavorecidos que no cuentan con las mejores cualificaciones para lograr acceso cumpliendo con las puntuaciones estándares predeterminadas (*méritos*). Estos grupos merecen la oportunidad de que sus solicitudes de acceso a la educación superior sean evaluadas holísticamente, tomando en consideración que no contaron con los mismos recursos económicos en su preparación académica que sus homólogos con NSE alto. A su vez, es importante que se tome en consideración el NSE bajo de los candidatos a admisión para lograr instituciones más democráticas que reflejen la composición social de Puerto Rico y que al mismo tiempo brinden posibilidades reales de movilidad social.

El concepto de movilidad social *siempre* ha permeado los objetivos de la Universidad de Puerto Rico (UPR). Desde que se fundó en 1903, “el concepto de

88 *Id.*

89 Walter Díaz, *Clase social y logro educativo en Puerto Rico, Proyecto Carvajal para la democratización del conocimiento*, 2 CUADERNOS DE TRABAJO CARVAJAL 22 (2013). <http://academic.uprm.edu/cisa/Walter%20Diaz%20Universidad%20y%20Capital%20Humano.pdf>.

90 GARCÍA, *supra* nota 53, en la pág. 72.

movilidad social atado a la educación fue un eje presente en los esfuerzos, proyectos e inventarios culturales e institucionales desde el siglo [XIX].⁹¹ “[L]a tasa de graduación de los estudiantes admitidos a programas de bachillerato . . . en o antes del 2006, fue 52% para los estudiantes sin necesidad económica (según criterios de la Beca Pell) y 48% para los estudiantes con necesidad económica”.⁹² En el año 2009, la UPR admitió 14,279 estudiantes y graduó 9,381. Tanto en la tasa de admisiones (acceso) como en la de graduaciones (éxito), el 59% de esos estudiantes provinieron de escuelas públicas.

La UPR fue incorporada a la *National Association of System Heads* (NASH), junto con otros veinte sistemas universitarios públicos de los Estados Unidos. Todos estos sistemas universitarios tienen como meta reducir la brecha de acceso y éxito de estos grupos subrepresentados en cincuenta por ciento para el año 2015.⁹³ Durante el periodo de 2006 a 2009, la tasa de graduaciones (éxito) en Puerto Rico no se había visto afectada por el trasfondo socioeconómico del estudiante a nivel de bachillerato, pues, una vez admitidos, la UPR proveía los apoyos necesarios para que los estudiantes se graduaran. El problema más bien radicaba en las admisiones (acceso).⁹⁴ El profesor Antonio García Padilla, expresidente de la UPR y Decano Emérito de la Escuela de Derecho de la UPR, expresó al respecto lo siguiente:

Los estudios revelan que los estudiantes que provienen de familias con ingreso anual de \$7,500 o menos tienden a cualificar para menos del 25 por ciento de los programas que ofrece la Universidad. En contraste, los estudiantes que provienen de familias con ingreso de \$50,000 o más tienden a cualificar para admisión en más del 90 por ciento de los programas disponibles. Estas diferencias no son obviamente, achacables a atributos de los individuos. Hay problemas estructurales subyacentes.⁹⁵

Al expresar su parecer sobre cómo se deben enfrentar esos problemas estructurales subyacentes, el profesor García Padilla concluye lo siguiente:

En nuestro país el reto en materia de acceso es distinto y en cierto sentido más complejo. *Tiene que ver con las diferencias en las oportunidades académicas que se brindan en la etapa K-12 a los diferentes sectores de nuestra población, diferencias que operan en perjuicio de los estudiantes provenientes de familias socioeconómicamente en desventaja. Estas diferencias tienen que ver con la red de apoyos sociales que, junto con los respaldos académicos, son críticos para poder asegurar que todo estudiante, independientemente de su trasfondo, tenga la oportunidad de ser exitoso en los niveles educativos superiores.* En términos generales,

91 *Id.*

92 *Id.* en la pág. 81.

93 *Id.* en la pág. 88.

94 *Id.* en la pág. 89.

95 *Id.* en la pág. 91 (énfasis suplido).

los estudiantes provenientes de esos grupos no perciben con la misma intensidad o sistematicidad que otros de mayor solvencia económica la importancia de la educación superior para el éxito en la vida, ni se plantean con un mismo sentido de urgencia sus expectativas y aspiraciones en torno a los estudios superiores o sobre la preparación requerida para enfrentar el reto universitario si finalmente deciden acometerlo.⁹⁶

Sin embargo, recientemente se reportó en un periódico del país que desafortunadamente el acceso al Sistema URP por estudiantes provenientes de escuelas públicas disminuyó dramáticamente en los pasados cinco años. Durante el periodo de 2009 al 2013, la información recopilada por Celeste Freytes, Vicepresidencia de Asuntos Académicos de UPR, demuestra que las solicitudes a la UPR por parte de estudiantes de escuelas públicas se redujo en 22.5%, es decir, de 11,237 solicitudes en el 2009, mermó a 8,708 en el 2013. Mientras que las solicitudes de estudiantes de escuelas privadas solo disminuyeron en un cinco por ciento durante ese periodo.⁹⁷

La situación en ese mismo periodo fue similar en cuanto a las admisiones. “Mientras, la cantidad de estudiantes del sistema público admitidos en la UPR mermó en 19.4% entre 2009 y 2013, de 8,434 a 6,793. La contraparte de las escuelas privadas solo se redujo en 2.4% en el mismo periodo”.⁹⁸ A la par, el Recinto de Río Piedras (en donde está localizada la Escuela de Derecho de la UPR) es el recinto con mayor cantidad de estudiantes provenientes de escuelas privadas. En el 2013, el recinto reportó que el sesenta y cuatro por ciento de los estudiantes admitidos eran de escuelas privadas, lo que representó un aumento de cinco por ciento en comparación con el año 2009.⁹⁹ Como veremos más adelante en el escrito, la situación del Recinto de Río Piedras parece ser un reflejo casi exacto de lo que ha ocurrido en la Escuela de Derecho de la UPR desde el 2009 hasta el presente.

VI. ESCUELAS PÚBLICAS EN PUERTO RICO

Como expresamos anteriormente, nuestro análisis propone la utilización, entre otros indicadores, de la procedencia de escuela pública como indicativo de necesidad económica. Según estudios realizados, el criterio de procedencia escolar (escuela pública o privada), aunque no es enteramente preciso, es lo razona-

⁹⁶ *Id.* en la pág. 90 (citando a Mandy Savitz-Romer, Joie Jager-Hyman & Ann Coles, *Removing Roadblocks to Rigor: Linking Academic and Social Supports to Ensure College Readiness and Success*, INST. HIGHER EDUC. POL'Y (April 2009), <http://www.ihep.org/assets/files/programs/pcn/Roadblocks.pdf> (énfasis suplido) (última visita 20 de octubre de 2013).

⁹⁷ Cindy Burgos, *Menos estudiantes del sistema público en la UPR*, METRO (26 de agosto de 2013), <http://www.metro.pr/locales/menos-estudiantes-del-sistema-publico-en-la-upr/pGXmhZ!7HBcFp5szryRU/> (última visita 27 de octubre de 2013).

⁹⁸ *Id.*

⁹⁹ *Id.*

blemente certero como para medir la solvencia económica de las familias de los estudiantes.¹⁰⁰ Este será un criterio que propondremos sea utilizado al momento de crear posibles soluciones a la problemática de acceso y éxito de los grupos con NSE bajo en las escuelas de Derecho puertorriqueñas.

Para comprender la necesidad de tomar en consideración la procedencia escolar, es necesario tener un marco general sobre la cantidad de escuelas privadas y escuelas públicas que existen en Puerto Rico y sus matrículas. El Instituto de Estadísticas de Puerto Rico en el año académico 2009-2010 contabilizó que existían 1,143 escuelas privadas y 1,509 escuelas públicas, para un total de 2,652 escuelas.¹⁰¹ Para esta misma fecha, había un total de 493,393 estudiantes matriculados en las escuelas públicas,¹⁰² de los cuales 38,851 estaban matriculados en el duodécimo grado de escuela superior. De los estudiantes que cursaban el duodécimo grado, el 24%, –unos 9,477 estudiantes– estudiaban en escuelas privadas,¹⁰³ mientras el restante 76%, –unos 29,374 estudiantes– estudiaban en escuelas públicas.¹⁰⁴ Solo uno de cada cuatro estudiantes de escuelas públicas –25%– presenta una solicitud de ingreso a la UPR. Por su parte, tres de cada cuatro estudiantes de escuelas privadas –75%– solicitan admisión.¹⁰⁵

Igualmente, en el año 2007, de las 185 escuelas superiores públicas del País, solo el 5.4% logró ubicar más del 60% de sus graduados de cuarto año en la UPR.¹⁰⁶ Es decir, el restante 94.6% de las escuelas superiores públicas –175 escuelas superiores públicas– no lograron o no solicitaron acceso en la UPR para sus graduados. Mientras que el 48.2% de las 220 escuelas privadas superaron el 60% de colocación de sus estudios graduandos en la UPR. Esto quiere decir que de un total de 220 escuelas superiores privadas, solamente 113 no lograron acceso o no solicitaron admisión.¹⁰⁷

Ciertamente, el problema a nivel de bachillerato es uno de carencia de solicitudes por parte de los estudiantes de muchas de las escuelas públicas del País. Lo anterior, tal vez, por falta de identificación cultural con la educación superior pública, precaria orientación, desmotivación o desinformación. Quizás, simple-

¹⁰⁰ *Id.* (citando Bob Birrell, Ángel Calderón, Ian R. Dobson & T. Fred Smith, *Equity in Access to Higher Education Revisited*, 8 PEOPLE & PLACE 50 (2000), <http://arrow.monash.edu.au/vital/access/manager/Repository/monash:63907?queryType=vitalDismax&query=equity+in+access+to+higher+education> (última visita 22 de abril de 2013).

¹⁰¹ Orville M. Disdier & Mario Marazzi, *Perfil de Escuelas Públicas y Privadas: Año Escolar 2009-2010*, INST. DE ESTADÍSTICAS DE PR 8 (2011), <http://www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/LinkClick.aspx?-fileticket=XoajI44tkYU%3D&tabid=165>.

¹⁰² *Id.* en las págs. 11-12.

¹⁰³ *Id.* en la pág. 22.

¹⁰⁴ *Id.* en la pág. 19.

¹⁰⁵ GARCÍA, *supra* nota 54, en las págs. 84-85.

¹⁰⁶ *Id.* en la pág. 85.

¹⁰⁷ *Id.*

mente, durante su crecimiento no se les inculcó la pasión por el aprendizaje y la visión de que a través de la educación se podía alcanzar una mejor calidad de vida. Mas esta situación no debe ser óbice para que nosotros como sociedad tomemos medidas para corregir esa desigual representación de estudiantes provenientes de escuelas públicas en la UPR y en las demás instituciones de educación superior puertorriqueñas.

VII. ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTADOS UNIDOS Y PUERTO RICO

A. Estados Unidos

En Estados Unidos, la situación sobre el acceso a la educación superior para grupos desfavorecidos ha sido afrontada brindando apoyo a minorías raciales o étnicas discriminadas históricamente. Para el año 2004, en Estados Unidos el 65% de los hispanos que proseguían estudios superiores lo hacían en programas vocacionales, carreras cortas, *community colleges* (instituciones con carreras de dos años o menos), mientras que el 55% de los miembros de la población blanca que proseguían estudios superiores lo hacían en universidades con programas de cuatro años.¹⁰⁸ Entendemos que evidentemente, a pesar de que existe un problema de acceso para estos grupos, cuando acceden, lo hacen a programas vocacionales y no a universidades, escuelas profesionales o programas doctorales socialmente reconocidos por su prestigio.

Para subsanar un poco el fenómeno antes mencionado, se han creado programas de acción afirmativa (*affirmative action*)¹⁰⁹ para lograr acceso de minorías históricamente discriminadas a las universidades. “Acción afirmativa significa medidas positivas adoptadas para aumentar la representación de las mujeres y las minorías en las áreas de empleo, educación y cultura, de las que han sido históricamente excluidos”.¹¹⁰ Sus orígenes fueron trazados del concepto de *igualdad* de la decimotercera, decimocuarta y decimoquinta enmienda de la Constitución de los Estados Unidos¹¹¹ y desde la era de la Reconstrucción posterior a la Guerra Civil de los Estados Unidos. En términos generales, los programas de acción afirmativa han estado cobijados por la cláusula de igual protección de la

¹⁰⁸ *Id.* en la pág. 82.

¹⁰⁹ Para un análisis sobre los programas de acción afirmativa desde las teorías de justicia, véase Isa Mabel Santori Rodríguez, Programas de acción afirmativa en los procesos de admisión universitaria: Un acercamiento desde las Teorías de Justicia, 82 REV. JUR. UPR 195 (2013).

¹¹⁰ STAN. ENCYCLOPEDIA OF PHIL., <http://plato.stanford.edu/entries/affirmative-action/index.html#note-1> (última visita 12 de mayo de 2013) (traducción suplida).

¹¹¹ Neil Goldsmith, Class-Based Affirmative Action: Creating a New Model of Diversity in Higher Education, 34 WASH. U. J.L. & POL'Y 313 (2010) (citando a Kent Kostka, *Higher Education, Hopwood, and Homogeneity: Preserving Affirmative Action and Diversity in a Scrutinizing Society*, 74 DENV. U.L. REV. 265, 268 (1996)).

Constitución federal que señala: “No state shall make or enforce any law which shall . . . deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws.”¹¹² El término *affirmative action* fue acuñado por primera vez durante las luchas del movimiento para los derechos civiles en favor de leyes y políticas racialmente neutrales.¹¹³ Sin embargo, fue el entonces Presidente de los Estados Unidos, Lyndon B. Johnson –durante su término entre los años 1963 y 1969– quien adoptó la visión moderna del *affirmative action* como un mecanismo orientado a la consecución de resultados (*result-oriented*) y para brindar preferencia a las minorías en los lugares de trabajo (discrimen positivo).¹¹⁴ Algunas de las frases más famosas que dijo el presidente Johnson con respecto a los *affirmative action* fueron:

You do not take a person who, for years, has been hobbled by chains and liberate him, bring him up to the starting line of a race and then say, ‘you are free to compete with all others,’ and still justly believe that you have been completely fair.

. . . .

. . . [A]bility is not just the product of birth. Ability is stretched or stunted by the family that you live with, and the neighborhood you live in - by the school you go to and the *poverty or the richness of your surroundings*. It is the product of a hundred unseen forces playing upon the little infant, the child, and finally the man¹¹⁵

La jurisprudencia normativa resuelta por el Tribunal Supremo de los Estados Unidos (TSEU) relacionada a los programas de acción afirmativa son *Regents of University of California v. Bakke*,¹¹⁶ *Gratz v. Bollinger*¹¹⁷ y *Grutter v. Bollinger*.¹¹⁸ Recientemente, el TSEU resolvió el caso *Fisher v. University of Texas*¹¹⁹ que reitera y modifica en parte la norma adoptada previamente. Sin embargo, estos casos tratan sobre planes de acción afirmativa a base de raza y no a base de nivel socioeconómico bajo.

En *Regents of University of California*, un joven de raza blanca a quien le fue denegada la admisión a la escuela de medicina del estado (*Medical School of the*

¹¹² U.S. CONST. amend. XIV, § 1 (énfasis suplido).

¹¹³ *Goldsmith*, *supra* nota 111, en la pág. 313.

¹¹⁴ *Id.*

¹¹⁵ Lyndon B. Johnson, *Commencement Address at Howard University: “To Fulfill These Rights,”* 2 PUB. PAPERS 635, 636 (1965) (énfasis suplido).

¹¹⁶ *Regents of University of California v. Bakke*, 438 U.S. 265 (1978).

¹¹⁷ *Gratz v. Bollinger*, 539 U.S. 244 (2003).

¹¹⁸ *Grutter v. Bollinger*, 539 U.S. 306 (2003).

¹¹⁹ *Fisher v. University of Texas*, 133 S. Ct. 2411 (2013).

University of California at Davis), llevó una acción legal cuestionando un programa especial de la institución. Bajo dicho programa se reservaban dieciséis de los 100 espacios para estudiantes de minorías raciales desventajadas, quienes eran referidos a un programa de admisión distinto al programa general.¹²⁰ La corte inferior indicó que el programa violaba la Constitución de California, el Título VI del Acta de Derechos Civiles de 1964¹²¹ y la cláusula de igual protección de la decimocuarta enmienda. De todas formas, no ordenó la admisión por falta de evidencia que indicara que el demandante, en efecto, hubiese sido admitido de no existir el programa especial. La Corte Suprema de California, aplicando el escrutinio estricto, invalidó el programa especial de admisión porque violaba la cláusula de igual protección. Además, lo invalidó por considerar que el método utilizado no era el menos oneroso para lograr el interés apremiante del Estado de lograr una profesión médica más diversa. Igualmente, el TSEU aplicó el escrutinio estricto y a pesar que determinó que lograr mayor diversidad en las admisiones de la universidad era un interés apremiante, invalidó el programa porque no estaba estrictamente dirigido (*narrowly tailored*) a lograr ese propósito. En lo pertinente, el TSEU expresó “[a]s the interest of diversity is compelling in the context of a university’s admissions program, the question remains whether the program’s racial classification is necessary to promote this interest.”¹²² Además, el TSEU determinó que ese procedimiento atropellaba los derechos garantizados por la decimocuarta enmienda por establecer una cuota que, sin importar cuán sólidas fueran las cualificaciones de un solicitante, no brindaba oportunidad para competir por esos asientos reservados.

Sin embargo, el TSEU afirmó que la raza u origen étnico podría ser considerada en los programas de admisión como un factor *plus*, siempre que no se aisle a estos solicitantes para que compitan con todos los demás solicitantes por los asientos disponibles. La norma de este caso sostendría constitucionalmente un programa de *affirmative action* por razones socioeconómicas, siempre que la institución del Estado lo considere como un interés apremiante, que ese criterio sea considerado como un factor adicional (*plus*) y que no se establezcan cuotas. El TSEU expresó sobre esto que:

Ethnic diversity, however, is only one element in a range of factors a university properly may consider in attaining the goal of a heterogeneous student body. Although a university must have wide discretion in making the sensitive judgments as to who should be admitted, constitutional limitations protecting individual rights may not be disregarded.¹²³

120 *Regents of University of California*, 438 U.S. at 274.

121 Title VI of the Civil Rights Act of 1964 § 601, 42 U.S.C. § 2000d (2006).

122 *Regents*, 438 U.S. at 314-15.

123 *Id.* en la pág. 314 (énfasis suplido).

En *Gratz*, varias jóvenes de raza blanca demandaron a la Universidad de Michigan cuestionando una política de admisión a nivel subgraduado, guiada por un programa de acción afirmativa basado en raza. La oficina de admisiones utilizaba el promedio académico (G.P.A.) combinado con otros factores, como la raza y grupo minoritario del solicitante, y obtenía una segunda puntuación. A base de esa segunda puntuación, buscaba en unas tablas guías y con estas determinaban cuándo el estudiante sería admitido o rechazado. Estudiantes con las mismas puntuaciones eran sometidos a diferentes tablas según el grupo minoritario al que pertenecieran. A los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios se les concedía veinte puntos automáticamente. Estos veinte puntos representaban el veinte por ciento de los puntos necesarios para obtener la admisión. El TSEU reiteró que la universidad pública tiene un interés apremiante de atender la diversidad en la educación superior, pero el plan utilizado por la oficina de admisiones no estaba estrictamente dirigido (*narrowly tailored*) para cumplir con ese propósito. El Tribunal determinó que otorgar puntos automáticamente a un grupo racial, sin brindar consideraciones individualizadas, no sobrevivía el escrutinio estricto.

En *Grutter*, una joven de raza blanca retó la constitucionalidad de una política de admisión de la Escuela de Derecho de la Universidad de Michigan, que había implementado en su proceso de admisión un programa de acción afirmativa también basado en raza. El TSEU determinó que las escuelas de Derecho tienen un interés apremiante (*compelling interest*) en atender la diversidad del cuerpo estudiantil. Lo primero que hacían los evaluadores era revisar el G.P.A. y la puntuación del *Law School Admission Test* (L.S.A.T.) por ser *predictores* importantes del éxito académico en la Escuela de Derecho. Esto se debe a que la Escuela no quería admitir estudiantes que no pudiesen graduarse sin confrontar problemas académicos serios. *La política reconocía que puntuaciones altas no garantizaban admisión y puntuaciones bajas tampoco denegaban admisión. A su vez, la política le requería a los oficiales de admisión que miraran más allá de las puntuaciones, que vieran las llamadas soft-variables como: el entusiasmo de la recomendación, calidad de la institución subgraduada de procedencia, calidad del ensayo del solicitante y área de especialidad, dificultad del bachillerato, entre otros aspectos.*

La política aspiraba a lograr diversidad que enriqueciera la experiencia educativa de todos. No se circunscribía a un tipo de diversidad en particular, sino que reconocía diversos tipos de diversidad. Pero, reafirmaba que tenía un compromiso con la inclusión de estudiantes que habían sido discriminados históricamente. Por lo cual, la institución deseaba matricular un grupo crítico de estudiantes minoritarios subrepresentados (*critical mass of underrepresented minority students*), tomando en consideración las posibles contribuciones que podían hacer a la diversidad dentro de la institución.

En este caso, la oficina de admisiones no estableció cuotas para los grupos minoritarios, sino que se estableció como meta lograr un grupo crítico (*critical mass*) de estudiantes de minorías subrepresentadas. Esto buscaba que los estu-

diantes minoritarios se motivaran a participar más en las aulas y disminuyera tanto el aislamiento como los estereotipos raciales. Se determinó que establecer cuotas de ingreso es inconstitucional. La evaluación de todas las solicitudes se tiene que hacer holística e individualmente, considerando seriamente todas las formas en que el solicitante puede contribuir a la meta de lograr un ambiente universitario diverso. Referente a este *affirmative action* en las escuelas de Derecho, el TSEU indicó lo siguiente:

The Law School engages in a highly individualized, *holistic* review of *each* applicant's file, giving serious consideration to *all* the ways an applicant might contribute to a diverse educational environment. There is no policy, either *de jure* or *de facto*, of automatic acceptance or rejection based on any single *soft* variable.¹²⁴

Recientemente, *Fisher* reiteró la norma de *Grutter*, pero modificó su interpretación de cómo debe ser aplicado el escrutinio estricto a los planes de acción afirmativa. En este caso, nuevamente, a una joven de raza caucásica le fue denegada la admisión a la universidad. Esta demandó a los oficiales de la institución alegando que su programa de acción afirmativa violaba la cláusula de igual protección. La Corte de Distrito concedió una moción de sentencia sumaria a favor de la universidad. La Corte de Apelaciones del Quinto Circuito confirmó la sentencia sumaria y ordenó que se le diera deferencia sustancial tanto a la definición adoptada por la universidad sobre lo que es su interés legítimo en la diversidad, como en la determinación de que su plan estaba estrictamente dirigido a lograr ese objetivo. El TSEU sostuvo a *Grutter* y dijo que se le tenía que aplicar el escrutinio estricto a todo programa de admisión que usara categorías o clasificaciones raciales.¹²⁵ Indicó, a su vez, que la universidad gozaba de deferencia en la definición de su interés legítimo de diversidad, mas no en la determinación de que su plan estaba estrictamente dirigido (*narrowly tailored*) a lograr ese objetivo. Aunque la universidad establezca que su objetivo de diversidad está estrictamente dirigido, siempre podrá existir una determinación judicial posterior analizando que en efecto el proceso de admisión cumplió con el escrutinio estricto en su implementación.¹²⁶ En específico, el Tribunal declaró que “[s]trict scrutiny does not permit a court to accept a school's assertion that its admissions process uses race in a permissible way without a court giving close analysis to the evidence of how the process works in practice.”¹²⁷

Finalmente, el TSEU revocó a la Corte de Apelaciones y devolvió el caso a la Corte de Distrito para que la universidad probara que su programa de admisión

¹²⁴ *Grutter v. Bollinger*, 539 U.S. 306, 309 (2003) (énfasis suplido).

¹²⁵ *Fisher v. University of Texas*, 133 S. Ct. 2411 (2013).

¹²⁶ *Id.* en la pág. 10.

¹²⁷ *Id.* en la pág. 12.

estaba estrictamente dirigido a obtener los beneficios de la diversidad en la educación.¹²⁸

B. Puerto Rico

Sin embargo, considero que en Puerto Rico la discusión del fenómeno de falta de representación en la educación superior se tiene que plantear de una forma diferente, es decir, tomando en consideración el nivel socioeconómico. Según el Censo de 2010, la población total de Puerto Rico es de 3,725,789 personas.¹²⁹ El Censo mostró que cuando se trata de medir la población por raza, en la Isla, existe una dicotomía entre la percepción cotidiana de los puertorriqueños y las cifras recopiladas. A diferencia de los Estados Unidos, donde las diferencias raciales son marcadas, en Puerto Rico, donde la mayoría de la población es evidentemente mestiza o negra, solo el 3% de la población –122,246 habitantes– entiende que pertenecen a dos o más razas; el 8% –289,905 habitantes– dicen pertenecer a otras categorías; el 12% –461,498 habitantes– se identifican como pertenecientes a la *raza negra*; y la abrumadora mayoría, el 76% –825,100 habitantes– indicaron pertenecer a la *raza blanca*.¹³⁰ Definitivamente, si en Puerto Rico aunáramos esfuerzos para crear planes de acción afirmativa a base de raza para que los grupos raciales discriminados a través de la historia de Puerto Rico (mestizos, negros, etc.) logran acceso a la educación superior, podríamos sospechar que gran parte de los esfuerzos serían recibidos únicamente por el 23% o 24% de la población que no se considera perteneciente a la raza blanca. En Puerto Rico, el proceso de determinar quién es blanco, negro, mestizo, entre otras razas, sería confuso, escudriñado y presumiblemente con visos de inconstitucionalidad.¹³¹

Si en esencia los programas de acción afirmativa basados en raza lo que buscan es que grupos raciales históricamente discriminados logren acceso a las instituciones de educación superior –acceso que no han alcanzado debido a los rezagos académicos que llevan arraigados como consecuencia del discrimen racial o étnico y por la marginación social de la que fueron víctimas a través de los años,¹³² este método sería aplicable del mismo modo, a los sectores desfavorecidos social y económicamente en Puerto Rico –a quienes también se les ha discriminado y marginado históricamente a lo largo de los años, no tanto por el color de su tez o su etnia, sino por la falta de recursos económicos que posibilitarían una educación primaria de calidad y la adquisición de las destrezas académicas necesarias para posteriormente alcanzar los *méritos* requeridos para acceder

128 *Id.* en la pág. 13.

129 UNITED STATES CENSUS BUREAU, <http://www.census.gov/popfinder/?s=72> (última visita 16 de abril de 2013).

130 *Id.*

131 Nos remontaría a los tiempos en que se contaba el por ciento de ascendencia negra o caucásica en la sangre de los individuos. Véase *Plessy v. Ferguson*, 163 U.S. 537 (1896).

a la educación superior.¹³³ Como ya hemos visto, en Puerto Rico la desigualdad y necesidad económica impera en la mayoría de la población. Por lo cual, considero que como parte de los esfuerzos para lograr, a través de la historia, el acceso de grupos desventajados a la educación superior, se debería tomar en consideración el nivel socioeconómico bajo, con especial énfasis a la procedencia de escuela pública. Al momento de identificar a los estudiantes de sectores desventajados, estos factores podrían tener un nexo más directo y promoverían la integración de grupos discriminados y marginados en las profesiones prestigiosas.

Cabe destacar que nuestro acervo jurídico puertorriqueño ha velado constantemente por no discriminar por razón de origen o condición social y por tratar de brindar apoyo a los grupos económicamente desventajados. En el historial de la Convención Constituyente, el señor Jaime Benítez, articuló lo que a su mejor entender significaba el término origen social:

*[N]o importa la extracción de la persona, su situación económica, su condición en la comunidad, todos los puertorriqueños y todas las personas sujetas a las leyes de Puerto Rico son iguales ante nuestras leyes si se aprueba esta disposición y cualquier intento de hacer discrimen en favor o en contra de una de ellas es ilegal.*¹³⁴

Asimismo, en la Comisión de la Carta de Derechos se dijo lo siguiente referente al establecimiento del derecho a la educación pública:

El establecimiento de un sistema de instrucción pública, libre y enteramente no sectario es una consecuencia natural de los postulados anteriores. La sociedad democrática tiene la obligación de proveer para que a las nuevas generaciones se les trasmita el conocimiento, los valores, las técnicas, las aptitudes que el continuado esfuerzo de siglos ha traducido en patrimonio de la vida civilizada. Ya en la primera sección se hacía referencia al sistema de instrucción pública para imponerle la responsabilidad de educar en los principios de esencial igualdad humana. Hay, desde luego, una íntima correspondencia entre la cultura y la ley. Las directrices vitales contenidas en una constitución derivan parte substancial de su eficacia del aprecio habitual en que las tiene la ciudadanía. *La escuela pública ha sido una de las mayores fuerzas de democracia, de unidad colectiva y de oportunidad abierta al talento en la vida puertorriqueña. En su salón de clase se han educado codeándose hombres y mujeres de todas las clases sociales, de todas las religiones, de todos los grupos políticos, de todas las razas. En ella han aprendido la igualdad, la tolerancia, el esfuerzo. Debe continuar y ampliar esta su responsabilidad y trayectoria.*¹³⁵

Posteriormente, la propia Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico adoptó lo expresado tanto en la Convención Constituyente como en la Co-

134 II DIARIO DE SESIONES DE LA CONVENCION CONSTITUYENTE 1382 (1952) (énfasis suplido).

135 IV DIARIO DE SESIONES DE LA CONVENCION CONSTITUYENTE 2561-62, 2564 (1952) (énfasis suplido).

misión de la Carta de Derechos. También, se incorporaron a la Constitución las siguientes cláusulas:

1. La dignidad del ser humano es inviolable. Todos los hombres son iguales ante la Ley. *No podrá establecerse discrimen alguno por motivo de . . . origen o condición social . . . Tanto las leyes como el sistema de instrucción pública encarnarán estos principios de esencial igualdad humana.*¹³⁶
2. *Toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. Habrá un sistema de instrucción pública el cual será libre y enteramente no sectario.*¹³⁷

Varios años después, en 1954, el entonces rector de la UPR, Jaime Benítez, reconoció su compromiso con los grupos económicamente desfavorecidos:

Desde sus comienzos la Universidad es el primer cauce abierto a los jóvenes puertorriqueños para que desarrollen sus aptitudes naturales y pongan su talento a contribución, *independientemente de los azares de la fortuna*. Hasta entonces, aparte de los jóvenes pudientes que acudían a centros culturales de ultramar y de un grupo de esforzados autodidactas, *el destino del hijo del país sin recursos era el de ser listero, dependiente de tienda, escribiente de algún profesional. La Universidad viene a alterar ese destino.*¹³⁸

Subsiguientemente, en el año 1966, se aprobó la *Ley de la Universidad de Puerto Rico*¹³⁹ que entre sus objetivos primordiales especificó enérgicamente el desarrollo intelectual de las personas con menos recursos económicos. Respecto a eso precisó lo siguiente:

Desarrollar a plenitud la riqueza intelectual y espiritual latente en nuestro pueblo, a fin de que los valores de la inteligencia y del espíritu de las personalidades excepcionales que surgen de *todos sus sectores sociales, especialmente los menos favorecidos en recursos económicos*, puedan ponerse al servicio de la sociedad puertorriqueña.¹⁴⁰

En cuanto a políticas de acción afirmativa, lo más cercano en Puerto Rico fue la resolución emitida en *Vicéns v. UPR*¹⁴¹ del año 1986. La alegación del peticiona-

¹³⁶ CONST. PR art. II, § 1 (énfasis suplido).

¹³⁷ *Id.* § 5 (énfasis suplido).

¹³⁸ GARCÍA, *supra* nota 54, en la pág. 113 n.16 (citando a Jaime Benítez, *Valores y problemas de la Universidad de Puerto Rico*, en JUNTO A LA TORRE: JORNADAS DE UN PROGRAMA UNIVERSITARIO 109, 116 (1962)).

¹³⁹ Ley de la Universidad de Puerto Rico, Ley Núm. 1 de 20 de enero de 1966, 18 LPRA §§ 601-614 (2011 & Supl. 2012).

¹⁴⁰ *Id.* § 601 (b)(4) (énfasis suplido).

¹⁴¹ *Vicéns v. UPR*, 117 DPR 771 (1986).

rio fue que las normas de admisión a la Escuela Elemental, auspiciada por la Universidad de Puerto Rico (UHS), eran discriminatorias e inconstitucionales al conceder unos cinco puntos adicionales únicamente a los hijos de profesores o empleados de dicha institución. Al hijo del demandante se le denegó admisión, por lo cual solicitó un *injunction* al Tribunal de Primera Instancia y este lo denegó. Luego, acudió en *certiorari* ante el Tribunal Supremo de Puerto Rico (TSPR), el cual también le denegó el recurso. El juez asociado Negrón García emitió una opinión disidente expresando que otorgar esos cinco puntos era una clasificación sospechosa bajo la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, y por lo tanto, se debió haber acogido el *certiorari* y analizarlo bajo el escrutinio estricto. El juez Negrón García articuló, entre otras palabras, las siguientes:

Este recurso revive en nuestro suelo la concepción platónica –abandonada en el transcurso de la historia de la civilización– de que sólo los filósofos reyes son los más aptos para gobernar y educar. *Las voces que sostienen hoy que los hijos de los filósofos reyes están más capacitados para estudiar, y que por ende, per se son acreedores a privilegios para lograr acceso a una educación pública selectiva, olvidan que en nuestro diseño democrático la igualdad es ingrediente medular del ideal de justicia que constantemente late en la Constitución.*¹⁴²

*En Puerto Rico, el derecho de educación y su real acceso no es simplemente un apéndice más incidental del derecho de propiedad, únicamente protegido por los principios del debido proceso de ley. Es autónomo. Su sitial es alto en la escala de valores fundamentales comunitarios. En armonía con esta concepción, en Pagán Hernández v. U.P.R.¹⁴³, caracterizamos la educación como un derecho constitucional revestido de gran importancia en la sociedad contemporánea.*¹⁴⁴

Posteriormente, el demandante solicitó reconsideración, utilizando los fundamentos de la opinión disidente del juez Negrón García y el TSPR lo acogió y otorgó el *injunction*.

¹⁴² *Id.* en la pág. 772 (énfasis suplido).

¹⁴³ Pagán Hernández v. UPR, 107 DPR 720 (1978).

¹⁴⁴ *Vicéns*, 117 DPR en la pág. 779 (citando a Pagán Hernández v. UPR, 107 DPR 720, 738 (1978)) (énfasis suplido).

VIII. ESCUELAS DE DERECHO DE PUERTO RICO¹⁴⁵

A. Procedencia escolar de los admitidos a las escuelas de Derecho de Puerto Rico

Actualmente, algunas de las escuelas de Derecho en Puerto Rico, según sus propias estadísticas, parecen beneficiar a estudiantes provenientes de escuelas privadas y presumiblemente con un nivel socioeconómico alto. Se logró obtener las estadísticas de la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana (INTER Derecho) y de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico (UPR Derecho). Durante el año 2010, la INTER Derecho brindó admisión a una cantidad total de 249 estudiantes, de los cuales el 29% –setenta y un estudiantes- obtuvieron su diploma de duodécimo grado en alguna escuela pública, mientras que el 71% –178 estudiantes- de alguna escuela superior privada.

Para el año 2011, en la INTER Derecho solamente el 18% –93 estudiantes- de una matrícula total de 246 estudiantes provenían de escuelas públicas, mientras que el 62% –153 estudiantes- de escuelas privadas.¹⁴⁶ Para la misma fecha, la UPR Derecho reportó una matrícula total de 215 estudiantes, de los cuales únicamente el 34% –74 estudiantes- provenían de escuelas públicas y el otro 66% –141 estudiantes- de escuelas privadas.¹⁴⁷

En el año 2012, la INTER Derecho reportó una matrícula total de 128 estudiantes de nuevo ingreso de la cual el 38% –49 estudiantes- habían cursado sus estudios previos en escuelas públicas, mientras que el 62% –79 estudiantes- eran procedentes de escuelas privadas.¹⁴⁸ En el año 2012, la UPR Derecho reportó una disminución de 11% –20 estudiantes menos- en la cantidad de estudiantes de escuelas públicas admitidos, en comparación con el año anterior. Es decir, para el 2012, su matrícula total de nuevo ingreso fue igual a 215 admisiones nuevas, donde solamente el ínfimo 25% –cincuenta y cuatro estudiantes- se graduaron de escuelas públicas, mientras que la súper mayoría de 75% –161 estudiantes- provenían de escuelas privadas.¹⁴⁹

¹⁴⁵ Tras varios trámites para obtener las estadísticas de procedencia de escuela superior pública o privada de los estudiantes que lograron admisión a las distintas escuelas de Derecho en Puerto Rico entre el 2010 y 2013, respectivamente, no se logró obtener los datos de la Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos (Hostos) ni de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica (PUCPR), debido a que para ese momento no contabilizaban este tipo de estadística.

¹⁴⁶ Según información suministrada por la Oficina de Admisiones de la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana de Puerto Rico el 11 de septiembre de 2013.

¹⁴⁷ Según información suministrada por la Oficina de Admisiones de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico el 3 de octubre de 2012.

¹⁴⁸ Según información suministrada por la Oficina de Admisiones de la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana de Puerto Rico el 11 de septiembre de 2013.

¹⁴⁹ Según información suministrada por la Oficina de Admisiones de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico el 3 de octubre de 2012.

Lamentablemente, la brecha de falta de representación de estudiantes provenientes de escuelas públicas continuó en las admisiones del año 2013, tanto en la INTER Derecho como en la UPR Derecho. En el 2013, la INTER Derecho admitió un total de 217 estudiantes, entre los cuales una minoría de 35% –setenta y siete estudiantes- provenían del sistema público, mientras que el 65% –140 estudiantes- habían cursado sus estudios en instituciones privadas.

El patrón de desigual representación de estudiantes de escuelas públicas es claro en ambas Escuelas. Los porcentajes aumentaban y disminuían, pero la brecha continuaba y nunca sobrepasaban el 39% de estudiantes provenientes de escuelas públicas. Los datos no mienten. Definitivamente, las estadísticas presentadas intensifican la necesidad de hacer algo al respecto y no quedarnos cruzados de brazos.

Tabla 2. Relación de estudiantes admitidos a la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (INTER Derecho) procedentes de escuelas superiores públicas o privadas¹⁵⁰

INTER Derecho			
Años	Total de admisiones	Estudiantes de escuela pública	Estudiantes de escuelas privadas
2010	249	71 (29%)	178 (71%)
2011	246	93 (38%)	153 (62%)
2012	128	49 (38%)	79 (62%)
2013	217	77 (35%)	140 (65%)
2010-2013	840	290 (35%)	550 (65%)

Tabla 3. Relación de estudiantes admitidos a la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico (UPR Derecho) procedentes de escuelas superiores públicas o privadas¹⁵¹

UPR Derecho			
Años	Total de admisiones	Estudiantes de escuela pública	Estudiantes de escuelas privadas
2009	203	49 (24%)	154 (76%)
2010	202	47 (23%)	155 (77%)
2011	215	74 (34%)	141 (66%)
2012	215	54 (25%)	161 (75%)

¹⁵⁰ Según información suministrada por la Oficina de Admisiones de la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana de Puerto Rico el 11 de septiembre de 2013.

¹⁵¹ Según información suministrada por la Oficina de Admisiones de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico el 3 de octubre de 2012.

2013	206	64 (31%)	142 (69%)
2009-2013	1,041	288 (28%)	753 (72%)

B. Costos de las escuelas de Derecho de Puerto Rico

Con el propósito de demostrar la necesidad de implantar algún mecanismo institucional que brinde asistencia a los grupos con NSE bajo en el acceso y éxito a las escuelas de Derecho del País, es de gran importancia presentar los costos de matrícula en cada una de estas instituciones. Esto, puesto que precisamente los costos de matrícula pueden ser determinantes para que los grupos desventajados, primero, decidan emprender una carrera de Derecho y, segundo, puedan permanecer estudiando durante los tres o cuatro años que requiere completar el grado.

La realidad es que los costos de matrícula son desproporcionados entre las escuelas de Derecho privadas, a saber: Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos (FDEMH), Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR) y Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (INTER Derecho) y la única escuela de Derecho pública, Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico (UPR Derecho). Este análisis toma en consideración únicamente los costos de matrícula, excluyendo incrementos anuales, costos de cuotas, seguro médico requerido, libros, materiales, residencia, manutención, transportación, entre otros.

Para los años 2006-2007, el costo del crédito en la FDEMH fue de \$400.00.¹⁵² En ese entonces era necesario completar un programa de 100 créditos como requisito de graduación. Si se multiplicaba el costo por crédito por la cantidad total de créditos requeridos para obtener graduación, el resultado era que completar una carrera de Derecho en la FDEMH conllevaba un costo total de \$40,000.00.

El costo del crédito en la PUCPR fue de \$450.00,¹⁵³ multiplicado por la cantidad de créditos necesarios para obtener el grado de *Juris Doctor*, que figuraban

¹⁵² FAC. DE DERECHO EUGENIO MARÍA DE HOSTOS, http://www.hostos.edu/index.php?option=com_content&task=view&id=244&Itemid=138 (última visita 4 de agosto de 2013). Recientemente le fue removida la acreditación a la FDEMH por parte del Tribunal Supremo de Puerto Rico. Para conocer más sobre este particular véanse: *In re Fund. de Hostos*, 182 DPR 435 (2011); *In re Fund. de Hostos I*, 161 DPR 359 (2004); *In re Fund. de Hostos*, 159 DPR 707 (2003); *In re Fund. E. Ma. de Hostos II*, 158 DPR 786 (2003); *In re Fund. E. Ma. de Hostos I*, 158 DPR 784 (2003); *In re Fund. Fac. Der. E. Ma. de Hostos II*, 150 DPR 508 (2000); *In re Fund. Fac. Der. E. Ma. de Hostos I*, 150 DPR 315 (2000); *In re Fund. Fac. Der. E. Ma. de Hostos*, 145 DPR 217 (1998); *In re Fund. Fac. Der. E. Ma. de Hostos I*, 143 DPR 818 (1997); *In re Fund. Fac. Der. E. Ma. de Hostos*, 142 DPR 176 (1996); *In re Fund. Fac. Der. Eugenio Ma. de Hostos*, 141 DPR 663 (1996).

¹⁵³ PONTIFICIA U. CAT. PR, ESCUELA DE DERECHO, <http://spsserver2008.pucpr.edu/DERECHO/index.php/fechalimite-admisiones> (última visita 26 de octubre de 2013).

noventa y cuatro créditos,¹⁵⁴ totalizaba \$42,300.00 en costos de matrícula para completar la carrera en Derecho.

La INTER Derecho es la escuela con el mayor costo por crédito del País. En esta institución el costo del crédito fue de \$457.00 durante el año académico 2012-2013.¹⁵⁵ Si se multiplica la cantidad anterior por la cantidad de créditos requeridos para graduarse, que sumaron unos noventa y dos créditos, el costo para obtener el *Juris Doctor* en la INTER Derecho correspondió a unos \$42,044.00.

Por otro lado, la UPR Derecho cuenta con los costos de matrícula más bajos en Puerto Rico. Se halló que el costo del crédito en esta institución era de \$127.00 aproximado y sujeto a un incremento anual de seis por ciento.¹⁵⁶ Mientras que la cantidad de créditos requerida para solicitar graduación y obtener el título de *Juris Doctor* conformaron noventa y dos créditos.¹⁵⁷ Al multiplicar el costo de cada crédito por la cantidad de créditos requeridos, observamos que el costo para completar una carrera en la UPR Derecho es significativamente menor, debido a que solo costaría unos \$11,684.00. En otras palabras, estudiar en la UPR Derecho versus cualquiera de las otras escuelas privadas representa claramente una ventaja financiera sustancial, debido a que estudiar en las escuelas privadas aumenta el costo de matrícula abismalmente: \$28,316.00 adicionales (342% más costosa) en la FDEMH; \$30,616.00 (362% más) en la PUCPR, y unos \$30,360.00 (360% más) en la INTER Derecho.

Es irrefutable que el mero hecho de lograr acceso a la UPR Derecho *de facto* acarrea una ventaja económica en comparación con las instituciones privadas. Por tanto, luego de presentar estos datos, se fortalece más nuestra postura de que son esenciales los programas de acción afirmativa basados en nivel socio-económico bajo para lograr que muchos jóvenes talentosos no disuadan sus aspiraciones de estudiar Derecho única y exclusivamente por los costos que conlleva esta carrera. Para la UPR Derecho, el reto de inclusión es mayor pues es la única Escuela de Derecho pública del País. Esta ha asumido la responsabilidad de lograr mayor acceso a los grupos desfavorecidos, según establecido en su propia Ley Orgánica,¹⁵⁸ y es la única Escuela subsidiada con fondos del erario, recauda-

¹⁵⁴ PONTIFICA U. CAT. PR, ESCUELA DE DERECHO CATÁLOGO 2011-2012, 11 (2012), <http://spserver2008.pucpr.edu/DERECHO/images/registro/docs/Catalogo2012Web.pdf>. (última visita 4 de agosto de 2013).

¹⁵⁵ BIBLIOTECA DE DOCUMENTOS DE LA U. INTER. PR, <http://documentos.inter.edu/docs/index.php?article=129> (última visita 26 de octubre de 2013).

¹⁵⁶ ESCUELA DE DERECHO DE LA UPR, http://ls-pt2.law.upr.edu/portal/page?_pageid=251,408066,251_408015&_dad=portal&_schema=PORTAL (última visita 26 de octubre de 2013).

¹⁵⁷ *Id.*

¹⁵⁸ Ley de la Universidad de Puerto Rico, Ley Núm. 1 de 20 de enero de 1966, 18 LPRÁ §§ 601-614 (2011 & Supl. 2012).

Desarrollar a plenitud la riqueza intelectual y espiritual latente en nuestro pueblo, a fin de que los valores de la inteligencia y del espíritu de las personalidades excepcionales que

dos de todos los sectores socioeconómicos del País, por lo cual, todos los sectores merecen estar representados en su matrícula.

Tabla 4. Costos de matrícula en las distintas Escuela de Derecho de Puerto Rico¹⁵⁹

Escuela de Derecho	Costo por crédito	Cantidad de créditos requisitos para graduación	Costo total de la carrera de Derecho	Comparación de costos de la carrera de Derecho con la UPR Derecho
FDEMH	\$400	100	\$40,000	\$28,316 (342% más costosa)
PUCPR	\$450	94	\$42,300	\$30,616 (362% más costosa)
INTER Derecho	\$457	92	\$42,044	\$30,360 (360% más costosa)
UPR Derecho	\$127	92	\$11,684	-

C. Estándares de acreditación de la American Bar Association (A.B.A.) para las Escuelas de Derecho de Puerto Rico

En Puerto Rico, solo existen tres escuelas de Derecho acreditadas por el Tribunal Supremo de Puerto Rico y la *American Bar Association* (A.B.A.), dos de ellas relativamente costosas y una con costos bajos. Obtener graduación de una escuela de Derecho acreditada por la A.B.A. o por el Tribunal Supremo de Puerto Rico es requisito para la admisión al ejercicio de la abogacía y la notaría en Puerto Rico.¹⁶⁰ Por lo tanto, lograr la acreditación de la A.B.A. es indispensable para

surgen de todos sus sectores sociales, especialmente los menos favorecidos en recursos económicos, puedan ponerse al servicio de la sociedad puertorriqueña.

Id. § 601 (b)(4) (énfasis suplido).

¹⁵⁹ Véase FAC. DERECHO EUGENIO MARÍA DE HOSTOS, http://www.hostos.edu/index.php?option=com_content&task=view&id=244&Itemid=138 (última visita 4 de agosto de 2013); PONTIFICIA U. CAT. PR, ESCUELA DE DERECHO, <http://spserver2008.pucpr.edu/DERECHO/index.php/fechalimite-admisiones> (última visita 26 de octubre de 2013); PONTIFICIA U. CAT. PR, ESCUELA DE DERECHO CATÁLOGO 2011-2012,(2012),<http://spserver2008.pucpr.edu/DERECHO/images/registro/docs/Catalogo2012Web.pdf>. (última visita 4 de agosto de 2013); BIBLIOTECA DE DOCUMENTOS DE LA U. INTER. PR, <http://documentos.inter.edu/docs/index.php?article=129> (última visita 26 de octubre de 2013); ESCUELA DE DERECHO DE LA UPR, http://lspt2.law.upr.edu/portal/page?_pageid=251,408066,251_408015&_dad=portal&_schema=PORTAL (última visita 26 de octubre de 2013).

¹⁶⁰ Obtener graduación de una escuela de Derecho acreditada por la *American Bar Association* o por el Tribunal Supremo de Puerto Rico es requisito para admisión al ejercicio de la abogacía y la

cualquier escuela de Derecho en Puerto Rico. Esto, además de representar un requisito de admisión a la abogacía, es también requisito para la admisión a múltiples instituciones en los Estados Unidos para realizar programas de Maestrías en Derecho (LL.M.).

Son múltiples los requerimientos que impone la A.B.A. a las escuelas de derecho que solicitan o desean mantener su acreditación. Los requisitos que nos competen sobre igual oportunidad de acceso y diversidad estudiantil están comprendidos en el *Standard 212. Equal Opportunity and Diversity*, que lee como sigue:

(a) Consistent with sound legal education policy and the Standards, a law school shall demonstrate by *concrete action a commitment to providing full opportunities for the study of law and entry into the profession by members of underrepresented groups*, particularly racial and ethnic minorities, and a commitment to having a student body that is *diverse* with respect to gender, race, and ethnicity.

....

Interpretation 212-1

The requirement of a constitutional provision or statute that purports to prohibit consideration of gender, race, ethnicity or national origin in admissions or employment decisions is not a justification for a school's non-compliance with Standard 212. A law school that is subject to such constitutional or statutory provisions would have to demonstrate the commitment required by Standard 212 by means other than those prohibited by the applicable constitutional or statutory provisions.

Interpretation 212-2

Consistent with the U.S. Supreme Court's decision in *Grutter v. Bollinger*, 529 U.S. 306 (2003), a law school may use race and ethnicity in its admissions process to promote equal opportunity and *diversity*. Through its admissions policies and practices, a law school shall take *concrete actions to enroll a diverse student body that promotes cross-cultural understanding*, helps break down racial and ethnic stereotypes, and *enables students to better understand persons of different races, ethnic groups and backgrounds*.

Interpretation 212-3

This Standard does not specify the forms of concrete actions a law school must take to satisfy its equal opportunity and diversity obligations. The determination of a law school's satisfaction of such obligations is based on the totality of the law school's actions and the results achieved. *The commitment to providing full educational opportunities for members of underrepresented groups typically includes a special concern for determining the potential of these applicants through the admission process, special recruitment efforts, and programs that assist in meeting the academic and financial needs of many of these students and*

notaría en Puerto Rico. Véase Reglamento para la Admisión de Aspirantes al Ejercicio de la Abogacía y la Notaría, 4 LPRÁ Ap. XVII-B, R. 4.1.1(b) (1998).

*that create a more favorable environment for students from underrepresented groups.*¹⁶¹

Sin lugar a dudas, la A.B.A. también es otra de las múltiples organizaciones a nivel mundial que está cobrando conciencia con respecto a la falta de acceso a la educación superior de grupos menos representados. Para gozar de la acreditación de una institución tan prestigiosa como la A.B.A. es indispensable que tanto la PUCPR, la INTER Derecho y la UPR Derecho reconceptualicen sus políticas de admisión consecuentes a lograr mayor acceso a la justicia a través de la democratización de la profesión jurídica puertorriqueña.

En el caso de la UPR Derecho, siendo la Escuela de Derecho más costo efectiva, tiene un gran reto y una gran responsabilidad para con los sectores más pobres del País. Esta institución determina la admisión de sus clases entrantes de la siguiente forma:

Se determina la admisión a base de un rango numérico de excelencia académica tabulado de las percentilas combinadas de los tres criterios básicos de admisión: el índice académico general acumulativo de estudios de bachillerato, según computado por el Law School Data Assembly Service (LSDAS), la puntuación de la prueba LSAT y la puntuación del EXADEP. *Los tres criterios reciben el mismo peso en la tabulación del rango numérico. Del universo total de solicitantes, la Escuela de Derecho ofrece admisión a los y las solicitantes con los mejores índices o rangos numéricos de admisión.*

Además, se ofrece admisión a *quince estudiantes adicionales, por recomendación del Comité de Admisiones*, cuyos miembros evalúan los expedientes de los y las solicitantes *que quedaron en las sesenta posiciones siguientes a los admitidos*. En ese proceso, el Comité examina la declaración personal o ensayo de presentación, así como el trabajo escrito presentado. *También considera elementos como desventajas socioeconómicas de la o el solicitante, características del o la solicitante que aportarían a la diversidad del estudiantado*, su aprovechamiento académico, estudios graduados completados en otra(s) disciplina(s), tendencias de progreso académico, talentos, publicaciones, actividades extracurriculares, y otros que demuestren la aptitud de esos solicitantes para el estudio del Derecho.¹⁶²

Esto significa según los datos presentados anteriormente en la Tabla 3 –de la sección VIII de este escrito–, que en promedio la UPR Derecho admite 208 estudiantes anuales, de las cuales solo quince pasarían por el análisis holístico del Comité de Admisiones. *Es decir, del 100 por ciento de los admitidos, solo el siete*

¹⁶¹ 2013-2014 A.B.A. STANDARDS & RULES OF PROC. FOR APPROVAL OF L. SCH. 16 (2013), http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/Standards/2013_2014_final_aba_standards_and_rules_of_procedure_for_approval_of_law_schools_body.authcheckdam.pdf.

¹⁶² ESCUELA DE DERECHO DE LA UPR, http://lsptz.law.upr.edu/portal/page?_pageid=251,407916&_dad=portal&_schema=PORTAL (última visita 5 de agosto de 2013) (énfasis suplido).

por ciento de estos gozarían de un análisis holístico de su solicitud de admisión que tomase en consideración las desventajas socioeconómicas. Esto reafirma la necesidad de que la UPR Derecho tome conciencia e implante políticas de acción afirmativa para aumentar la diversidad socioeconómica en su estudiantado a través de la evaluación holística de *todas* las solicitudes recibidas. Debe considerar elementos de desventaja socioeconómica, pero no solo para quince estudiantes dentro del universo de sesenta estudiantes que también fueron enlistados según su rango numérico al evaluar el índice académico (G.P.A.), Examen de Admisión a Estudios de Posgrado (EXADEP) y *Law School Admission Test* (L.S.A.T.). Como ya vimos a través del escrito, este tipo de evaluación es anticuada, antidemocrática y no toma en consideración la aptitud, motivación, carácter y compromiso del solicitante. No atiende las desventajas socioeconómicas que le impidieron a estudiantes pobres obtener una preparación académica previa que les facilitara la obtención de las puntuaciones requeridas para admisión, en comparación con sus homólogos económicamente favorecidos.¹⁶³ Al no considerar factores socioeconómicos en la totalidad de las solicitudes de admisión recibidas, la UPR Derecho, inconscientemente, está obligando a los estudiantes desventajados que realmente desean perseguir una carrera en Derecho –y que con el mismo empuje y determinación que superaron su pobreza, habrían de desempeñarse favorablemente el ámbito académico–, a hacerlo ingresando a alguna de las escuelas de Derecho privadas, que aunque tienen criterios de admisión levemente más democráticos, resultan ser demasiado costosas.¹⁶⁴ Además, irónicamente, les impone a los estudiantes con menos recursos económicos el peso de asumir mayor carga y sacrificio financiero al matricularse en las instituciones privadas. Esta situación incluso, podría tener la repercusión negativa de inducir a que estos grupos renuncien a su aspiración de perseguir dicha carrera, permaneciendo el gremio jurídico puertorriqueño constituido, en su inmensa mayoría, por grupos socioeconómicos privilegiados y no representativos de la composición social del resto del País.

¹⁶³ *Id.*

¹⁶⁴ Véase Richard H. Fallon, Jr., *Affirmative Action Based on Economic Disadvantage*, 43 *UCLA L. Rev.* 1913, 1929 (1996). El profesor de derecho de Harvard University nos brinda un ejemplo muy ilustrativo:

Such tests would underpredict the actual performance capacity of the poor, for whom some corrective steps might be warranted. In addition, there may be contexts in which the fact that someone comes from an economically disadvantaged background--although ignored by an institution's normal criteria for the award of jobs or educational opportunities--actually bears on her likely capacity to perform a relevant, socially valuable function. To cite just one possible example, the drive and determination needed to overcome disadvantages associated with poverty might predictably help someone succeed in academic or professional work.

Id.

Precisamente, este es el llamado que hacen tanto las decisiones del Tribunal Supremo de los Estados Unidos en *Regents of University of California, Gratz, Grutter y Fisher*, como el *Standard 212. Equal Opportunity and Diversity de la A.B.A.*. Es decir, una vez la institución educativa establece como política aumentar la diversidad en su matrícula, no puede implantar *cuotas* y debe evaluar *todas* las solicitudes de forma holística tratando de crear una masa crítica de estudiantes no representados –para que en efecto no se sientan aislados ni marginados– y aporten con sus experiencias mayor diversidad socioeconómica en el estudiantado.

CONCLUSIÓN

Con respecto al acceso a la educación superior, es importante destacar que ya es hora que las personas que brindan mayor importancia a cifras que supuestamente pronostican la excelencia académica tomen conciencia que al pensar de esa forma sumergen en los suburbios de la pobreza, desdicha e infelicidad a gran número de potenciales y extraordinarios talentos, quienes han visto limitadas sus oportunidades de progresar en la vida por carecer de recursos económicos. El debate debe trascender hacia la búsqueda de mayor acceso a la justicia a través de mayor acceso, inclusión y democratización en la educación superior.¹⁶⁵ Según ha expresado el profesor García Padilla:

Como puede verse, es falsa la dicotomía entre excelencia y democratización de la educación superior . . . Es hora de que Puerto Rico descarte esa dicotomía con todas sus derivaciones. Es cierto, por ejemplo, que necesitamos convocar a más jóvenes a los oficios y a las llamadas carreras técnicas . . . Lo que no es cierto es que los convocados a esos oficios tengan que ser los estudiantes de las escuelas públicas, mientras que a los de las escuelas privadas se les invita a mirar a las universidades. Es cierto que el verdadero éxito y la inefable felicidad en la vida no requieren, necesariamente, ni antes, ni hoy ni mañana, una educación universitaria. Lo que no es correcto es que unos sectores socioeconómicos de la comunidad deban y puedan perseguir el éxito y la felicidad con la ayuda de esa formación, mientras otros sectores tengan que emprender la búsqueda prescindiendo de ella.¹⁶⁶

Justamente, esta labor ha sido acogida por organizaciones como el Centro para el Acceso Universitario del Recinto Universitario de Mayagüez,¹⁶⁷ con su Proyecto Carvajal para la Democratización del Conocimiento, y el *Pro bono*

¹⁶⁵ GARCÍA, *supra* nota 54, en la pág. 101.

¹⁶⁶ *Id.*

¹⁶⁷ Véase CENTRO UNIVERSITARIO PARA EL ACCESO DEL RECINTO UNIVERSITARIO DE MAYAGÜEZ, http://www.cua.uprm.edu/public_main/index.php (última visita 15 de agosto de 2013).

ENLACE con Escuelas Públicas de la Escuela de Derecho de la UPR.¹⁶⁸ La primera, trabaja con estudiantes de escasos recursos que viven en residenciales públicos del pueblo de Mayagüez brindándoles tutorías, charlas y excursiones para que vean dentro de sus posibilidades académicas el ser admitidos al Recinto Universitario de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico. En la segunda, profesores, alumnos y exalumnos envían convocatorias a estudiantes de escuelas públicas alrededor de toda la Isla para que formen parte de su organización por un semestre. Se coordinan esfuerzos para brindar talleres sabatinos, excursiones y charlas ofrecidas por abogados y jueces, entre otras personalidades del mundo jurídico. Todo ello con el propósito de:

[E]nriquecer la comunidad legal del País a través de la promoción de la necesidad de incorporar estudiantes de escuelas públicas a las aulas de Derecho de la Isla, de modo que se obtenga un gremio más diverso y sensible a los problemas de acceso a la justicia que aquejan a Puerto Rico.¹⁶⁹

Sin embargo, es nuestra opinión que la labor filantrópica es muy necesaria, mas insuficiente. Muchas personas están de acuerdo en que los sectores pobres deben tener acceso a las escuelas de Derecho, el problema surge en cómo hacemos efectivo y creamos los mecanismos para lograr ese acceso. Algunos piensan que es un problema que se debe trabajar en otras esferas fuera de las escuelas de Derecho. Entendemos que es un conjunto de esfuerzos externos e internos. Ya que solventar la pobreza y la pobre calidad de la educación en algunas escuelas públicas es una tarea que no está a nuestro alcance, tenemos el deber de atender proactivamente las situaciones que sí están a nuestro alcance, como es el convertir el proceso de admisión en uno más democrático. La desigualdad entre estudiantes provenientes de escuelas públicas versus los de escuelas privadas para competir en el sistema actual de méritos es palpable, y así se refleja en las estadísticas de admisión. Tenemos que quitarnos el velo¹⁷⁰ de los ojos y tomar medidas afirmativas para solucionar esta lamentable situación; las excusas de falta de méritos son asunto del pasado, así lo reflejan las instituciones de avanzada a nivel internacional. Es el momento histórico donde las personas que controlan las políticas de admisión a las instituciones educativas deben desprenderse de sus prejuicios, transmutar sus concepciones valorativas hacia un “enfoque multidimensional”¹⁷¹ de la igualdad y aceptar la realidad sustentadas por los datos. Es

168 Véase DERECHO UPR ENLACE CON ESCUELAS PÚBLICAS, <http://www.enlacederecho.org/> (última visita 16 de agosto de 2013).

169 *Id.*

170 Analogía tomada de la metáfora del velo del sociólogo W.E.B. Du Bois. Véase W.E.B. DU BOIS, *THE SOULS OF BLACK FOLK* (1903).

171 Véase Efrén Rivera Ramos, *La igualdad: Una visión plural*, 69 REV. JUR. UPR 1, 25-26 (2000). Expresa este autor lo siguiente:

Para poder atender, entonces, de forma multidimensional, el problema que las diferencias reales de las personas les plantean a los sistemas normativos habrá que recurrir a

en este proceso donde se viabiliza una labor transformadora de individuos que de otra forma no hubieran logrado acceso. Solo hace dejar a un lado los ofuscamientos, ver las virtudes de aumentar el acceso de los pobres a la educación jurídica, tener compromiso y voluntad, y aceptar el reto.

A. Propuestas

La falta de acceso de estos grupos económicamente desfavorecidos a profesiones que gozan de gran valor y reputación “a la hora de obtener posiciones de influencia y buena remuneración”¹⁷² no solo ocurre en las escuelas de medicina o ingeniería,¹⁷³ es evidente que también la abogacía sufre de este mal. Los datos mencionados anteriormente muestran diáfano que los estudiantes procedentes de escuelas públicas de Puerto Rico –que en su mayoría son estudiantes con mayor necesidad económica– no están siendo representados equitativamente en las escuelas de Derecho de la Isla. De forma tal, que urge implementar programas de acción afirmativa basados en nivel socioeconómico bajo, para fomentar tanto en las escuelas de Derecho como en la profesión jurídica, un ambiente socioeconómicamente diverso representativo de la sociedad puertorriqueña a la que nos debemos como defensores del acceso a la justicia en todas sus manifestaciones. Las soluciones a este problema estructural deben ser multisectoriales. Primero, la socialización inicial de los hijos es responsabilidad de sus progenitores o encargados, no importa el NSE de la familia. En cuanto a los padres, madres o encargados con NSE bajo, estos tienen el deber de fortalecer la autoestima de sus hijos; brindarles apoyo y una educación rigurosa; fomentar el amor por la lectura; eliminar los mitos y barreras psicológicas, sociológicas y culturales que puedan entorpecer su desempeño académico, e inculcar la idea de que la educa-

acciones y decisiones de diverso tipo. Unas veces se requerirá eliminar barreras legales, otras, obstáculos de otra índole. *Podría ser necesario proveer los recursos, la protección o los servicios necesarios para que la igualdad se convierta en un disfrute real y no siga siendo una mera promesa del sistema formal. En ocasiones se requerirá la intervención activa para nivelar relaciones asimétricas y opresivas de poder.* Esto último es particularmente crucial en el contexto de las relaciones basadas en referentes como la raza, el sexo, la orientación sexual y la *clase social*.

Finalmente, el enfoque multi-dimensional habrá de exigir siempre un esfuerzo por contextualizar nuestro examen. El contexto histórico, social, económico, político, cultural e institucional en el que se desarrolla determinado fenómeno, el tipo de relaciones sociales y las prácticas y conjuntos de significados de los que forma parte, *así como las experiencias, percepciones, sufrimientos, sueños, aspiraciones, frustraciones y esperanzas de las personas concretas afectadas deberán formar parte del análisis.*

Id. (énfasis suplido).

¹⁷² GARCÍA, *supra* nota 54, en la pág. 82.

¹⁷³ *Id.*

ción superior es la mejor alternativa para lograr movilidad social y mayor calidad de vida.

En segundo lugar, el gobierno debe implementar medidas para que la calidad educativa de las escuelas públicas sea una de excelencia y competitividad a nivel nacional e internacional. Se deben mejorar y acreditar todos los programas de formación de maestros tanto en la UPR¹⁷⁴ como en las otras instituciones privadas. Es imperativo eliminar las barreras financieras que imponen algunos de los requisitos de admisión de instituciones de educación superior, como por ejemplo, administrar la prueba del *College Board* gratuita y universalmente a todos los estudiantes de las escuelas superiores públicas.¹⁷⁵ Corregir esa situación es lo que justamente pretende el Proyecto del Senado 759, para establecer la Ley de Igualdad de Oportunidades y Acceso a la Educación Superior. El mismo costeará hasta un máximo de dos ocasiones el examen de *College Board* a estudiantes de escuelas públicas que cursen su tercer y cuarto año de escuela superior. De su exposición de motivos se deriva el alto interés del gobierno en mejorar el acceso a la educación superior para grupos socioeconómicamente desventajados. El proyecto enuncia lo siguiente:

El Estado Libre Asociado de Puerto Rico tiene el reto de establecer una política pública clara y definida que reconozca la educación como máxima prioridad, y que provoque igualdad de oportunidades para todos nuestros estudiantes. Este reto necesariamente implica mejorar cualitativamente el Sistema de Educación Público, para con ello tener un impacto positivo contundente en la calidad de vida de todo el País. Es a través de una educación de calidad que realmente atendemos las raíces detrás de la violencia, del crimen, el desempleo, la pobre calidad de vida, y la mayoría de los problemas de salud mental.

. . . .

Es imprescindible que todos los estudiantes de escuelas públicas tengan acceso a las pruebas de admisión a instituciones post secundarias irrespectivo de su situación económica. Es una inversión social, de futuro.¹⁷⁶

Tercero, las escuelas de Derecho de Puerto Rico tienen la responsabilidad moral y cívica de promover el acceso a la justicia a través de la implementación de programas de acción afirmativa para la admisión de estudiantes socioeconómicamente desventajados.¹⁷⁷ Este método de admisiones basadas en un NSE bajo ha sido implementado a nivel subgraduado en múltiples universidades sin que

¹⁷⁴ *Id.* en la pág. 93.

¹⁷⁵ *Id.* en las págs. 97-99; Rebecca Banuchi, *College Board será gratis para alumnos de escuela pública desde septiembre*, EL NUEVO DÍA (4 de abril de 2013), <http://www.elnuevodia.com/college-board-sera-gratis-para-alumnos-de-escuela-publica-desde-septiembre-1484075.html> (última visita 19 de agosto de 2013).

¹⁷⁶ P. del S. 759, 17ma Asam. Leg., 2da Ses. Ord. (2013).

¹⁷⁷ Para un análisis sobre los tres tipos de programas de acción afirmativa: los basados en mérito, los trasformativos y los no basados en mérito, véase Fallon, Jr., *supra* nota 164, en las págs. 1928-30.

estas hayan sido objeto de demanda alguna.¹⁷⁸ Algunas de las universidades que han implementado estos programas son: Harvard College,¹⁷⁹ Universidad de Virginia,¹⁸⁰ Universidad de California¹⁸¹ y más de 500 universidades en los Estados Unidos y alrededor del mundo, las cuales se han incorporado a los servicios de análisis de solicitudes universitarias provistos por *The Common Application*. Esta última es una organización sin fines de lucro que por más de treinta y cinco años ha estado comprometida con proveer procesos de selección holísticos e íntegros que promuevan la igualdad y el acceso.¹⁸² El proceso que sugerimos como programa de acción afirmativa basado en un NSE bajo sería de fácil implementación y no requeriría muchos más recursos que la voluntad de querer lograr mayor diversidad socioeconómica. A continuación esbozamos el procedimiento a seguir:

- a. Inicialmente, las escuelas de Derecho en Puerto Rico deben dar un paso de avance y reconocer institucionalmente que existe una brecha de representación de los sectores socioeconómicamente desfavorecidos en sus matrícula y que dicha brecha debe ser reducida. Luego, las escuelas de Derecho deben

178 Goldsmith, *supra* nota 111, en la pág. 336.

At a 2003 Department of Education Conference, then-Education Secretary Roderick Paige declared that “*university doors have now opened to rural and low-income students who never before had a prayer of attending those schools. Where once students from a small number of high schools held the monopoly on elite colleges, students from low-income and low-performing schools are now winning admission . . .*”

Id. n. 143 (cita omitida) (énfasis suplido).

179 “Harvard has used data estimating family income through ZIP codes in conjunction with student test scores to target prospective low-income students.” *Id.* (Para políticas implementadas por Harvard College con el propósito de aumentar la diversidad, véase HARVARD COLLEGE, http://www.gsas.harvard.edu/prospective_students/diversity_at_gsas.php) (última visita 27 de octubre de 2013).

180 “The University of Virginia has increased information-sharing between financial aid and admissions for the purpose of recruiting more low-income students.” *Id.*

181 “The University of California system has utilized a scheme whereby admissions officers take into account a student’s ‘life situation’, including such factors as ‘whether he or she lives in a high crime neighborhood, has been a shooting victim . . . or comes from a single-parent home’.” *Id.*

182 Específicamente, la misión de dicha organización establece que:

The Common Application is a not-for-profit membership organization that, since its founding over 35 years ago, has been committed to providing reliable services that promote equity, access, and integrity in the college application process. We serve students, member institutions, and secondary schools by providing applications that students and school officials may submit to any of our over 500 members. Membership is open to colleges and universities that promote access by evaluating students using a holistic selection process.

THE COMMON APPLICATION, <https://www.commonapp.org/Login#!PublicPages/Mission> (última visita 15 de agosto de 2013).

- hacer una declaración de política institucional en la cual adopten como objetivo alcanzar mayor diversidad socioeconómica en el estudiantado.
- b. Posteriormente, deben instituir un programa de acción afirmativa basado en nivel socioeconómico bajo, perseguir el objetivo de lograr una masa crítica (*critical mass*) de estudiantes con NSE bajo que promuevan la diversidad de criterio y que brinden la confianza a estos estudiantes para participar activamente en sus cursos.
- c. Actualmente, las escuelas de Derecho de Puerto Rico evalúan un ensayo de presentación o declaración personal del solicitante sobre su interés de estudiar Derecho, la calidad del trabajo escrito sometido, el G.P.A., las puntuaciones de las pruebas estandarizadas del EXADEP y L.S.A.T. Respecto al L.S.A.T., es irónico y preocupante que el principal examen para lograr admisión a las escuelas de Derecho en Puerto Rico sea ofrecido en el idioma inglés. Esto es así aun cuando la Encuesta sobre la Comunidad de Puerto Rico de 2011 reflejaba que, de la población de cinco años o en adelante –que totaliza 3,489,898– de la cual hablaban español en el hogar unos 3,318,530, una gran mayoría de 2,795,593 hablaban inglés menos de *muy bien*.¹⁸³ Lo que representa que el ochenta por ciento de los puertorriqueños no dominan *muy bien* el idioma inglés. Sería interesante investigar cuántas personas del restante 20%, que dijeron dominar *muy bien* el idioma inglés, provienen de escuelas públicas o grupos socioeconómicamente desventajados en Puerto Rico.¹⁸⁴ Es incuestionable la ventaja que puede tener un solicitante que haya tomado sus clases en escuelas privadas, desde niveles primarios, donde toda su educación fue impartida en el idioma inglés, con excepción del curso de español, entre otros pocos. Este solicitante piensa y razona en inglés; su lengua materna es el inglés. Precisamente cuando toma el L.S.A.T. que mide el razonamiento analítico en inglés, este estudiante sobrepasa por mucho las puntuaciones de otro solicitante que haya estudiado en escuela pública y que arrastra ciertas deficiencias, que posiblemente ni siquiera la educación universitaria en bachillerato subsanaría. Justamente, el *Law School Admission Council* (L.S.A.C.) ha tomado conciencia de esta situación y estará ofreciendo exclusivamente en Puerto Rico el L.S.A.T. en el idioma español a partir del 8 de febrero de 2014.¹⁸⁵ Ahora bien, le corresponde a las escuelas

¹⁸³ UNITED STATES CENSUS BUREAU, http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_11_1YR_DP02PR&prodType=table (última visita 18 de agosto de 2013).

¹⁸⁴ “As previously mentioned, some high schools simply do not offer enough advanced-level courses and extracurricular activities for an applicant to be competitive with students from other schools.” *Goldsmith, supra* nota 111, en las págs. 343-44. Además, en la nota 173, el autor hace referencia a la nota 119 del artículo exponiendo que:

For example, although the average high school GPA of an entering UCLA freshman is 4.2, some applicants from low-income areas in Los Angeles are incapable of earning higher than a 4.0 due to their schools’ lack of Advanced Placement (AP) and Honors courses. Additionally, low-income students “too often do not receive information at school . . . about tests such as the SAT, or how to pursue financial aid or beef up a college application.”

Id. en las págs. 330-31 n.119 (citas omitidas).

¹⁸⁵ Véase THE LSAT, <http://www.lsac.org/spanishlsat/> (última visita 19 de agosto de 2013), Para información sobre el L.S.A.T. en español:

de Derecho reconocer esa realidad y aceptar como válidas las puntuaciones del L.S.A.T. en español. A este tenor, los y las oficiales de admisión deben realizar un análisis holístico de *todas* las solicitudes evaluando la totalidad de los factores previamente mencionados, pero también deben evaluar, de forma complementaria, los factores socioeconómicos del solicitante, como, por ejemplo, la posibilidad de brindar admisión condicionada. A continuación, una lista no taxativa sobre los factores que se podrían considerar:

1. *Procedencia de escuela pública*: Se debe tomar en consideración la procedencia escolar porque puede ser un indicativo muy certero, aunque no absoluto, de necesidad económica;¹⁸⁶ los jóvenes de las escuelas públicas contrario a los de escuelas privadas no reciben tantos programas académicos avanzados y de honor lo que los po-

INFORMATION ABOUT THE FEBRUARY 2014 SPANISH LSAT

1. Date: LSAC will offer the Spanish LSAT on February 8, 2014.
2. Locations: The Spanish LSAT will be offered only at LSAT test centers in Puerto Rico. The Spanish version of the test will not be available at any test centers in the 50 US states, in Canada, or in any other location outside of Puerto Rico.
3. Purpose of the Spanish LSAT score: The Spanish version of the test is valid for applying to law schools in Puerto Rico only. There are three ABA-approved law schools in Puerto Rico that will accept Spanish LSAT scores: Inter American University School of Law, Pontifical Catholic University of Puerto Rico School of Law, and University of Puerto Rico School of Law. LSAC will report scores from the Spanish LSAT only to those three law schools. LSAC will not report scores for the Spanish LSAT to any law school outside of Puerto Rico.
4. Scoring: The Spanish LSAT will be scored differently than the English version of the test. The Spanish LSAT will not be scored on the 120 to 180 scale used for the English version.
5. The Spanish LSAT is optional: While the Spanish LSAT score will be accepted by the law schools in Puerto Rico, it is optional for applicants to those schools. All three law schools in Puerto Rico will continue to accept the English version of the LSAT for applications to their programs. It is not necessary to take the Spanish LSAT in order to apply to any law school in Puerto Rico.
6. Law schools outside of Puerto Rico that currently require the LSAT will continue to require the LSAT in English: Because LSAC will not report scores on the Spanish LSAT to any law school outside of Puerto Rico, candidates who wish to apply to law schools outside of Puerto Rico (in the 50 US states, in Canada, or elsewhere) that currently require the LSAT must take the LSAT in English. This will apply to all applicants in Puerto Rico who wish to apply to these law schools, even if they take the Spanish LSAT in order to apply to law school in Puerto Rico. The Spanish LSAT will not be valid for applying to any law school outside of Puerto Rico.

Id.

186 GARCÍA, *supra* nota 54, en la pág. 90; Orville M. Disdier & Mario Marazzi, *Perfil de Escuelas Públicas y Privadas: Año Escolar 2009-2010*, INST. DE ESTADÍSTICAS DE PR 10-11 (2011), <http://www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/LinkClick.aspx?fileticket=XoaJi44tkYU%3D&tabid=165> (última visita 12 de mayo de 2013).

siciona en desventaja a la hora de tomar las pruebas estandarizadas,¹⁸⁷ pues muchos de estos jóvenes no reciben la información u orientación necesaria para lograr acceso a instituciones de educación superior, o lamentablemente creen que es imposible lograr admisión a las escuelas prestigiosas.¹⁸⁸ Hay que romper de raíz con esos mitos.

2. *Zona geográfica donde reside el solicitante*: Aquí se debe seguir el modelo de *Harvard College* en el cual los oficiales de admisión usan estadísticas según el código postal (*ZIP code*) para determinar el estatus socioeconómico del solicitante y tomarlo en consideración durante la evaluación para admisión.¹⁸⁹
3. *Riqueza familiar*: Se ha sugerido que se defina la riqueza como la propiedad sobre bienes tangibles en la familia. Las escuelas de Derecho deben confiar en la información reportada en las aplicaciones de FAFSA usada para solicitar ayuda económica. Esto, en conjunto con copia de la Planilla de Contribución sobre Ingresos reportados.¹⁹⁰
4. *Nivel y calidad de la educación del núcleo familiar del solicitante*: Se debe analizar el nivel de educación de los progenitores, encargados o cónyuge, no solo tomando en cuenta el nivel de educación alcanzado sino, además, el prestigio de la institución de la que obtuvo el título académico. Si la educación alcanzada fue en una universidad no tan prestigiosa, las relaciones interpersonales que tendría ese solicitante con personas influyentes no es igual a las que tendría otra persona hijo o hija de padres que estudiaron en las escuelas prestigiosas del País.¹⁹¹
5. *Comité Reclutador de Estudiantes con NSE bajo*: Este comité estará compuesto por estudiantes procedentes de escuelas públicas que examinarán el expediente del solicitante, entrevistarán a los candidatos y recomendarán estudiantes para posible admisión a través del *affirmative action* basado en NSE bajo.
6. *Admisión condicionada*: Se podría brindar una admisión condicionada a estudiantes que no cumplan con los estándares numéricos requeridos exigiendo como condición tomar algún curso remedial

187 GARCÍA, *supra* nota 54 n. 182.

188 WOOLFOLK, *supra* nota 12, en la pág. 165.

189 Goldsmith, *supra* nota 111, en la pág. 342.

190 *Id.* en la pág. 343.

191 *Id.*

For example, suppose Applicant A is the child of a Princeton graduate, while Applicant B is the child of a University of Phoenix Online graduate. The applicants should not be seen as part of the same socioeconomic class, as their respective parent's occupation, income potential, and social circle may be vastly different from the other's.

Id.

de inglés jurídico o demostrar aprovechamiento académico durante el primer año de derecho.

- d. Finalmente, para que el *affirmative action* apruebe el crisol constitucional, el proceso de admisión debe realizar un examen holístico de todos los factores que contribuirían a la diversidad socioeconómica en la institución, sin establecer cuotas; donde el NSE bajo sea un factor adicional (*plus*) a ser evaluado, sin crear un proceso distinto de admisión; tomando conciencia de que se desea crear un grupo representativo de estudiantes desventajados socioeconómicamente (*critical mass*), el procedimiento deber estar estrictamente dirigido (*narrowly tailored*) a la consecución de una matrícula con mayor diversidad socioeconómica.

Seguir estos pasos sencillos, constituirían un cambio de paradigma y un acercamiento más justo, equitativo e inclusivo hacia la democratización de la educación jurídica puertorriqueña. A su vez, representaría un paso de avance hacia el acceso a la justicia para personas con menos recursos económicos, ya que al crearse dicho gremio será un gremio jurídico económicamente más diverso, se aumentan las posibilidades de que sean más sensible a las necesidades de las personas pobres. Lo antes mencionado serían algunos de los beneficios que se lograría con la creación de mecanismos que sí garanticen el acceso la educación superior para los grupos desfavorecidos en general. Por lo cual, finalmente, coincidimos con las palabras del profesor García Padilla, quien entiende la importancia de lograr mayor acceso para los grupos desfavorecidos como un ejercicio de desarrollo económico y democracia, y concluye que:

No se trata de populismos compasivos sino de un imperativo de cualquier estrategia sensata de desarrollo económico, de expansión de nuestra base industrial y de un verdadero ejercicio democrático asentado en la ampliación de las oportunidades y en la erradicación de estereotipos y prejuicios que se desploman a la menor provocación de la imaginación y el estímulo social.¹⁹²

192 GARCÍA, *supra* nota 54, en la pág. 101.