



11 temas urgentes para el país

Educación

Dos propuestas concretas para mejorar la calidad y equidad de la educación peruana

Gustavo Yamada y Juan Francisco Castro
Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO

Contenido

1. ¿Hacia un país del primer mundo con una educación del tercer mundo?.....	3
2. Buenas propuestas existen y hay que acompañarlas de recursos ..	7
3. Una propuesta para acelerar el aumento de la calidad de la educación básica.....	8
4. Una propuesta para aumentar la equidad en el acceso a la educación superior de calidad	10
4.1. La propuesta: principales características	10
4.2. Rentabilidad y viabilidad de la propuesta	12

Agenda 2011 es una iniciativa del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP) que busca mejorar la calidad del debate político e introducir en la agenda electoral propuestas, que deberán ejecutarse en el siguiente gobierno, sobre 11 temas urgentes para el país: Agua, Calidad de la Inversión Pública, Educación, Gestión de Desastres, Infraestructura y Transporte Urbano, Justicia, Política Macroeconómica, Políticas Sociales, Regulación, Salud y Sistema Financiero.

Los invitamos a discutir con nosotros y a ser parte de este esfuerzo de exigirle a nuestro futuro gobierno implementar las mejores políticas para avanzar hacia un Perú para todos los peruanos.

1. ¿Hacia un país del primer mundo con una educación del tercer mundo?

En vista de las altas tasas de crecimiento económico registradas en la última década, y la significativa resiliencia demostrada por nuestra economía en la última crisis internacional, muchos peruanos empezamos a soñar con la posibilidad de alcanzar un desarrollo comparable a las economías del primer mundo en los próximos diez años. De esta manera, podríamos celebrar el Bicentenario de la Independencia Nacional como un país plenamente desarrollado.

Los dos problemas centrales de la educación pública en nuestro país tienen que ver con la baja calidad de la educación básica y la inequidad en el acceso a la educación superior.

Sin embargo, la calidad del capital humano que estamos formando para que tome las riendas de nuestra economía en la próxima década deja mucho que desear. La educación peruana, especialmente la educación pública, tiene problemas muy graves de baja calidad y gran inequidad que la sitúan en los últimos lugares de la región latinoamericana y del mundo.

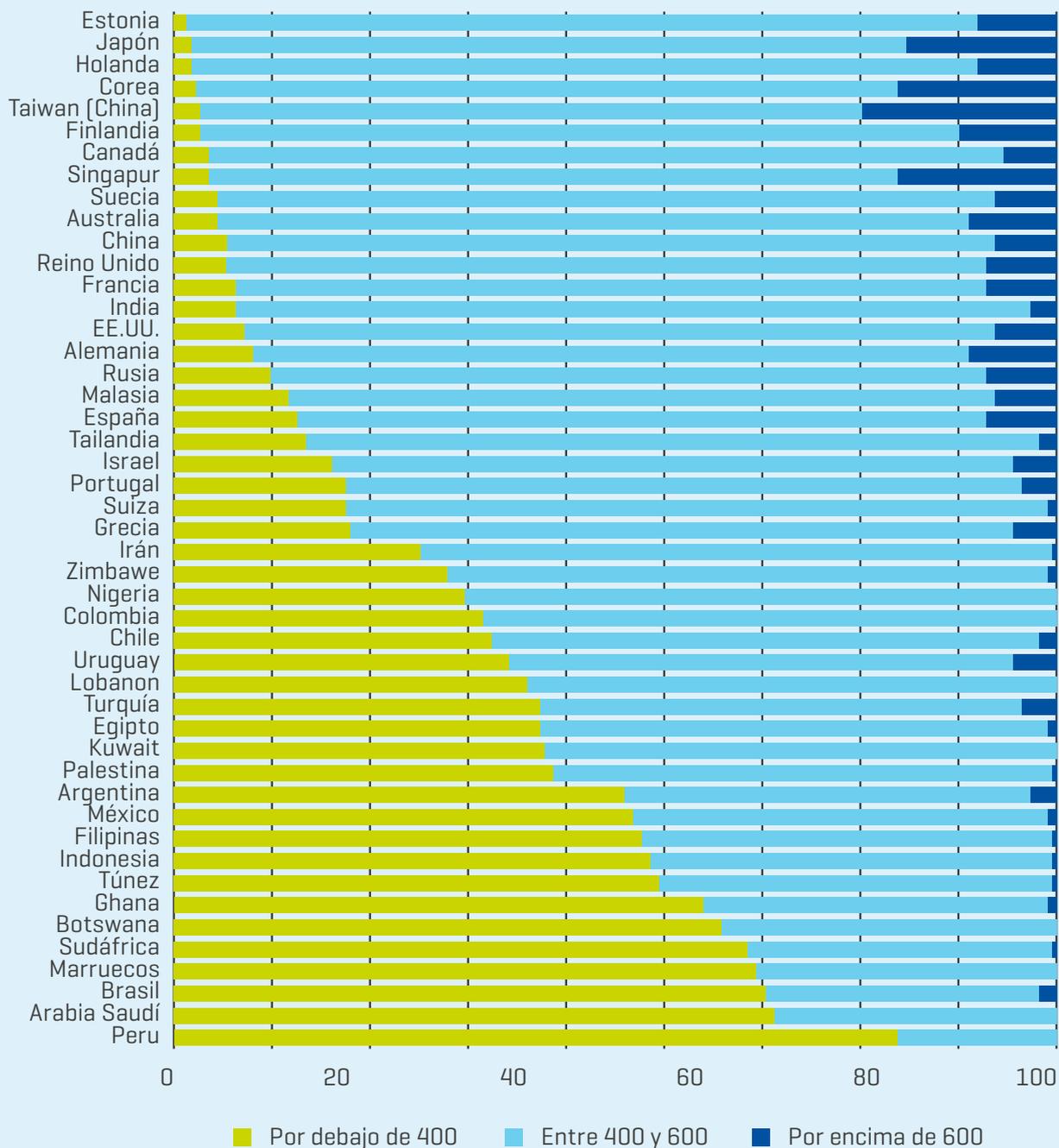
En particular, los dos problemas centrales de la educación pública en nuestro país tienen que ver con la baja calidad de la educación básica y la

inequidad en el acceso a la educación superior. El sector educativo en Perú está lejos de alcanzar su potencial como motor de un crecimiento más inclusivo. Por el contrario, constituye una forma de intervención pública marcadamente regresiva¹. Por el lado de la educación básica, la intervención pública sí alcanza a los hogares pobres pero con un servicio de mala calidad; es decir, con un servicio que no garantiza que los alumnos matriculados alcancen un mínimo de competencias necesarias para la vida en sociedad y un eventual progreso a la instrucción superior. Por el lado de la educación superior, el servicio público tiene, en promedio, una calidad comparable con su contraparte privada. No obstante, esta forma de intervención no llega a las familias pobres.

La baja calidad de la instrucción básica pública es evidente si se revisan los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales de evaluación del aprendizaje. El **Gráfico 1** muestra que más del 80% de los alumnos peruanos que rindieron la prueba internacional PISA en el 2001 [prueba para alumnos de 15 años] se encontraron debajo del nivel mínimo internacional de comprensión lectora y razonamiento matemático básico. El Perú ha vuelto a participar en la prueba PISA en el 2009 y se está a la espera de los resultados para fines de este año.

1. Véase Morón, et al. [2009].

Grafico 1
Ranking de puntajes en pruebas internacionales de aprendizaje PISA (2001)



Las pruebas censales de aprendizaje para niños peruanos en el segundo grado muestran un ligero avance en los últimos años, pero todavía muy insuficiente [ver Gráficos 2 y 3]. El porcentaje de alumnos de segundo grado que comprenden lo que leen pasó de 15.9% a 23.1% del 2007 al 2009. Es decir, solo uno de cada cinco niños comprende lo que lee. Asimismo, el porcentaje de alumnos de segundo grado que presenta un nivel adecuado de razonamiento matemático aumentó en 5 puntos porcentuales en el periodo 2007-2009, de 7.2% a 13.5%. Esta situación sigue siendo dramática: solo uno de cada diez niños puede resolver los problemas de matemáticas de su grado.

Abundante literatura académica establece que una educación de calidad es un requisito indispensable para lograr el desarrollo económico en esta “era del conocimiento”². De hecho, existen metas propuestas por la Secretaría de Planificación del Ministerio de Educación³ para alcanzar el Bicentenario de la Independencia con una mejor educación que sustente el desarrollo humano y económico del país. Así, se ha propuesto que, al 2021, el 80% de los niños que culminan su educación primaria y el 80% de los jóvenes que terminen su educación secundaria demuestren un desempeño suficiente en comprensión lectora y en matemática básica. Estas metas son muy ambiciosas (suponen multiplicar por seis los rendimientos actuales

2. Véase, por ejemplo, Hanushek y Wobmann [2007].
3. MINEDU [2010].

Gráfico 2
Perú comprensión lectora
[Alumnos de segundo año de primaria]

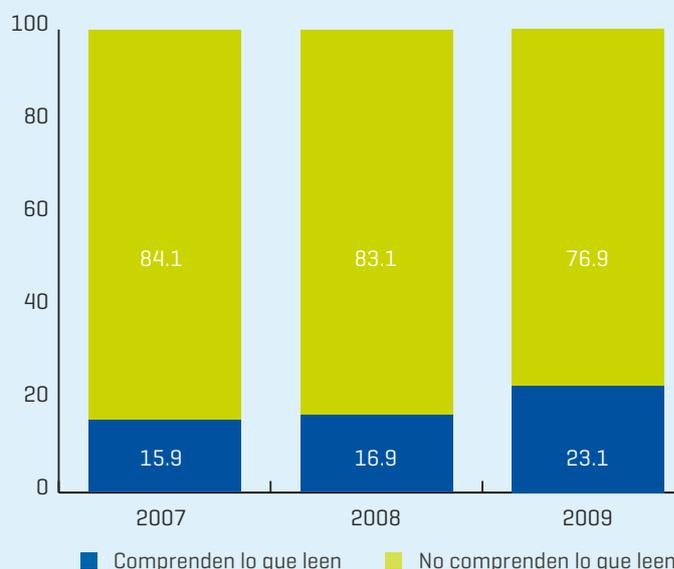
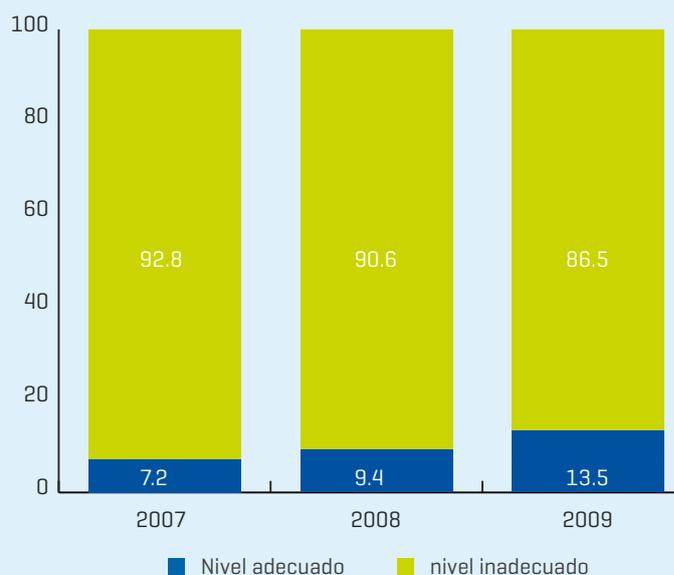


Gráfico 3
Perú razonamiento lógico-matemático
[Alumnos de segundo año de primaria]



en sólo una década] pero, al mismo tiempo, resultan indispensables para cumplir con la aspiración de lograr una sociedad desarrollada en lo humano, social y económico para el 2021.

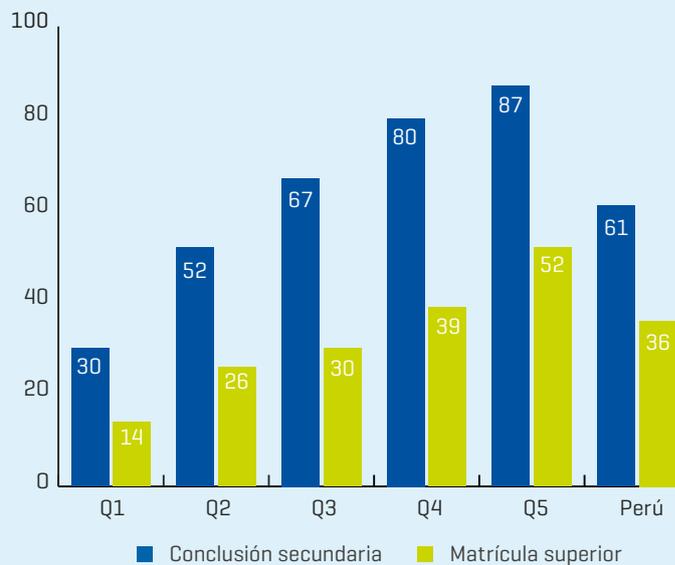
En lo que respecta a la educación superior, se ha documentado cómo este tipo de instrucción constituye, hoy en día, un importante vehículo de movilidad social en nuestro país⁴. La probabilidad de caer en pobreza cae por debajo de los 10 puntos porcentuales recién al culminar la instrucción superior, y no existen diferencias importantes entre los resultados para la instrucción superior pública y privada.

Desafortunadamente, la evidencia empírica también muestra que este servicio llega a la población de una manera marcadamente regresiva. De acuerdo con la información contenida en la encuesta de hogares más reciente [ENAH0 – 2009], en el 20% más pobre de la población, de cada 100 peruanos entre los 17 y 20 años de edad con secundaria completa, sólo 14 se encuentra matriculado en la educación superior. En el 20% más rico, el número de personas con esta característica se eleva hasta 52 [ver Gráfico 4].

Atendiendo a toda la evidencia discutida líneas arriba, nuestro objetivo es proponer dos medidas concretas que faciliten la consecución de las metas de calidad para la educación básica reseñadas líneas arriba, y mejoren la equidad en el acceso a la instrucción

4. Véase, por ejemplo, Morón, *et al.* [2009], Yamada y Castro [2007].

Gráfico 4
Tasas de conclusión de la educación secundaria y matrícula en la educación superior según quintiles de gasto



superior. Evidentemente, ambos problemas se encuentran relacionados: una educación básica de mala calidad conspira contra la posibilidad de que más jóvenes de escasos recursos accedan a la instrucción superior. A pesar de lo anterior, no creemos que sea necesario esperar hasta mejorar la calidad de la instrucción básica para atender este segundo problema. De ahí el carácter dual de esta propuesta.

2. Buenas propuestas existen y hay que acompañarlas de recursos

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, que fue elaborado por el Consejo Nacional de Educación como organismo plural a cargo de la formulación concertada de políticas educativas de mediano y largo plazo, es un buen marco conceptual integral para tratar de aterrizar propuestas concretas que puedan implementarse en el próximo quinquenio de gobierno. El PEN, que ha sido incorporado como política de estado desde el 2007, plantea seis objetivos estratégicos a alcanzar⁵.

están haciendo para identificar y desarrollar propuestas de política educativa. Queremos contribuir con una iniciativa que creemos necesaria para complementar las demás propuestas, y que atienda directamente los dos problemas centrales de la educación ya discutidos.

Nuestro fin no es repetir o duplicar los esfuerzos [...] Queremos contribuir con una iniciativa que creemos necesaria para complementar las demás propuestas.

En tal sentido, el Consejo Nacional de Educación se encuentra actualmente elaborando un conjunto de ocho “banderas”⁶, que significan acciones concretas propuestas como agenda educativa para el próximo gobierno que coadyuvarían para el logro del PEN al 2021.

Nuestro fin no es repetir o duplicar los esfuerzos que otras instituciones como el CNE, Foro Educativo o CADE

5. Véase CNE [2007] y Anexo 1.

6. Véase Anexo 2

3. Una propuesta para acelerar el aumento de la calidad de la educación básica

Luego de analizar los sistemas educativos de mejor desempeño en el mundo, el Informe McKinsey⁷ indica con propiedad que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” [p.15].

En este sentido, la promulgación e implementación de la Ley de Carrera Pública Magisterial han sido pasos sustantivos en la dirección correcta, puesto que en dicha norma se establece a la meritocracia como el principio fundamental para el ingreso, permanencia y ascenso en la carrera docente. Sin embargo, consideramos que el ritmo al que se está implementando la LCPM no alcanzará para lograr un sistema educativo de calidad para todos los niños y jóvenes peruanos, a tiempo para cumplir con los objetivos del PEN y las metas del bicentenario.

En la actualidad, el magisterio público cuenta con un aproximado de 260,000 maestros. De éstos, sólo el 10% está acogido al régimen de la LCPM. En la primera convocatoria, realizada en el 2009, aproximadamente 13,500 maestros que se encontraban bajo la antigua Ley del Profesorado se trasladaron a la LCPM.

7. Véase Barber, Michael y Mona Mourshed [2008].

En un escenario conservador, con un ritmo anual de traslados de la Ley de Profesorado a la LCPM similar al indicado líneas arriba, se estima que se tendría, para el 2016 (a fines del próximo gobierno y a solo cinco años del bicentenario), sólo 49% del magisterio bajo el régimen de la LCPM.⁸ Este porcentaje luce insuficiente para lograr que un 80% de los estudiantes de primaria y de secundaria comprendan lo que leen y realicen con propiedad las operaciones matemáticas adecuadas para su grado⁹.

En un escenario más optimista, con 25,000 traslados a la LCPM por año [cifra similar al total de plazas abiertas para la convocatoria del 2010], se lograría que 73% del magisterio estuviera en el nuevo régimen en el 2016. Sin embargo, creemos que las metas del 2021 exigen que al 2016 todos los profesores nombrados de las

8. De acuerdo con la tendencia histórica, para este resultado se asume un flujo de jubilaciones igual al 1% de la población magisterial. Asimismo, se asume una tendencia creciente en la población total de profesores igual a 1,000 maestros por año, necesaria para cubrir a la mayor población estudiantil. Estas nuevas plazas son cubiertas con nombramientos bajo la LCPM.

9. Además del perfeccionamiento de la Ley de Carrera Pública Magisterial, planteado por el CNE y otros foros, existen otras siete prioridades de política que tienen que atenderse simultáneamente para acelerar la mejora en la calidad de nuestra educación [ver Anexo 2]

escuelas públicas del país estén trabajando bajo los parámetros de la LCPM.

¿Cómo ayudar a que, al concluir su mandato, el próximo gobierno entregue al país un profesorado completamente renovado en lo que respecta a capacidades e incentivos? Como hemos visto, el ritmo actual de traslados resulta insuficiente incluso bajo un escenario optimista. Obviamente, una manera de lograrlo es incrementando el número de plazas y traslados. Con esto, sin embargo, se corre el riesgo de tener que sacrificar los estándares de calidad establecidos para el nombramiento bajo la LCPM. Más aún, “bajar la valla” para el nombramiento también pondría en riesgo el nuevo sistema de incentivos: más profesores que no califiquen en las pruebas sucesivas se traducirá en más presión para que la permanencia en el magisterio ya no dependa de los resultados de la evaluación docente.

Por ello, en consonancia con todo proceso de reforma sustantiva del sector público que ha ocurrido en el mundo, proponemos que se implemente una opción de retiro voluntario de la carrera magisterial con un paquete de incentivos económicos razonable y atractivo. Con esta alternativa, podremos acelerar el ritmo al cual se “renueva” nuestro profesorado sin tener que sacrificar calidad. Una “renovación” bajo estándares de calidad exigentes para la incorporación a la LCPM, es una renovación no sólo en términos de régimen laboral sino también una renovación en capacidades. La idea, por tanto, es que la opción de retiro voluntario active un proceso de autoselección a través del cual los profesores menos capaces (y que prevén que la opción de la LCPM es demasiado onerosa en términos de tiempo y esfuerzo) permitan que su plaza sea cubierta por un profesor nuevo que sí reúne los requisitos que exige la nueva carrera magisterial.

Al respecto, consideramos que una compensación de 8 sueldos mensuales de dos mil soles (que es el sueldo ofrecido por el primer nivel de la LCPM y que resulta casi 50% superior a la remuneración promedio bajo el régimen anterior) y el acceso gratuito a un programa de reconversión laboral (de seis meses de duración promedio), ofrecido por instituciones tecnológicas de primer nivel, sería un conjunto de incentivos razonables y atractivos para miembros del magisterio que no desearían continuar bajo las nuevas reglas de evaluación, permanencia y ascenso en la carrera docente pública.

Bajo el escenario conservador de traslados, lograr la meta de que al 2016 todos los profesores estén trabajando bajo los parámetros de la LCPM implicaría financiar un aproximado de 23,400 retiros voluntarios anuales. Esto, a un costo de 917 millones de soles por año hasta el 2016 (alrededor de 323 millones de dólares) que equivaldría a menos del 0.2% del PBI anual proyectado para los próximos años. El costo unitario toma en cuenta: (i) el paquete de retiro de 16,000 soles; (ii) un monto referencial de 2,800 soles para el programa de reconversión; y (iii) un incremental de 6,000 soles anuales por el mayor sueldo que habría que pagar al nuevo profesor que se incorporaría a la LCPM.

Bajo el escenario más optimista, la misma meta se alcanzaría financiando 12,300 retiros por año a costo total aproximado de 482 millones de soles anuales (alrededor de 170 millones de dólares), que equivaldría a menos de 0.1% del PBI anual proyectado para los próximos años.

Incluso bajo el escenario más conservador, el costo de esta inversión se justificaría plenamente para acelerar el aumento de la calidad del capital humano del país y poder aspirar a una economía y sociedad del primer mundo con una educación de calidad para todos.

4. Una propuesta para aumentar la equidad en el acceso a la educación superior de calidad

4.1. La propuesta: principales características

La información respecto al retorno de la educación superior es imperfecta y, por lo mismo, las familias no pueden acceder a un crédito de largo plazo sólo con la promesa de repagarlo a través del mayor flujo de ingresos futuro. Así, y en ausencia de algún otro tipo de colateral, la familia se encuentra racionada del mercado de crédito.

La característica descrita líneas arriba es común a todos los mercados de crédito educativo y es lo que justifica la intervención pública ya sea de manera directa o subsidiaria. La forma específica que aquí proponemos atiende, además, a otras particularidades de nuestro sistema educativo que ponen en riesgo el éxito de la aplicación directa de otros esquemas desarrollados en países como Chile o Colombia¹⁰. Estas características son:

- La baja calidad promedio de la educación básica pública. Esto conspira contra la equidad del sistema en la medida en que los jóvenes más pobres cuentan con un nivel de competencias por debajo del promedio, lo que eleva el riesgo de deserción durante los primeros años

de estudios y, con esto, el riesgo asociado a la operación de crédito.

- La calidad heterogénea existente en la oferta de educación superior, acompañada de la ausencia de mecanismos de acreditación para la misma. Esta característica también incrementa el riesgo de la operación en la medida en que, en principio, no es posible identificar a las instituciones de educación superior (IES) de calidad para que participen del esquema de crédito.

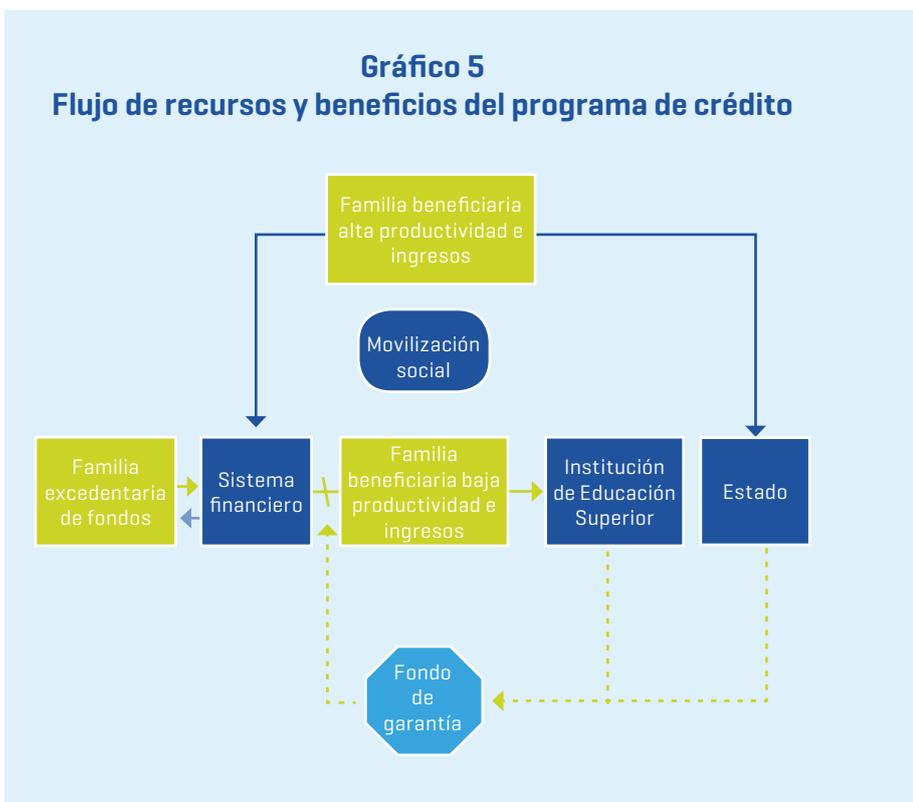
Nuestra propuesta incorpora dos elementos clave para mitigar estos riesgos:

- Un examen de evaluación de competencias de la educación básica para todos los jóvenes interesados en acceder al crédito. El objetivo es identificar a jóvenes de escasos recursos pero con potencial para cursar con éxito la instrucción superior.
- Un esquema de garantías donde la IES comparta parte del riesgo con el Estado una vez ocurrido el egreso y el profesional se encuentre buscando empleo. Esto, para promover que las IES se auto-seleccionen y sólo aquellas que confíen en la empleabilidad y capacidad de generación de ingresos de sus egresados estén

10. Véase Universia [2009].

interesadas en participar. Para esto, cada IES deberá indicar el porcentaje de garantía mínima (GM) que estará dispuesta a ofrecer luego del egreso, al momento de presentar a sus postulantes.

En general, y tal como se resume en el **Gráfico 5**, la idea es que los fondos para los créditos sean provistos por el sistema financiero privado, mientras que el Estado y las IES privadas participen co-garantizando la deuda. El cuadro siguiente describe los principales elementos de la propuesta. Éstos buscan reforzar el logro de un alto retorno a través de postulantes con potencial académico e IES que impartan una instrucción de calidad [eficiencia], así como la oferta de más oportunidades de movilidad social para familias de bajos recursos [equidad].



<p>1. Esquema de garantías</p>	<p>Hasta 1 año después de culminados los estudios</p> <ul style="list-style-type: none"> Garantía al 100% compartida entre el Estado y la IES. La IES empezará cubriendo el 80% y su participación caerá hasta la GM ofrecida. <p>En adelante hasta el repago de la deuda</p> <ul style="list-style-type: none"> Garantía al 70% compartida entre el Estado y la IES. La IES retendrá la GM por cuatro años adicionales después del egreso.
<p>2. Requisitos para los beneficiarios</p>	<p>Socioeconómicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Pertenecer a los tres primeros quintiles de ingreso. <p>Académicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Si ya se encuentra estudiando en una IES privada: haber estado en los dos primeros tercios de su facultad en el año previo a la postulación. Si recién planea iniciar sus estudios: haber aprobado un examen de evaluación de competencias y haber sido admitido en una IES privada.

<p>3. Criterios para la asignación del crédito</p>	<p>Concurso anual para los fondos públicos disponibles para la garantía.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Agotar los fondos empezando por aquel postulante que registre el máximo puntaje en un indicador combinado que tome en cuenta (con pesos iguales): <ul style="list-style-type: none"> ▸ el ingreso per cápita del hogar; ▸ el puntaje obtenido en el examen de evaluación de competencias; y ▸ el porcentaje de co-garantía que la IES a la que ha sido admitido está dispuesta a ofrecer una vez que culminen sus estudios (GM).
<p>4. Monto y condiciones del crédito</p>	<p>Monto financiado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Derechos de enseñanza calculados a partir de una pensión de referencia para cada carrera e IES. ▪ Financiamiento puede cubrir hasta el íntegro de estos derechos de enseñanza. <p>Tasas de interés</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dependerán de los resultados del proceso de licitación de la cartera de créditos garantizados por el Estado entre los bancos postores. ▪ Pero no podrán ser mayores a las dos tasas de referencia establecidas: una para el período de gracia (que se extenderá hasta un año después de culminados los estudios) y otra para el período de repago. <p>Esquema de repago</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Período de gracia: dependiendo del quintil de ingreso en que se sitúe su familia, el beneficiario deberá abonar, mensualmente, una parte del interés generado sobre la deuda. ▪ En adelante: el repago del principal y de los intereses generados se realizará a través de una cuota fija mensual y por un plazo máximo de 240 meses.

4.2. Rentabilidad y viabilidad de la propuesta

Simulaciones financieras realizadas con una tasa efectiva anual de 10% y 15% para el primer y segundo tramo de garantía, respectivamente, y para diferentes quintiles de ingreso y diferentes elecciones de carreras entre técnicas o universitarias, revelan lo siguiente .

<p>¿Podrán las familias afrontar los flujos de repago?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El total de desembolsos por pago anual de intereses que realizarían las familias durante el período de gracia, no superaría el 6% del ingreso promedio anual del hogar [aproximadamente 30% de su ingreso per cápita]. ▪ El monto de la cuota fija a pagar resultó menor a un tercio del ingreso mensual esperado del beneficiario, en todos los escenarios considerados.
<p>¿Cuál es el volumen de recursos público necesario para poder poner en marcha y mantener una iniciativa como ésta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El fondo esperado para el primer año asciende a un total de 5 millones de soles para atender un flujo inicial 5,000 créditos. ▪ Se espera que dicho fondo de garantía estatal se estabilice en 4,000 millones de soles pasados 29 años, llegando a atender hasta 10,000 créditos por año. ▪ El flujo de presupuesto público anual que se necesitaría inmovilizar para la constitución de nuevas garantías, por su parte, llegará a un máximo de 223 millones en el año 15. ▪ Este flujo máximo representa sólo el 0.05% del PBI del 2009.
<p>¿Será un esquema como el propuesto atractivo para los principales agentes involucrados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se encontraron valores actuales netos mayores a cero para los tres agentes involucrados (familia, IES y Estado). ▪ El esquema propuesto constituye una alternativa de inversión rentable para estos tres actores, lo que implica una ganancia neta positiva para la sociedad.

Es posible que el esquema propuesto atraiga inicialmente solo a las carreras con mayor demanda laboral y menor costo relativo, dejando de lado especialidades de carácter científico o humanístico que puedan ser consideradas prioritarias para el desarrollo futuro del país. A pesar de este riesgo, y dado que la ingeniería financiera e institucional del esquema necesita un tiempo de implementación y maduración, proponemos que en una primera etapa se considere el caso simple propuesto. En una segunda etapa, podrán incorporarse variantes para atender necesidades específicas que puedan requerir mayores aportes del Estado.

Referencias

- Barber, Michael y Mona Mourshed [2008]. **“Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”**, Informe McKinsey y Compañía. Traducido por PREAL. Documento No. 41.
- Beltrán, Arlette, J.F. Castro y G. Yamada [2008]. **Hacia un programa de crédito de largo plazo para la educación superior en el Perú**, Centro de investigación de la Universidad del Pacífico, Apuntes de Estudio 71.
- CNE [2007]. **“Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú”**, Consejo Nacional de Educación.
- Hanushek, Eric y Ludger Wobmann [2007]. **“Education Quality and Economic Growth”**, The World Bank, Washington. D.C.
- Ministerio de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos y Consejo Nacional de Educación [2010], **“Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021”**, Documento para Discusión.
- Morón, Eduardo, J. F. Castro y C. Sanborn [2009]. **“Helping Reforms Deliver Inclusive Growth in Peru”**, en Rojas-Suarez, L. [ed.], Growing Pains in Latin America, Center for Global Development [CGD].
- Universia [2009], **“Crédito educativo: experiencias internacionales y desafíos futuros en América Latina”**, Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Universia.
- Yamada, Gustavo y J. F. Castro [2007]. **“Poverty, Inequality and Social Policies in Perú: As poor as it gets”**. Lima: Documento de Discusión CIUP DD/07/06.

Gustavo Yamada



Vicedecano de la Facultad de Economía de la Universidad del Pacífico, profesor del Departamento Académico de Economía y miembro del Centro de Investigación de esta casa de estudios. Bachiller y Licenciado en Economía por la Universidad del Pacífico. Ph.D. en Economía por la Universidad de Columbia [EE.UU.]. Ha sido Economista senior del BID y Economista fiscal del Fondo Monetario Internacional, en Washington. Asimismo, fue Viceministro de Promoción Social del Ministerio de Trabajo y Promoción Social del Perú.

Juan Francisco Castro



Profesor del Departamento Académico de Economía de la Universidad del Pacífico y miembro del Centro de Investigación de esta casa de estudios. Bachiller en Economía por la Universidad del Pacífico, MSc. in Economics por el London School of Economics and Political Science. Ha realizado consultorías para instituciones como el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido [DFID], el Banco Mundial, el Instituto Nacional de Recursos Naturales [INRENA] y Luz del Sur, y ha dictado diversos cursos de extensión sobre econometría ofrecidos por el Consorcio de Investigación Económica y Social [CIES], el Instituto Nacional de Estadística [INEI] y Telefónica del Perú. Tiene diversas publicaciones relacionadas con el diseño y evaluación de las políticas sociales con énfasis en la educación.