



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Impacto de la crisis económica en el financiamiento y gasto público en educación en el Perú: periodo 2020-2021

Pacheco Lay, Gonzalo Alberto; Miranda Blanco, Arturo Rafael Omar

Impacto de la crisis económica en el financiamiento y gasto público en educación en el Perú: periodo 2020-2021

Revista Educación, vol. 45, núm. 2, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178022>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43637>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Impacto de la crisis económica en el financiamiento y gasto público en educación en el Perú: periodo 2020-2021

Impact of the Economic Crisis on Public Funding and Spending on Education in Peru: 2020-2021 Period

Gonzalo Alberto Pacheco Lay
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
gpachecol@unmsm.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-7888-2301>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43637>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178022>

Arturo Rafael Omar Miranda Blanco
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
amirandab@unmsm.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-4455-123X>

Recepción: 29 Septiembre 2020
Aprobación: 11 Noviembre 2020

RESUMEN:

Tres objetivos guiaron el trabajo: examinar el impacto de la crisis económica en el financiamiento y gasto público en educación en el Perú, 2020-2021; revisar lo actuado en financiamiento y gasto educativo, 1950-2019; y demostrar los beneficios para el país del desarrollo humano junto a las competencias para la vida. Para lograr los dos primeros objetivos, el diseño es no experimental, longitudinal y de tendencia; y el tercer objetivo, transversal. Los datos, en el caso de las finanzas educativas y el PBI del Perú, corresponden al período 1950-2019; las competencias para la vida (años 2012, 2015 y 2018) y los indicadores de educación, salud, economía y social, recolectados de 55 países, durante 2018 o 2019. Las fuentes de información fueron nacionales e internacionales de reconocido prestigio. El tratamiento de los datos se basó en el uso de técnicas estadísticas inferenciales: mínimos cuadrados ordinarios, test de Chow y correlación. Los resultados de la investigación evidencian lo siguiente: primero, las proyecciones revelan una contracción del gasto público en educación al finalizar 2020 y un crecimiento a 2021; segundo, la tensión por definir la fuente (pública o privada) de financiamiento de la educación, el uso del gasto educativo público como instrumento de política económica y superposición, desde 2001, de las competencias para la vida sobre la tasa de escolaridad; y tercero, a partir de la evidencia internacional, los beneficios de las competencias para la vida en el enfoque escuela eficaz. Finalmente, las recomendaciones se formulan para cada conclusión.

PALABRAS CLAVE: COVID-19, Crecimiento económico, Educación, Finanzas públicas, Perú.

ABSTRACT:

This study examines the impact of the economic crisis on school funding and spending in Peru during 2020-2021 and reviews actions taken in educational expenditure from 1950-2019 and prove that spending on education benefits the country by fostering human development and teaching life skills. The study was non-experimental, longitudinal and analyzed trends in order to achieve the first two objectives and was cross-cutting in order to attain the third objective. Information regarding Peru's educational finances and GDP for the 1950-2019 period, life skills, education, health, economy and social data for 2012, 2015 and 2018, was based on 2018-2019 data sources from 55 countries from both national and internationally renowned organizations. Data processing was based on inferential statistical techniques including the OLS (Ordinary Least Square) method, Chow Test and correlation. Research results reveal 1) a contraction in public spending on education towards the end of 2020 and growth in 2021; 2) existing tension in defining the source (public or private) of educational funding, public funding on education as an economic policy tool and the overlap of life skills with school enrollment since 2001; 3) Based on international evidence, the benefits of life skills in an effective school approach. Recommendations for each of the aforementioned results are made in the conclusion.

KEYWORDS: COVID-19, Economic Growth, Education, Public Finances, Peru.

1. INTRODUCCIÓN

A mediados de la quincena de marzo de 2020, los gobiernos aplicaron medidas económicas y educativas severas para evitar la propagación del nuevo coronavirus (2019-nCoV) en la población. Previo a ello, después de reportar la virulencia del virus y su rápida extensión en cinco países del Asia, el 30 de enero la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization [WHO], 2020a) recomendó a todos los países un conjunto de medidas: “vigilancia activa, detección temprana, aislamiento y gestión de casos, seguimiento de contagiados, prevención de la propagación” (párr. 37), entre otras. Una semana y media después, el nuevo coronavirus es nombrado COVID-19 y, el 11 de marzo, la Organización Mundial de la Salud la declara pandemia por su rápida expansión entre los países.

Una vez calificada la COVID-19 como pandemia, en el mes de abril el Fondo Monetario Internacional (International Monetary Fund [IMF], 2020a) publicó los primeros efectos generales de las medidas sanitarias en la economía global: la crisis es severa por el nivel de contracción de la producción y el empleo; la incertidumbre generada por su duración e intensidad entre los agentes económicos; y las medidas que estimulan el consumo, la inversión y las exportaciones son poco probables de aplica debido al confinamiento.

En el sector educación, el confinamiento o el distanciamiento físico de párvulos, adolescentes, jóvenes y personas mayores, por las medidas sanitarias, ha generado disrupción en los colegios y la educación superior. En cifras, 1600 millones de estudiantes dejaron la escuela y 369 millones de infantes perdieron el servicio del comedor escolar (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020).

Al 26 de julio de 2020, los problemas en los sectores salud, economía y educación continuaron agravándose. En concreto, la Organización Mundial de la Salud [WHO] (2020b) reportó los siguientes datos: 15,785,641 casos confirmados de COVID-19 en el mundo, distribuidos de la siguiente manera: América (53,1%), Europa (20,4%) y resto del mundo (26,5%). Con respecto a los fallecidos por la enfermedad, el informe estadístico de la OMS (siglas de la Organización Mundial de la Salud) reportó 640,016 muertes; distribuidos por región, América (52,0%) y Europa (32,9%) registraron los mayores porcentajes de fallecidos. De acuerdo con el Banco Mundial, al cierre de 2020 el producto bruto interno (PBI) mundial estimado será -5,2%; por regiones, Latinoamérica y el Caribe registrará la mayor reducción: -7,2% (World Bank, 2020a). Más aún, las estadísticas reportaron 400 millones de desempleados a tiempo completo al término del segundo trimestre de 2020 en el mundo (International Labour Organization, 2020). En lo que compete a la educación, las cifras elaboradas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura aseguran durante los primeros días de junio lo siguiente: “52,3% de la población estudiantil mundial afectada por el cierre de escuelas, 916 millones de estudiantes fuera de las escuelas y 104 países afectados por el cierre de las escuelas” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020, párr. 1).

En este orden de ideas, los registros y las proyecciones estadísticas del Perú a 2020 revelan, en conjunto, una mayor severidad de la crisis a pesar de las primeras medidas estrictas de emergencia nacional aprobadas por el gobierno el 16 de marzo (cuarentena total y cierre de fronteras). En síntesis, al 26 de julio, el país reportó 375,961 personas con COVID-19 y 17,843 muertes, cuarto lugar en el continente americano (WHO, 2020b); el cierre de las instituciones educativas y el desarrollo de la educación remota; y la tercera mayor contracción del PBI (-12,0%) entre las economías del planeta (World Bank, 2020a).

Este artículo tiene como propósito examinar el impacto de la crisis económica en el financiamiento y gasto educativo público del Perú para los años 2020 y 2021. En la investigación, *impacto* es entendido como los cambios que, según la magnitud de los efectos, ocurren en las prioridades y las decisiones #conocidas y practicadas# de la gobernanza de las políticas públicas. En la definición, por la naturaleza acumulativa y útil del conocimiento, no todo es *dejar al lado*. En consecuencia, el desarrollo del *impacto* permitirá revisar lo actuado durante el período 1950-2019 en las áreas educativas de estudio (financiamiento y gasto) y, a la luz del conocimiento generado, calcular las proyecciones de los indicadores de las finanzas educativas y reiterar, en medio de los probables cambios de la agenda pública, los beneficios para el Perú de lo sistémico del

desarrollo humano a través de las competencias para la vida. Dicho esto, la investigación es no experimental, longitudinal y de tendencia.

El artículo está estructurado por secciones. La segunda sección trata la revisión de la literatura, se consideran los sucesos equivalentes a la pandemia de la COVID-19. La tercera sección presenta el marco teórico, que incluye los antecedentes y las bases teóricas. A continuación, la cuarta sección, trata sobre los datos empleados y la metodología de la investigación. La quinta sección presenta los resultados de los aspectos relevantes de las finanzas educativas del Perú durante el período 1950-2019 y las proyecciones para los años 2020 y 2021, y, al mismo tiempo, los beneficios para la sociedad del estudiantado escolar con competencias para la vida. La penúltima sección, denominada discusión, explica los resultados de la quinta sección en términos de absolver una pregunta: ¿Qué falla en la educación cuando se combinan el crecimiento económico y los déficits sociales? La última sección, la séptima, ofrece las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En los últimos meses, la crisis sanitaria y sus efectos es el tema principal en las agendas de líderes internacionales y nacionales. Por los esfuerzos desplegados a la fecha, estas personas están buscando, primero, mitigar el efecto bola de nieve y, segundo, comunicar a la población lo crítico del asunto. En el primer caso, el Director General de la OMS informó lo siguiente al mundo: “Sabemos que la pandemia es mucho más que una crisis sanitaria, es una crisis económica, social y, en muchos países, política. Sus efectos se sentirán durante décadas” (Agence France-Presse [AFP], 2020, p. 16). En el segundo caso, el presidente del Banco Central de Reserva del Perú compartió con la población lo siguiente: “La caída ha sido terrible, inimaginable. Yo no he vivido una situación como esta nunca” (Alarcón, 2020, p. 6).

Dicho esto, ¿qué sucesos del último siglo, comparables al presente, generaron estragos en la salud, la educación y la economía? Por los registros históricos, la Gripe de 1918 (1918-1919) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La Gripe de 1918, según Duarte (2020), generó la *muerte de entre 20 a 50 millones de personas en el mundo*. Entre las víctimas, los hombres fueron los más afectados y, en general, la mayor frecuencia de mortalidad se produjo en el intervalo de 20 a 40 años de edad. Las estadísticas registraron también una mayor letalidad del virus entre la población de las economías más pobres. Para mitigar el contagio, el distanciamiento social fue la medida más eficaz. Los impactos positivos generados por la pandemia hasta el presente son la inserción de la mujer en la industria y la creación de las redes de salud pública.

Simkin (2020) relata los efectos de La Segunda Guerra Mundial en la educación inglesa, particularmente. Al respecto, él identifica los siguientes: i) las dos terceras partes de las escuelas fueron asignadas para los servicios de defensa, ii) un millón de estudiantes dejaron de estudiar, iii) los niños y niñas de familia pobres perdieron el desayuno y el almuerzo escolares, iv) los profesores jóvenes fueron convocados al servicio militar, lo que incrementó el indicador docente por estudiantes y v) la caída del número de estudiantes y profesores de nivel universitario. Lo ocurrido en Inglaterra puede ser extendido a toda Europa, desde luego. El incremento de mujeres en las aulas universitarias y, tres años después de finalizada la guerra, la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos son, a no dudarlo, los impactos positivos generados en el tiempo.

3. MARCO TEÓRICO

La sección aborda los antecedentes sobre las finanzas educativas del sector público y las bases teóricas. Respecto de lo primero, se consideran los aportes de investigación relevantes del último lustro, nacionales

e internacionales, con incidencia en la política pública. En torno a las bases teóricas, la investigación está respaldada por el enfoque escuela eficaz, en un contexto influido por la zona cultural.

3.1 Antecedentes

Los estudios relativos al financiamiento y gasto público en educación son de larga data en el Perú y Latinoamérica; denotan, sin duda, las preocupaciones de la comunidad académica y los organismos supranacionales, con frecuencia por el bajo nivel del gasto educativo público y los *cuellos de botella* generados por las decisiones adoptadas en el ámbito de la macroeconomía (producto bruto interno, producto bruto interno por habitante, y gasto público).

Entre los trabajos del último lustro, Guadalupe, Twanama y Castro (2018) desarrollan una investigación cuantitativa, en la que determinan, mediante datos de series de tiempo, tres períodos o etapas en el curso del gasto educativo público del Perú. Entre los hallazgos, las personas autoras demuestran que, durante el último tramo (1991-2018), el nivel promedio de inversión por estudiante “ha superado los récords del periodo cubierto” (p. 3). No obstante, afirman que la “percepción común es que esta mayor inversión sigue siendo insuficiente o no se habría traducido en mejoras proporcionales en la «calidad» (sea lo que se entienda por ello) de la educación peruana” (p. 3). En el ámbito internacional, Cetrángolo y Curcio (2017) aportan luces al comparar la información cuantitativa disponible de un grupo de países de América Latina y el Caribe. Al respecto, los hallazgos son los siguientes: i) salvo Panamá, el resto de países decidió incrementar entre los años 2000-2014 la participación del gasto público en educación (enseñanza básica y media) respecto del PBI, destacan Bolivia y Costa Rica; ii) durante el año 2014, los mayores porcentajes (70,0% y más) del gasto público en educación (primaria y secundaria) fueron registrados por Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador, Paraguay y Belice; iii) Cuba y Bolivia registraron las mayores variaciones porcentuales de incremento del gasto público por estudiante de primaria y secundaria, respectivamente; y iv) países como Argentina, México, Ecuador, Paraguay, Honduras y Jamaica asignaron un porcentaje del 80,0% del gasto educativo público al gasto corriente (sueldos) en personal. Claus (2019), por su parte, resume la práctica de asignar recursos públicos a la educación mediante la experiencia compartida de cuatro países: Argentina, Brasil, Chile y Perú; destaca en todos ellos “... el esquema de la oferta educativa como mecanismo de financiamiento educativo” (p. 7).

3.2 Bases teóricas

El enfoque escuela eficaz estructura a la institución educativa mediante el modelo entrada-proceso-salida-contexto (EPSC), según Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens y Townsend (2000). De acuerdo con los elementos del modelo, la Figura 1 los representa como un sistema.

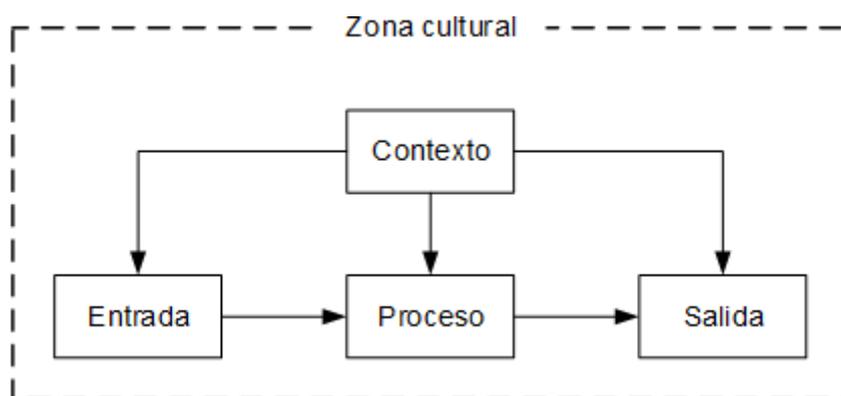


FIGURA 1
Modelo adaptado de escuela eficaz
Fuente: elaborado a partir de Reynolds et al. (2000)

Más aún, para fines de la investigación, el modelo EPSC sufre una modificación al incluirle un nuevo elemento: la zona cultural, representada por la línea discontinua en la Figura 1. En su sentido más amplio, la zona cultural interpreta las preguntas y las respuestas de las personas vinculadas, en este caso, a la institución educativa. En última instancia, los problemas y sus soluciones están impregnadas por las respuestas de los agentes educativos a dos tensiones: sobre la ideología, optar entre lo racional o todo lo opuesto; sobre la estrategia de supervivencia, decidir entre lo individual o lo colectivo (Inglehart y Welzel, 2008).

En el estudio, las zonas culturales, que se desprenden de los trabajos del mapa cultural del periodo 2010-2014 (World Values Survey, 2018), suman nueve: África islámica, América Latina, Asia del Sur, Báltico, Confusionismo, Europa católica, Europa protestante, Habla inglesa y Ortodoxo. Del conjunto de zonas culturales, los integrantes de la institución educativa peruana están ubicados en la zona América Latina por las respuestas (todo lo opuesto a lo racional y lo colectivo) promedias a las tensiones definidas. En otras palabras, las zonas culturales se diferencian entre sí por la gestión del currículo logrado o, en otros términos, las competencias para la vida. Incluso por los resultados entre la educación y otros aspectos del entorno a la institución educativa.

Por tanto, en el modelo EPSC, los indicadores del estudio están ubicados de la siguiente forma: competencias para la vida (ICV) en la casilla salida; gasto público total en educación (GEP) y gasto público en educación por estudiante de primaria (GEPP), en la de entrada; mortalidad de menores de cinco años (TM5), mujeres trabajadoras con sueldos y salarios (MTS), empleo informal (EI), gasto en investigación y desarrollo (GID), distribución del ingreso (coeficiente de Gini, IG), percepción de la corrupción del sector público (CSP), desarrollo humano (DH), producto bruto interno (PBI) y gasto del gobierno central (GGC), en la del contexto.

4. DATOS Y ESTRATEGIA EMPÍRICA

La sección aborda los datos y sus fuentes, y los pasos que permiten, primero, calcular un grupo de coeficientes estructurales del vínculo educación-economía y, segundo, estimar las proyecciones (2020-2021) de las finanzas del sector educativo público del Perú, además, calcular las asociaciones lineales en torno al desarrollo humano mundial de un grupo de países o economías.

4.1 Datos

Las variables definidas en el estudio son de fuentes secundarias. Respecto a la economía y la educación del Perú, las series de tiempo (1950-2018) del producto bruto interno (PBI), gasto del gobierno central (GGC), gasto público en educación (GEP) y matrícula total y pública (MAT y MAP, respectivamente), son recuperadas del trabajo de Pacheco y Miranda (2019). Los datos de 2019 corresponden a la fuente actualizada de la investigación antes mencionada. Las proyecciones del PBI del Perú de los años 2020 y 2021 proceden del Consejo Fiscal (2020), organismo dependiente del Ministerio de Economía y Finanzas del Perú.

Otro conjunto de indicadores del ámbito internacional, como ICV, se recuperó de la base de datos de la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013, 2016a, 2019b). A continuación, GEP, GEPP, TM5, MTS, GID e IG corresponden al Banco Mundial (World Bank, 2020b); y la Oficina Internacional del Trabajo ([OIT], 2018). En el caso de CSP y DH, las fuentes son las siguientes: Transparencia Internacional (Transparency International, 2019) y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo ([PNUD], 2019), respectivamente.

Para fines del trabajo de investigación, el indicador competencias para la vida tuvo un tratamiento particular a diferencia del resto de indicadores. Dado el trabajo especializado de las pruebas tipo PISA, los procesos evaluativos considerados para estimar el ICV fueron los siguientes: matemática (2012), ciencias (2015) y lectura (2018). En cada proceso de evaluación se obtuvo los siguientes datos: Puntaje del país (P_p) y puntaje mínimo y máximo (P_{\min} y P_{\max} , respectivamente), según la escala respectiva. Luego se aplicó la siguiente fórmula: $ICV = \frac{P_p - P_{\min}}{P_{\max} - P_{\min}}$, con la que se obtuvo el índice de competencias para la vida (I_{cv}) según el tema de evaluación de cada país. A continuación, se calculó el ICV de cada país: se sumaron los tres índices (matemática, ciencias y lectura) obtenidos y se dividió el resultado entre el número de sumandos.

4.2. Estrategia empírica

A continuación, los pasos seguidos para calcular las proyecciones del PBI, GEP y MAP, años 2020 y 2021. Primero, las proyecciones (2020, sobre todo) de las tasas de crecimiento del PBI del Perú, elaboradas por las organizaciones internacionales y nacionales, fueron comparadas; si entre las tasas similares, una de ellas es calculada por una organización del sector público peruano, ella es la escogida. Segundo, el estudio adoptó el modelo log-lineal ($\ln GEP_t = \beta_0 + \beta_1 \ln PBI_t + \mu t$), porque el coeficiente β_1 mide la elasticidad constante del GEP ante cambios del PBI. En este punto, el objetivo fue averiguar si, previo a la proyección, el coeficiente β_1 es estable durante el período 1950-2019. Para ello, la técnica estadística de mínimos cuadrados recursivos y el test de Chow fueron empleados, y los resultados determinaron la estabilidad estructural del coeficiente de elasticidad. Tercero, si los exámenes demuestran la existencia de más de una estructura a lo largo de la serie de tiempo, la que corresponda a la última etapa es empleada para generar las proyecciones de las variables del financiamiento (GEP/PBI) y gasto (GEP/MAP) de la educación en los años 2020 y 2021. El contraste estadístico de hipótesis del coeficiente calculado y la probabilidad de significancia fueron definidas por $H_0: \beta_1 = 0$, $H_1: \beta_1 \neq 0$ y $\rho \leq 0,05$. Cuarto, la matrícula del sector público de los años 2020 y 2021 fue estimada aplicando un incremento anual constante, calculado mediante la tasa de crecimiento anual promedio del período 2010-2019.

Para medir los probables beneficios para el Perú de una persona educada en competencias para la vida, se desarrollaron un conjunto de pasos. Primero, los indicadores seleccionados fueron agrupados en pares, se conservó ICV en cada uno de los casos. Segundo, los nueve coeficientes de correlación (r_{xy}) estimados, formados a partir del primer paso, fueron los siguientes: $r_{ICV,GEP}$, $r_{ICV,GEPP}$, $r_{ICV,TM5}$, $r_{ICV,MTS}$, $r_{ICV,EI}$, $r_{ICV,GID}$, $r_{ICV,IG}$, $r_{ICV,CSP}$ y $r_{ICV,DH}$. Tercero, para el contraste estadístico de hipótesis de los coeficientes de

correlación calculados, las hipótesis (nula y alternativa) y la probabilidad de significancia fueron definidas por $H_0:r_{xy} = 0$, $H_1:r_{xy} \neq 0$ y $\rho \leq 0,05$, respectivamente.

5. RESULTADOS

La sección está dividida en dos partes. La primera analiza los aspectos relativos al financiamiento (GEP/PBI y GEP/GGC) y gasto (GEP/MPU) de la educación pública del período 1950-2019. La segunda parte presenta la proyección 2020-2021 de los niveles relativos y absolutos de los indicadores seleccionados en la primera parte y, además, las asociaciones lineales del índice de competencias para la vida y un grupo de indicadores internacionales de entrada y contexto del modelo escuela eficaz.

5.1 Período 1950-2019 [1]

El primer momento (1950-1975) está caracterizado por un rápido crecimiento con breves caídas (1958-1959 y 1967-1969) del PBI y GGC, en un marco identificado por el cambio estructural de la economía: de la producción primario-exportadora a la industrialización sustitutiva. El segundo momento (1976-1991) registra, entre otros, tres hechos: la clase política del país incorporó al texto de la Constitución Política una asignación mínima (20,0%) de los recursos del gobierno central a la educación pública; el aumento gradual de la inestabilidad económica del Perú; y la caída del Muro de Berlín. En general, a fines de 1990, los indicadores económicos retrataron el fracaso de la heterodoxia económica del primer gobierno de Alan García (1985-1990) y sirvieron de argumento para el inicio del ajuste estructural a la economía durante los primeros años del gobierno de Alberto Fujimori (1990-1995). El tercer momento (1992-2019) comienza con la previa reunificación alemana, la ejecución de la política económica neoliberal en el país y, desde 1990, la difusión del primer informe del desarrollo humano mundial. En lo económico, el PBI volvió a recuperarse por la política fiscal aplicada y, sobre todo, el creciente nivel del precio de los minerales. En este nuevo contexto económico y social, el gobierno decidió incrementar las fuentes de financiamiento mediante la aprobación, en 1996, de una norma relativa al lucro por el servicio educativo.

Las decisiones económicas y políticas impactaron el financiamiento y gasto público de la educación del país. En torno al financiamiento, los aspectos de mayor relevancia son los siguientes:

- Respecto del GEP/GGC. El indicador resultó ser importante para la política educativa del período 1950-1990, se registró el pico (30,3%) de la serie total (1950-2019) en 1966, luego de una fase de crecimiento que arrancó en 1950. En adelante, el financiamiento descenderá hasta lograr en 1979 el mínimo (10,8%) del período completo de la serie. A continuación, hasta 1991, el GEP/GGC registrará cambios; sin duda, la carencia de inversión privada, la tensión social y el pago de la deuda externa, agravaron la dinámica del indicador. Como parte de la política general del período 1950-1990, los siguientes indicadores fueron empleados: en lo educativo, la tasa de escolaridad, remuneración docente, nivel educativo de la población, y profesorado con y sin título profesional; en lo económico, el PBI por habitante, déficit fiscal, deuda externa, déficit de la cuenta corriente de la balanza de pagos e inflación, entre otros.
- En relación al GEP/PBI. A partir de 1991 y en adelante, el indicador cobra relevancia para los formuladores de la política educativa y económica. En el presente resulta ser clave porque intenta medir, por definición, la participación financiera del sector educativo público respecto de la producción total generada por los agentes económicos, al considerar al PBI en el denominador. Por ello, luego de un repunte durante el primer lustro de 1990, en adelante el GEP/PBI registró ligeras variaciones hasta fines de la década del 2010 en el Perú. En 2002, las organizaciones políticas del Acuerdo Nacional concordaron voluntades para destinar 6,0% del PBI al presupuesto educativo

mediante incrementos anuales de 0,25%; a 2019, la meta califica en proceso. Por otro lado, los valores máximo y mínimo del indicador corresponden con los años 1966 (4,4%) y 1990 (2,2%). A fines de 2019, la educación pública participó con el 3,8% del PBI, porcentaje menor al promedio (4,0%) de los países miembros de la OECD (2019a). En esta nueva etapa, los indicadores educativos y económicos empleados son los siguientes: rendimiento académico, evaluación docente, competencias, gestión privada y, desde la economía, desarrollo humano, capital humano, rendición de cuentas, entre otros.

En lo que compete al gasto en educación, lo sustantivo del asunto es lo siguiente:

- Sobre el GEP. Resulta ser un instrumento empleado por la política fiscal; su uso genera empleo (trabajo docente y administrativo del sector público en el territorio nacional), consumo (remuneración docente, compra de bienes y servicios) e inversión (local escolar, computadoras, entre otros). Durante el período 1950-2019, el ritmo de crecimiento del GEP es producto de la teoría económica y del pragmatismo de los hacedores de la política económica.
- Matrícula escolar. En el Perú, desde 1950, el ritmo del incremento anual de la oferta educativa pública ha permitido *masificar* la educación y, por tanto, urbanizar una porción importante del servicio educativo. En el proceso, las tasas de repitencia y escolaridad aportan luces para conocer si la curva de la matrícula camufla la extraedad escolar. En 1965, 54,8% de niños de 7 años repitieron de año; en 2018, 2,8% fue la tasa de repitencia de primaria. En 2001, en plena masificación escolar, las competencias para la vida del estudiantado peruano de 15 años fueron medidas y comparadas con sus pares; Perú ocupó el último lugar (OECD, 2003). A 2019, el concepto dominante de la política educativa es competencia para la vida y, desde el mercado laboral, el capital humano es la noción clave definida por la política económica del país.
- GEP/MPU. En el tiempo, el indicador del gasto por estudiante perfila tres momentos: 1950-1966 representó las crecientes inversiones en locales escolares y el incremento anual de las metas de ocupación docente. La etapa 1976-1991 corresponde a la profundización, años tras año, de la crisis fiscal y, así, el GEP/MPU se redujo a niveles comparables con la década del cincuenta del siglo pasado. En la última etapa (1992-2019), las nuevas medidas de política económica modificaron la tendencia decreciente y, al final de la serie de tiempo, lograron el máximo nivel; desplazaron lo logrado en 1966.

5.2 Período 2020-2021

En la sección anterior, el análisis de lo educativo se centró en tres períodos: 1950-1975, 1976-1991 y 1992-2019. Por un lado, los tres momentos están determinados por la dinámica (rápida o lenta) de la sustitución de importaciones y la participación (alta o baja) del sector manufactura en el crecimiento económico (Jiménez, Aguilar y Kapsoli, 1999). Por otro lado, la decisión de calcular el coeficiente de elasticidad (β_1) en el modelo log-lineal conjetura el uso del GEP como un instrumento de la política fiscal, que afectará su nivel según la fase del ciclo del PBI. A continuación, la Tabla 1 presenta información de un grupo de regresiones estimadas.

TABLA 1
Perú: estimaciones del modelo de elasticidad del GEP, 1950-2019
($\text{LnGEP}_t = \beta_0 + \beta_1 \text{LnPBI}_t + \mu_t$)

Regresor	1950-2019		1950-1966		1967-1990		1991-2019	
	Coefficiente	Valor p						
Intercepto (β_0)	-7,0407	0,001	-19,7431	0,001	2,8520	0,001	-5,3206	0,001
Ln PBI (β_1)	1,289	0,001	2,4327	0,001	0,4648	0,001	1,1497	0,001
N	70		17		24		29	
r^2	0,94		0,97		0,22		0,97	
Desviación estándar (regresión)	0,2189		0,1145		0,1537		0,0723	
Suma de residuos al cuadrado	3,2583	0,001	0,1967	0,001	0,5203	0,001	0,1411	0,001
F	1089,6	0,001	576,7	0,001	6,2887	0,001	1178,4	0,001

Fuente: elaborado a partir de Pacheco y Miranda (2019), incluidos datos del 2019

Según los resultados de la regresión del período 1950-2019, el coeficiente de elasticidad es 1,2893. Si se examinan los períodos de auge y recesión de los ciclos económicos desarrollados, la probabilidad de identificar más de un coeficiente estructural de elasticidad resulta alta. En efecto, la Figura 2 grafica los estimados recursivos del coeficiente y, según el perfil de la curva, se observa nítidamente tres tramos: 1950-1966, 1967-1990 y 1991-2019. A continuación, los resultados de la regresión para cada período (ver Tabla 1) revelan los siguientes valores: 1950-1966, 2,4327; 1967-1990, 0,4648; y 1991-2019, 1,1497. Salvo el segundo período, caracterizado por su inestabilidad económica y social a partir de 1976, el resto de las regresiones reportan coeficientes de determinación (R^2) amplios y estadísticamente significativos. El test de Chow, al respecto, corrobora los cambios estructurales: emplea los datos de la Tabla 1 como insumos del test, la hipótesis nula (H_0 : Estabilidad estructural) es rechazada según la prueba de significancia [$F=92,28 > F_{0,01}(2, 66) = 4,94$]. En consecuencia, el modelo del período 1991-2019 será utilizado para la proyección 2020-2021 del GEP.

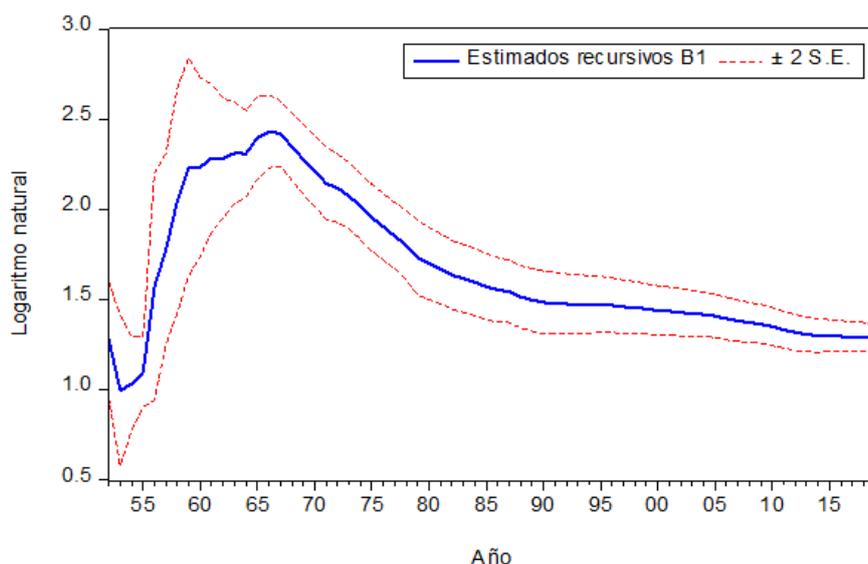


FIGURA 2

Perú: estimados recursivos de del modelo GEP, 1950-2019

Fuente: elaborado a partir de Pacheco y Miranda (2019), incluidos datos de 2019

Las proyecciones de las tasas de crecimiento del PBI mundial, latinoamericano y peruano, al cierre de 2020, son evidencia del impacto en el aparato productivo del confinamiento de las personas. Al respecto, a junio de 2020 las organizaciones internacionales (IMF, 2020b; World Bank, 2020a) proyectaron tasas de crecimiento entre -5,2% y -4,9% para el PBI mundial. Un mes después, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe ([CEPAL], 2020a) proyecta un crecimiento del PBI de -9,1% para Latinoamérica. En el caso del PBI del Perú, las proyecciones de las organizaciones son las siguientes: -12,0% (World Bank, 2020a), -13,0% (CEPAL, 2020a), -12,5% (Banco Central de Reserva del Perú, 2020) y Consejo Fiscal (2020), entre -12,5% y -20,0%. A 2021, las mismas organizaciones estiman tasas de crecimiento del PBI positivas en todos los casos.

En este escenario económico, la Tabla 2 muestra las proyecciones a 2020 y 2021 de las variables financieras para la educación pública peruana. A partir de los cálculos del Consejo Fiscal respecto de la tasa de crecimiento (2020, -12,0% y 2021, 5,8%) del PBI, se proyecta a 2020 una reducción del GEP, igual a -13,1%. Al año siguiente, sin embargo, la tasa de crecimiento del GEP estimada sería 6,7%. Ello implicaría que la relación GEP/PBI #indicador de financiamiento# podría oscilar entre 3,3% y 3,8% durante el período 2020-2021 ^[2]

Con base en los estimados del GEP y MAP, la proyección del gasto público en educación por estudiante (GEP/MAP) muestra, en soles de 2007, un nivel monetario inferior (2020, S/ 2563,7; y 2021, S/ 2704,2) a S/ 3206,9, registrado en 2019 ^[3] .

TABLE 2
Perú: Proyección de los aspectos financieros de la educación pública, 2020-2021

Variable e indicador	Año	Instituto Nacional de Estadística	Ministerio de Educación	Consejo Fiscal	Proyección		
					Matricula	Otras variables e indicadores -1 D.E. Media +1 D.E.	
PBI	2019	2,2					
(Tasa de variación)	2020			-12,0			
	2021			5,8			
GEP	2019		4,4				
(Tasa de variación)	2020					-13,1	
	2021					6,7	
GEP (Millones de soles 2007)	2019		20 758				
	2020					15 622	16 793 18 053
	2021					16 676	17 426 19 271
GEP/PBI (Relación)	2019		3,8				
	2020					3,3	3,5 3,8
	2021					3,3	3,5 3,8
Matricula pública (MAP)	2019		6 472 861				
	2020					6 550 535	
	2021					6 629 142	
GEP/MAP (Soles de 2007)	2019		3206,9				
	2020					2384,9	2563,7 2755,9
	2021					2515,5	2704,2 2906,9

Fuente: elaborado a partir de Pacheco y Miranda (2019), incluidos datos de 2019

En el marco del modelo escuela eficaz, la naturaleza sistémica de lo educativo permite asociar entrada, salida y contexto, en este caso. Al respecto, los coeficientes de correlación entre los indicadores de un conjunto amplio de países son calculados, tal como se puede apreciar en la Tabla 3. Según la tabla, los valores de las dos primeras asociaciones (GEP, ICV y GEPP, ICV) están próximos a cero (0,17 y 0,21). La segunda relación implica el uso de indicadores de contexto y salida, los cuales forman seis pares: (TM5, ICV), (MTS, ICV), (EI, ICV), (GID, ICV), (IG, ICV) y (CSP, ICV). Los resultados son los siguientes: asociaciones inversas [(TM5, ICV), (EI, ICV), (IG, ICV)] y directas [(MTS, ICV), (GID, ICV) y (CSP, ICV)] esperadas, valores elevados en todos los casos (salvo la asociación MTS, ICV) y, más aún, estadísticamente significativas. La asociación final es entre el indicador del desarrollo humano (DH), que resulta una síntesis de la calidad de vida del poblador representativo de cada país que lo reporta, y, una vez más, el índice de competencias para la vida (ICV). Según la Tabla 3, la asociación es la más elevada (0,86) del grupo de pares definidos y, además, estadísticamente significativa.

TABLA 3
Varios países: coeficientes de correlación entre indicadores seleccionados

Indicadores	Unidad de medida	Año de los datos	Competencias para la vida		
			N	Coefficiente	Valor p
Gasto público total en educación	% (del PBI)	Promedio (2010-2019)	50	0,17	0,248
Gasto público en educación por estudiante de primaria	% (del PBI por habitante)	Promedio (2010-2018)	49	0,21	0,142
Mortalidad de menores de 5 años	Por cada 1000 nacimientos vivos	Promedio (2010-2018)	53	-0,71	0,001
Mujeres trabajadoras con sueldos y salarios	% (del empleo femenino)	Promedio (2010-2019)	55	0,49	0,001
Empleo informal	% (del empleo formal)	2016	44	-0,69	0,001
Gasto en investigación y desarrollo	% (del PBI)	Promedio (2010-2018)	53	0,69	0,001
Distribución del ingreso (coeficiente de Gini)	Puntos (entre 0 y 1)	Promedio (2010-2018)	51	-0,63	0,001
Percepción de la corrupción	Puntos (entre 0 y 100)	2018	54	0,71	0,001
Desarrollo humano	Puntos (entre 0 y 1)	2018	54	0,86	0,001

Fuente: elaborado a partir de la Tabla 1A del apéndice

En las últimas décadas, a pesar de los profundos cambios institucionales, los gobiernos del Perú no logran posicionar a la población en el camino hacia el desarrollo humano. Al parecer, cuando se trata de lo educativo, el esfuerzo de una mayor asignación monetaria (GEP y GEPP) por sí solo no conduce al logro de las competencias para la vida. Todo indica que la educación funciona como un sistema; y las zonas culturales Europa católica, Europa protestante y Habla inglesa, por sus resultados entre educación (ICV) y calidad de vida (DH), son prueba de ello. En este punto, los indicadores de la Tabla 3 #salvo GEP y GEPP# serán analizados uno por uno para el caso peruano.

La tasa de mortalidad de menores de cinco años sigue siendo un problema en el Perú. Comparado con otros países y economías, el país registra 17,0 fallecidos por cada mil nacimientos vivos (véase la Tabla 1A, sección Apéndice). Al respecto, las investigaciones de Cueto et al., (2018), basadas en el seguimiento a dos grupos representativos de niños de 8 años (cohorte mayor) y 1 año (cohorte menor) durante un amplio período de tiempo (2002-2016) para entender la dinámica de la pobreza, afirman respecto de las oportunidades de los grupos vulnerables lo siguiente: “la vida en el Perú es mucho más difícil para un niño que es pobre, vive en una zona rural, tiene una madre con poca educación o pertenece a un grupo indígena” (p. 31). En otras palabras, la Tdm se reducirá en el tiempo si, entre otros factores, la política pública logra mejorar la educación (léase competencias para la vida) de la madre del niño, en este aspecto.

En el Perú, la mujer está en desventaja frente al hombre. En el mercado de trabajo es, desde luego, donde se nota uno de los mayores perjuicios a la mujer. Yamada, Lavado y Velarde (2013), a propósito, “confirman la existencia de una brecha salarial de género ... para el Perú. Más aún, las habilidades cognitivas y no cognitivas juegan un rol importante en la formación de dicha brecha” (p. 29). Vale decir que la brecha se forma por las diferencias de las competencias para la vida entre hombres y mujeres.

La informalidad es un rasgo dominante en el Perú. Por cierto, las estadísticas oficiales muestran lo siguiente: de cada 100 trabajadores, 70 son informales (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018). En términos comparativos, después de Indonesia (85,6% es informal) Perú registra los porcentajes más elevados según la Tabla 1A. Otros aspectos destacables de la economía informal en el Perú del año 2017 son los siguientes: i) a 2017, del total del PBI, 18,6% fue producido por el sector informal; ii) en el sector primario, la relación del sueldo promedio del trabajador formal a trabajador informal es 9,9; iii) la mayor frecuencia (34,5%) de unidades productivas informales corresponde al sector agropecuario y pesca; y iv) los

trabajadores del sector informal registran los siguientes niveles de estudio: secundaria (47,0%) y primaria (28%) y los formales: superior (37,0%) y secundaria (33,0%).

Por definición, la economía basada en el conocimiento prioriza las inversiones en capital humano e infraestructura de apoyo a la ciencia, tecnología e innovación. En este tema, el porcentaje asignado por el Estado peruano a la investigación en ciencia y tecnología es, según la Tabla 1A, muy bajo (0,1%). Los resultados del Primer Censo Nacional de Investigación y Desarrollo (I+D), organizado por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica ([CONCYTEC], 2017), permiten definir una línea de base. Dos indicadores, además del porcentaje del PBI asignado a la investigación, grafican el estado de la situación en I+D: por cada 5000 personas de la población económicamente activa, una es investigadora; y las inversiones en desarrollo tecnológico como porcentaje de la investigación en ciencia y tecnología es 7,3%, magnitud relativa muy por debajo a lo asignado por Japón (66,3%) o Estados Unidos (62,0%).

Los trabajos de Webb (1975) y Figueroa (2001) han permitido conocer y explicar, respectivamente, la distribución del ingreso en el Perú. En la década de los sesenta del siglo pasado, la investigación del primero de ellos despejó la duda sobre la magnitud de la desigualdad: durante la década del 50 y 60, el coeficiente de Gini fue 0,62. En el presente, la desigualdad sigue siendo un rasgo dominante de la economía peruana (0,44; véase Tabla 1A). ¿Cómo esclarecer la persistente desigualdad de los ingresos en Perú? En los siguientes términos: “... el Perú requiere de innovaciones institucionales que eliminen los mecanismos de exclusión. El Perú se encuentra atrapado en una trampa de la desigualdad” (Figueroa, 2001, p. 208). Por cierto, la exclusión explica la desigualdad, y aquella opera en tres importantes mercados: laboral, crédito y seguro.

La corrupción en el Perú es secular y sistémica. De acuerdo con Quiroz (2013), el primer registro documentado de un acto corrupto de la Administración Pública data de mediados del siglo XVIII, período colonial. Doscientos cincuenta años después, aproximadamente, las malas artes en las finanzas continúan afectando al país. En esta oportunidad, el caso más sonado está asociado al grupo de empresas brasileñas #Odebrecht y otras más# con el pago millonario de sobornos a funcionarios públicos del más alto nivel (presidentes de la República, gobernadores regionales, alcaldes, ministros de Estado, entre otros) y empresarios, junto al financiamiento de las campañas de algunos partidos políticos con dinero de fuente ilícita (Durand, 2019).

En conjunto, los logros en las dimensiones relativas a la economía, la salud y la educación posicionaron al Perú en el puesto 82 de 179 países en el desarrollo humano de 2018 (PNUD, 2019). Ello supone una lectura sistémica de la complejidad humana y, por tanto, apuntan al proceso “mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos”, según PNUD (1990, p. 33). Lo interesante de asociar las competencias para la vida con el desarrollo humano es comprobar el elevado valor del coeficiente de correlación (0,86), como se observó de la Tabla 3. La repercusión de un mediocre desempeño en el desarrollo humano es la presencia mortal, sin duda, de la enfermedad de la COVID-19, que ha puesto en evidencia la precariedad en materia de prevención del Perú.

6. DISCUSIÓN

A pesar del reconocido crecimiento económico durante los primeros quince años del siglo XXI, el país mantiene déficits sociales de larga data. Entonces, ¿qué falla en la educación peruana para mantener el problema descrito? En este escenario, por los resultados, lo sistémico de la educación no está funcionando; a pesar del aporte teórico y la evidencia empírica del desarrollo humano.

Para comprender los problemas de la educación en el Perú resultará útil, primero, entender la propuesta de la OECD acerca de los aspectos identificados como retos en el documento Lanzamiento del Programa País de la OCDE con Perú (OECD, 2014) y, segundo, recuperar las ideas relevantes del ensayo sobre la realidad peruana de José Matos Mar.

En la ciudad de Veracruz, México, próximo a culminar 2014, se reunieron el presidente del Perú y el secretario general de la OECD para afirmar la existencia de tres desafíos al país: i) elevar la calidad de la educación (medida por las competencias para la vida, PISA), ii) reducir la informalidad (65% de la población laboral) y iii) proveer servicios (agua y desagüe) de calidad; luego de ponderar las reformas desarrolladas y el dinamismo económico peruano. Sin duda, el diagnóstico elaborado, que implica entender los problemas como retos, está basado en controlar #mejor, solucionar# las debilidades antes detectadas para definir en el tiempo una imagen-objetivo, se basada en el desarrollo de una economía moderna. En este orden de ideas, el concepto «gobierno abierto» aportará al logro de la visión: desde la política pública, al establecer un vínculo funcionario público-ciudadanía que facilite “la gobernanza pública, la democracia y el crecimiento inclusivo” (OECD, 2016b, p. 1).

Durante los ochenta del siglo pasado, en plena crisis económica y convulsión social, Matos (1986) propone una lectura del Perú que recupera la historia, los procesos migratorios del campo a la ciudad #Lima, sobre todo, como ciudad central#, el crecimiento demográfico, la actividad económica predominante, las prácticas socioculturales y el papel del Estado. En síntesis, el momento crítico que atravesó el país fue producto de la acumulación de problemas estructurales con manifestaciones en todas las dimensiones de la realidad que configuró una situación caracterizada como “desborde popular y crisis del Estado”, según Matos (1986, p. 98).

En otros términos, el estado del país es producto, primero, de una tensión histórica entre dos culturas diferentes (andina y conquistadores) que, durante el siglo XVI, establecieron una “relación de dominación-subordinación” (Matos, 1986, p. 25); segundo, después de 150 años de República con un *Estado Criollo* que mantuvo en condición de subordinada a la población indígena y un régimen militar (1968-1975) que intentó infructuosamente la integración social mediante un conjunto de reformas de la propiedad; la población migrante en Lima generó, ante la crisis económica de fines de los setenta y la hipertrofia del sector público, un nuevo tipo de economía conocida como *informal* (Matos, 1986, p. 58); tercero, ante un Estado inoperante, la población migrante del interior del país traslada su cultura y sus formas de cooperación y reciprocidad laboral al territorio ganado (invasiones) en la ciudad capital del país y, así, se revela durante los ochenta el *nuevo rostro de Lima* (Matos, 1986, p. 89); y cuarto, la dualidad social gestada durante la colonia con la llegada de los conquistadores e intacta durante la República adopta, una década antes de culminar el siglo XX, la presencia de dos “Perúes: el Oficial y el Marginado” (Matos, 1986, p. 99).

En el presente, el Perú Oficial persevera lograr la membresía de la OECD; aprueba evaluar a la persona estudiante de 15 años en competencias para la vida cada tres años; asume el análisis del desarrollo humano mundial del PNUD y, de forma implícita, las premisas basadas en Sen (1985); entre otras decisiones de gobernanza pública. Al mismo tiempo, como cuerdas separadas, el Perú Marginado sigue creciendo en términos de la «informalidad» y, como fenómeno social, se desarrolla en las principales zonas urbanas de las ciudades capitales.

Seguir tolerando la realidad descrita implicaría que la resiliencia funciona, en el país, con exclusión o, en términos de Fukuyama (2020), “hay mucha gente que ha sido dejada de lado de la historia de crecimiento del Perú” (p. 4). Esto implica que, si la población sigue disociando educación y desarrollo humano, el Perú Oficial seguirá registrando en el tiempo resultados muy parecidos a los indicadores presentados y, por lo tanto, el sistema educativo continuará dividido en dos.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio son las siguientes:

1. Mayor contracción del GEP (-13,1%) respecto a la caída del PBI (-12,0%) durante el 2020. El crecimiento proyectado a 2021 del nivel (17,426 millones de soles de 2007) del GEP no iguala al nivel (20,758 millones de soles de 2007) de 2019.

2. En relación a las decisiones que afectaron el financiamiento y gasto público en educación durante el período 1950-2019:
 2. 1. En los últimos 50 años, la tensión entre lo público y lo privado por definir la fuente de financiamiento de la educación del país, está adoptando la forma de un ciclo y, por ello, la cuarta iniciativa política (1979, 1996, 2002 y 2020) por determinar un parámetro de financiamiento para la educación pública está asociada a la tercera: intenta cumplir lo concertado por el Acuerdo Nacional.
 2. 2. Uso del GEP como variable de política fiscal. Según el enfoque de la política económica, si el GEP es empleado por el lado de la oferta, que cubre el período 1991-2019, las competencias para la vida son el núcleo del capital humano, como factor de la producción; y si el GEP es tratado por el lado de la demanda (período anterior a 1991), los grupos sociales estuvieron estimulados para presionar por más y mejor educación.
 2. 3. A 2019, fin de la masificación escolar después de 70 años de ser empleada como estrategia de política educativa y superposición —desde 2001—, de las competencias para la vida sobre la tasa de escolaridad como indicador de salida de la institución educativa. Desde 2020, la heterogeneidad (capacidades del estudiantado) en educación es ponderada. Al mismo tiempo, la extraedad escolar es un rasgo todavía presente en la matrícula. De esta forma, la desigualdad entre las edades, normativa y cronológica, por efecto de la tasa de repitencia escolar, seguirá, entre otros factores, afectando el rendimiento escolar y los recursos monetarios del sector público.
3. Los beneficios de las competencias para la vida, a partir de la evidencia internacional en las asociaciones correspondientes, según el signo, con la tasa de mortalidad infantil, las mujeres trabajadoras con sueldos y salarios, el empleo informal, el gasto en investigación y desarrollo, la distribución del ingreso, la percepción de la corrupción y el desarrollo humano, justifican el momento para incrementar y recomponer el GEP. La decisión está supeditada a la noción sistémica del desarrollo humano.

8. RECOMENDACIONES

A continuación, las recomendaciones, que se derivan de cada una de las conclusiones, son enunciadas en los siguientes términos:

1. Al interior del sector educación, para incrementar y recomponer el GEP en lo venidero, habrá que enfatizar la evaluación y monitoreo a los proyectos educativos locales e institucionales #donde los hubiere# y la elaboración de estos en los ámbitos educativos de mayor carencia. Por un lado, con base en los diagnósticos, se debe trazar una ruta explicativa a la situación de desigualdad y desorden presupuestal que presenta el sector. Por otro lado, calcular las necesidades de recursos (presupuesto) por el lado de la demanda, es decir, desde un enfoque de necesidades educativas de la población. Una organización del sector Educación relevante ante la propuesta de generar proyectos de innovación es el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FONDEP), sin duda.
2. En torno al numeral 2 de las conclusiones:
 2. 1. Luego de controlada la pandemia, la tarea de la gobernanza pública será enfocar los recursos en las dimensiones del desarrollo humano: salud, educación y economía. Por ello, el próximo gobierno (2021-2026) deberá optimizar los recursos disponibles y, a su vez, aumentarlos de manera diferenciada; se dará privilegio la población que

registra las condiciones socioeducativas de mayor pobreza. Por ello, el aporte de los proyectos educativos locales e institucionales es fundamental dentro de una visión de largo plazo y enmarcados, sin duda, en el Proyecto Educativo Nacional a 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020). Ello implicaría, además, un compromiso de todos los sectores económicos y sociales con la educación del país, con base en metas específicas y plausibles en el horizonte temporal de planificación. En ese sentido, el Ministerio de Educación, como ente rector de la función educación a cargo del Estado, debe garantizar un porcentaje no menor al 6% del producto bruto interno destinado al GEP, para asumir los compromisos consensuados entre las fuerzas políticas en el Acuerdo Nacional.

2. 2. La política educativa del Ministerio de Educación, en coordinación con los gobiernos subnacionales, deberá considerar la actual distribución espacial de los recursos, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Índice de Densidad del Estado (IDE) y los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), en conjunto, para que los resultados de los programas presupuestales (PpR) se distribuyan de manera equitativa. Al no considerar estos criterios, cabe la posibilidad de reproducir en el tiempo la actual situación de inequidad en la distribución de los recursos destinados a la educación pública, y, por tanto, generar un mayor desembolso a la economía de las familias pobres del país.
2. 3. El fortalecimiento de las oficinas de planificación y presupuesto (OPP) de las unidades ejecutoras del nivel regional y local deviene como una medida de política educativa necesaria en el Sector Educación del país. Así, la evaluación de la eficiencia del sistema educativo (tasas de promoción, repitencia, deserción y, además, tasa de escolaridad) se constituya como una práctica de gestión en las zonas de menor desarrollo relativo, y, por tanto, coadyuve al mejoramiento de la calidad del sistema educativo en términos de cobertura, calidad local y pertinencia de los aprendizajes para la vida.
3. El Acuerdo Nacional, en lo sucesivo, deberá convocar a la mayoría de organizaciones representativas del país para complementar, en términos de acuerdo, lo programado por el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de la Educación. El Proyecto Educativo Nacional a 2036, que se sustenta en la perspectiva del desarrollo humano, deberá ser un instrumento útil para las fuerzas políticas del país; demostrar su utilidad implicará el reconocimiento de la naturaleza sistémica del desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agence France-Presse [AFP] (23 de junio del 2020). Pandemia continua «acelerándose» en el mundo. *La República*, p. 16.
- Alarcón, L. (20 de junio del 2020). Economía peruana recién se recuperará en el 2022. *La República*, p. 6.
- Banco Central de Reserva del Perú (2020). *Reporte de inflación. Junio 2020. Panorama actual y proyecciones macroeconómicas 2020-2021*. Recuperado de <https://bit.ly/3sr7cra>
- Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*. Santiago, Chile: Naciones Unidas Recuperado de <https://bit.ly/3sjQYju>
- Claus, A. (2019). El financiamiento educativo en América Latina: entre balances y desafíos. *Propuesta Educativa*, 28(52), 6-10. Recuperado de <https://bit.ly/3cmc7nE>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020a). *Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones*. Recuperado de <https://bit.ly/39cfE5T>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020b). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Consejo Fiscal (2020). *Informe N° 004-2020-CF. Análisis de escenarios macroeconómicos y sus efectos en las cuentas fiscales ante el COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/3bG81VG>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC] (2017). *I censo nacional de investigación y desarrollo a Centros de Investigación 2016*. Recuperado de <https://bit.ly/3tQ4iwe>
- Consejo Nacional de la Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional. PEN al 2036*. Perú: Ministerio de Educación, Consejo Nacional de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2PqsvKC>
- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V. y Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el desarrollo. Recuperado de <https://bit.ly/39drJHM>
- Duarte, F. (2 de mayo del 2020). *Cómo cambió el mundo hace cien años con la gripe española, la peor pandemia del siglo XX*. *BBC World Service*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52473180>
- Durand, F. (2019). *Odebrecht. La empresa que capturaba gobiernos*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, y OXFAM. Recuperado de <https://bit.ly/31dovQi>
- Figuroa, A. (2001). *Reformas en sociedades desiguales. La experiencia peruana*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial. Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/LDE-2001-03.pdf>
- Fukuyama, F. (2 de agosto del 2020). Francis Fukuyama: “Hay mucha gente que ha sido dejada de lado de la historia de crecimiento del Perú”. *El Comercio*, p. 4.
- Guadalupe, C., Twanama, W. y Castro, M. (2018). *La larga noche de la educación peruana: comienza a amanecer* (Documento de discusión 1806). Perú: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Recuperado de <https://bit.ly/3vXnNF3>
- Inglehart, R. y Welzel, C. (2008). *Modernization, cultural change and democracy. The human development sequence [Modernización, cambio cultural y democracia. La secuencia del desarrollo humano]*. New York: Cambridge University Press.
- International Labour Organization (2020). *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Fifth edition. Updated estimates and analysis [Monitor de la OIT: COVID-19 y el mundo del trabajo. Quinta edición. Estimaciones y análisis actualizados]*. Recuperado de <https://bit.ly/3d1MA25>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Producción y empleo informal en el Perú. Economía informal 2007-2017*. Lima: INEI.
- International Monetary Fund [IMF] (2020a). *World Economic Outlook. The Great Lockdown [Perspectiva de la Economía Mundial. El Gran Confinamiento]*. Washington: IMF, Publication Services. Recuperado de <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/04/14/weo-april-2020>
- International Monetary Fund [IMF] (2020b). *World Economic Outlook Update (Report June 2020) [Perspectiva Actualizada de la Economía Mundial. (Informe Junio 2020)]*. Washington: IMF. Recuperado de <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/06/24/WEOUpdateJune2020>
- Jiménez, F., Aguilar, G. y Kapsoli, J. (1999). *De la industrialización proteccionista a la desindustrialización neoliberal*. Lima: CIES y PUCP.
- Matos, J. (1986). *Desborde popular y crisis del Estado (Perú Problema 21)*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/666/2/peruproblema21.pdf>
- Oficina Internacional del Trabajo [OIT] (2018). *Mujeres y hombres en la economía informal: Un panorama estadístico*. Recuperado de <https://bit.ly/3w0AoHp>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000 [Habilidades de alfabetización para el mundo del mañana. Más resultados de PISA 2000]*. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264102873-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2013). *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I) 2000 [Resultados PISA 2012]*.

Que saben y pueden hacer los estudiantes. Rendimiento estudiantil en matemática, lectura y ciencia (Volumen I)].
doi: <https://doi.org/10.1787/9789264201118-en>

- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014). Launch of the OECD Country Programme with Peru Remarks [Lanzamiento del Programa País de la OCDE con Perú]. Recuperado de <http://bit.ly/31ghcY9>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education [Resultados PISA 2015 (Volumen I). Excelencia y equidad en educación]*. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016b). *Open Government. The global context and the way forward [Gobierno Abierto. Contexto mundial y el camino a seguir]*. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264268104-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019a). *Education at a glance 2019: OECD Indicator [Una mirada a la educación 2019. Indicador OCDE]*. doi: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> tablas
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019b). *PISA 2018. Results (Volume I). What students know and can do [PISA 2018. Resultados (Volumen I). Que saben y pueden hacer los estudiantes]*. doi: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2020). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pacheco, G. y Miranda, A. (2019). El financiamiento de la educación en el Perú. *Propuesta Educativa*, 28(2), 57-68. Recuperado de <https://bit.ly/32OIB4d>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (1990). *Desarrollo Humano. Informe 1990*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundos Editores. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_es.pdf
- Quiroz, A. (2013). *Historia de la corrupción en el Perú* (Serie Perú problema, 38). Lima: IEP e IDL.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. y Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research [Manual de investigación internacional de escuela eficaz]* (pp. 3-25). New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Sen, A. (1985). ¿Cuál es el camino del desarrollo? *Comercio Exterior*, 35(10), 939-949. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/299/2/RCE2.pdf>
- Simkin, J. (8 de agosto del 2020). *Education during the Second World War [Educación durante la Segunda Guerra Mundial]*. Spartacus Educational. Recuperado de <https://spartacus-educational.com/2WWeducationC.htm>
- Transparency International (2019). *Índice de Percepción de la Corrupción 2018*. Recuperado de <https://bit.ly/2P8MoWJ>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020). *Impacto de la COVID-19 en la educación. Datos (8 de junio del 2020)*. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Villars, P. (7 de julio del 2020). Querer avanzar por el camino incorrecto. *El Comercio*, p. 6.
- Webb, R. (1975). Políticas gubernamentales y distribución del ingreso en el Perú: 1961-1971. En J. Matos (Coord.), *Distribución del ingreso en el Perú* (pp. 26-109). Recuperado de <https://bit.ly/3tWTgFF>
- World Bank (2020a). *Global economic prospects. June 2020 [Perspectivas económicas globales. Junio del 2020]*. doi: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1553-9>
- World Bank (2020b). *Data. Indicators [Datos. Indicadores]*. Recuperado de <https://data.worldbank.org/indicator>
- World Health Organization [WHO] (2020a). *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV) [Declaración sobre la*

segunda reunión del Comité de Emergencia del Reglamento Sanitario Internacional (2005) en relación con el brote de un nuevo coronavirus (2019-nCoV)]. Recuperado de <https://bit.ly/3q0pn4U>

World Health Organization [WHO] (2020b). *Coronavirus disease (COVID-19) Situation Report – 188 [Enfermedad por coronavirus (COVID-19) Informe de situación - 188]*. Recuperado de <https://bit.ly/3sNo6jx>

World Values Survey (2018). *Cultural map - WVS wave 6 (2010-2014) [Mapa cultural. WVS ola 6 (2010-2014)]*. Recuperado de <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>

Yamada, G., Lavado, P. y Velarde, L. (2013). *Habilidades no cognitivas y brecha de género salarial en el Perú* (DT. N° 2013-014). Perú: Banco Central de Reserva del Perú. Recuperado de <https://bit.ly/3pY8l7v>

Apéndice

TABLA 1A
Varios países: indicadores seleccionados en el estudio

Pais o economía	Competencias para la vida	Gasto en investigación y desarrollo	Empleo informal	Mortalidad de menores de 5 años	Mujeres trabajadoras con sueldos y salarios	Distribución del ingreso (Coeficiente Gini)	Desarrollo humano	Percepción de la corrupción
Albania	0.304	..	61.0	10.5	40.3	0.327	0.791	36
Australia	0.548	2.1	..	4.1	87.5	0.346	0.938	77
Austria	0.526	3.0	10.0	3.9	89.8	0.305	0.914	78
Belgica	0.547	2.4	13.5	4.1	89.3	0.278	0.919	75
Brasil	0.286	1.2	46.0	16.4	73.9	0.530	0.761	35
Bulgaria	0.376	0.7	15.9	8.8	90.9	0.375	0.816	42
Canadá	0.587	1.7	..	5.3	88.2	0.337	0.922	81
Chile	0.381	0.4	40.5	8.0	74.5	0.452	0.847	67
China Taipéi	0.624	2.0	54.4	11.8	46.3	0.406
Colombia	0.281	0.2	60.6	16.3	49.4	0.520	0.761	36
Costa Rica	0.326	0.5	39.1	9.3	79.2	0.485	0.794	56
Croacia	0.471	0.8	13.0	5.0	85.9	0.317	0.837	48
Chipre	0.370	0.5	15.1	2.9	88.9	0.337	0.873	59
República Checa	0.521	1.8	9.2	3.2	87.2	0.260	0.891	59
Dinamarca	0.536	3.0	11.2	4.2	94.5	0.280	0.930	88
Estonia	0.597	1.6	6.9	3.5	93.9	0.327	0.882	73
Finlandia	0.591	3.2	6.3	2.4	90.9	0.273	0.925	85
Francia	0.520	2.2	9.8	4.1	91.9	0.326	0.891	72
Alemania	0.554	2.9	10.2	3.9	92.1	0.311	0.939	80
Grecia	0.422	0.9	32.8	4.3	69.9	0.353	0.872	45
Hong Kong (China)	0.632	94.6	..	0.939	76
Hungría	0.477	1.3	12.2	5.3	91.7	0.304	0.845	46
Islandia	0.489	2.1	4.9	2.3	91.6	0.266	0.938	76
Indonesia	0.243	0.2	85.6	..	39.6	0.402	0.707	38
Irlanda	0.549	1.4	13.5	3.90	91.9	0.326	0.942	73
Israel	0.453	4.3	..	4.10	91.6	0.407	0.906	61
Italia	0.488	1.3	19.0	3.50	82.1	0.351	0.883	52
Japón	0.604	3.2	18.7	2.90	90.0	0.325	0.915	73
Jordania	0.291	0.7	44.9	18.20	96.6	0.337	0.723	49
Corea del Sur	0.613	4.2	31.5	3.60	75.7	0.318	0.906	57
Letonia	0.503	0.6	..	5.60	90.5	0.351	0.854	58
Lituania	0.477	0.9	12.6	5.00	90.6	0.359	0.869	59
Luxemburgo	0.491	1.3	1.2	2.70	92.2	0.327	0.909	81
México	0.326	0.4	53.4	15.20	66.9	0.473	0.767	28
Montenegro	0.320	0.4	..	4.20	86.7	0.395	0.816	45
Países bajos	0.556	1.9	9.4	4.10	87.4	0.281	0.933	82
Nueva Zelanda	0.548	1.2	..	6.00	87.0	..	0.921	87
Noruega	0.520	1.8	7.4	2.80	95.7	0.266	0.954	84
Perú	0.251	0.1	69.2	17.00	38.9	0.439	0.759	35
Polonia	0.562	0.9	38.0	5.10	82.2	0.323	0.872	60
Portugal	0.516	1.4	12.1	3.70	84.7	0.356	0.850	64
Qatar	0.279	0.5	..	8.10	99.6	..	0.848	62
Rumania	0.380	0.5	28.9	9.70	71.0	0.359	0.816	47
Rusia	0.491	1.1	35.9	8.90	94.0	0.389	0.824	28
Singapur	0.686	2.0	..	2.80	90.4	..	0.935	85
Eslovaquia	0.458	0.8	16.7	6.30	90.0	0.265	0.857	50
Eslovenia	0.542	2.2	5.0	2.60	87.1	0.252	0.902	60
Suecia	0.509	3.3	8.2	2.90	94.0	0.285	0.937	85
Suiza	0.561	3.3	10.4	4.30	87.1	0.324	0.946	85
Tailandia	0.327	0.6	..	11.10	45.9	0.374	0.765	36
Turquia	0.400	0.9	34.8	13.60	59.6	0.409	0.806	41
Emiratos Árabes Unidos	0.372	0.9	..	8.00	98.2	0.325	0.866	70
Reino Unido	0.537	1.7	13.6	4.60	89.8	0.336	0.920	80
Estados Unidos	0.514	2.7	18.6	6.90	94.6	0.409	0.920	71
Uruguay	0.340	0.4	24.5	9.20	75.5	0.407	0.808	70

Fuente: elaborado a partir de OECD (2013, 2016a, 2019b), OIT (2018), PNUD (2019), Transparency International (2019) y World Bank (2020b). Nota: (..) = Sin información disponible

NOTAS

- 1] Basado en Pacheco y Miranda (2019).
- [2] El 6 de julio del año en curso, el Parlamento Nacional aprobó por mayoría un “dictamen de reforma ... para establecer no menos del 6 % del ... [PBI] anualmente en el sector educación” (Villars, 2020, p. 6).
- [3] Educación y la COVID-19 en Latinoamérica y El Caribe y, entre otras conclusiones, anotó la siguiente: “... dada la contracción prevista del PIB en la región, la cantidad de recursos disponibles para la educación podría disminuir más del 9% tan solo en 2020 ...” Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. 2020b, p. 17).

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Pacheco Lay, G.A. y Miranda Blanco, A.R.O. (2021). Impacto de la crisis económica en el financiamiento y gasto público en educación en el Perú: periodo 2020-2021. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43637>