

## En el interior...

Ética y  
transparencia:



Encuestas de  
seguimiento  
página 4

Códigos de conducta  
para profesores  
página 6

EPT:

Alfabetización  
y pobreza

Profesores contratados

Educación en  
áreas rurales  
páginas 8-10

Pakistán: normas  
para emergencias  
puestas a prueba  
página 11

VIH/SIDA y  
educación  
página 12

América latina:  
Programas de becas  
para estudiantes  
de secundaria

Nuevas tecnologías  
páginas 13-14



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
www.unesco.org/iiep  
ISSN 1564-2380

# Ética y transparencia: desafíos a los sistemas educativos

Los responsables de la toma de decisiones y los planificadores deben dar más peso a las medidas anticorrupción en su trabajo diario. ¿Cómo afecta la corrupción los recursos asignados a las escuelas, su gestión y los efectos sobre los resultados? Estas cuestiones han venido siendo estudiadas desde 2002 en el proyecto del IIPE sobre "Ética y corrupción" para identificar enfoques que favorezcan una gestión de los sistemas educativos más transparente y con rendición de cuentas.

**V**ARIAS tendencias en curso en el sector de la educación contribuyen a reforzar o a reavivar ciertas prácticas corruptas. Entre ellas tenemos la descentralización –en particular de las finanzas–, la autonomía de las escuelas, el énfasis en los profesores para mejorar la calidad, la privatización de partes de la oferta de educación y la globalización del mercado educacional, especialmente en la educación superior.

## Descentralización

En algunos países, la descentralización del sistema de educación ha contribuido también a descentralizar las oportunidades de corrupción de un gran número de actores. Un estudio efectuado en Zambia muestra, por ejemplo, que los fondos asignados discrecionalmente a las escuelas por las autoridades locales tienen menos posibilidades de llegar a ellas que los fondos asignados según una fórmula de asignación única, especialmente en el caso de las escuelas más pobres. Sin embargo, incluso con una fórmula única de asignación se puede abusar. Las autoridades locales (o escolares) pueden caer en la tentación de falsificar algunos datos (matrícula, perfil socioeconómico del alumnado, rendimiento académico) para obtener más fondos. Estudios realizados en Australia, Brasil, Polonia y el Reino Unido muestran que esas fórmulas sólo funcionan adecuadamente si: el método de cálculo utilizado es simple y conocido por todos; la información recolectada de las escuelas es precisa y la administración de los fondos en cada escuela sigue reglas claras y está sujeta a auditorías regulares, internas o externas.

## Autonomía de la escuela

Cuanto mayor es el número de niveles administrativos involucrados en la financiación de los sistemas educativos, mayores son los riesgos de fuga de fondos (véase el artículo de la página 4). Por eso algunos proyectos tratan de canalizar los fondos directamente a las escuelas a fin de

sigue en la página 3



## En este número

Ética y transparencia: desafíos a los sistemas educativos	1	
Editorial: Las buenas intenciones no bastan	2	
Ética y transparencia:		
■ Encuestas de seguimiento: el poder de la información	4	
■ Transparencia en la educación en los países ex comunistas	5	
■ Códigos de conducta para los profesores en las escuelas indias	6	
■ Evitar la corrupción en el sector de la educación. La acción de Transparencia Internacional	7	
■ Utstein Anti-Corruption Resource Centre. Un sitio en la Web esencial contra la corrupción	7	
Educación para todos:		
■ La alfabetización de las estrategias de lucha contra la pobreza	8	
■ Docentes contratados: ¿una solución frente a la escasez de maestros?	9	
■ Seminario Ministerial sobre "Educación de la población rural en África"	10	
■ La educación y las estrategias de lucha contra la pobreza. Escuela de Verano 2005 del IIPE	10	
Educación en situaciones de emergencia:		
■ Pakistán: normas mínimas puestas a prueba	11	
VIH/SIDA y educación:		
■ La investigación cualitativa cuenta	12	
Educación secundaria:		
■ Programas de becas a estudiantes en América Latina	13	
IIPE-BA: Nuevas tecnologías en la educación: tendencias en América Latina		14
El Instituto Virtual		15
Se inició el 41 <sup>avo</sup> año académico del PFA		15
Actividades del IIPE y del IIPE-BA		16
Conferencia Internacional de Investigación del Sacmeq		16



La *Carta Informativa del IIPE* se publica trimestralmente en español, francés e inglés.

Toda correspondencia sobre esta publicación debe dirigirse a la:

Editora,  
Carta informativa del IIPE  
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
7-9 rue Eugène Delacroix,  
75116 París, Francia  
Tel: +33.1.45.03.77.00.  
Fax: +33.1.40.72.83.66.  
E-mail: s.heyman@iiep.unesco.org  
Sitio en la web: www.unesco.org/iiep

Todos los artículos se pueden reproducir sin autorización previa, siempre que se cite la fuente.



# editorial

## Las buenas intenciones no bastan

Las buenas ideas pueden tener malas consecuencias. Las reformas pueden contener obstáculos que trastocan su objetivo. Durante la última década, importantes cambios de política han barrido con el sector de la educación, encapsulado en reclamos tales como la descentralización, el apoyo presupuestario, la privatización, la autonomía de los maestros y la globalización. Pero, como se dice, el infierno está sembrado de buenas intenciones. Lo que está diseñado para producir impactos particulares pueden tener efectos laterales no deseados o, como dicen los militares, producen daños colaterales.

Es deseable que las decisiones se adapten a las condiciones locales y que los funcionarios y profesores locales conscientes de esas condiciones tengan derecho a voz en la toma de decisiones, por lo que la descentralización es buena. Pero cuanto más niveles y actores pueden tomar decisiones discretas, mayor es el número de nodos de decisión que se pueden corromper o malutilizar.

Ciertamente, es deseable que los recursos que ofrece la tecnología de la información para tener acceso a nivel mundial a los mejores materiales de enseñanza se compartan a escala planetaria. Pero cuando los títulos se venden en la Internet, esto se puede convertir en fábricas de títulos y certificados espurios.

Generalmente se admite que la oferta de educación y formación a los estudiantes debe manejarse con criterios universales tales como el *desempeño* para la titulación y la certificación, la *compensación* en relación con la pobreza u otras desventajas, la *equidad* en lo relativo a la disponibilidad de textos y profesores capacitados, y la *validez* de la información sobre los estudiantes en las

escuelas o sus profesores. Pero todos estos criterios universales pueden ser subvertidos cuando, por ejemplo, los profesores promueven a quien paga, los administradores sustraen el dinero destinado a las escuelas, los editores privados o los funcionarios públicos encargados de las adquisiciones se embolsan los subsidios a los textos escolares y los datos se falsifican para obtener fondos indebidamente.

El impacto de esa corrupción desborda el campo de la educación. Es una rémora para el desarrollo, golpea más fuertemente a los pobres, produce descontento social, mina la confianza en las instituciones y la legitimidad de los gobiernos. Una cultura de la corrupción también convierte las injusticias producidas en desilusión y consternación.

Para actuar necesitamos conocimiento sobre las muy diversas formas y amplitud que la corrupción puede adoptar. Más aún, necesitamos definir qué medidas específicas pueden adoptarse para afrontarla y cómo hacer para que funcionen.

Por tanto, ofrecer educación para todos no sólo supone educar profesores y formar planificadores. También demanda que las instituciones funcionen gracias a la mejora de las rutinas administrativas y el cambio de la cultura organizacional. En efecto, se trata de moldear el contexto institucional más amplio para asegurar la transparencia administrativa, la rendición de cuentas y la integridad. Para lograr la EPT tenemos que educarnos a nosotros mismos en cómo se puede lograr de la mejor manera.

Gudmund Hernes  
Director del IIPE

### Bienvenida al nuevo Director del IIPE

**MARK BRAY** será el Director del IIPE a partir del 1° de enero de 2006. Actualmente Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong, tiene una larga y distinguida carrera académica y es un prolífico escritor en materia de educación, administración y liderazgo. Ha trabajado en Kenya, Nigeria y Papua Nueva Guinea, así como en consultorías que van de Georgia a Tailandia y de Indonesia a Azerbaiyán. Secretario General del World Council of Comparative Education Societies, fue elegido su Presidente el año pasado. También tiene un largo vínculo con el IIPE, que ha publicado varios de sus trabajos.

Es con gran placer que le deseo la bienvenida a Mark Bray en su calidad de nuevo Director del IIPE. También aprovecho la oportunidad para despedirme de los lectores de la *Carta Informativa del IIPE*, a muchos de los cuales he tenido ocasión de conocer gracias a sus respuestas a esta página editorial durante los últimos seis años.

Gudmund Hernes

contornear la jerarquía administrativa.

Un proyecto internacional de este tipo ejecutado en Indonesia aumentó significativamente el presupuesto de las escuelas sólo bajo ciertas condiciones: creación de sistemas de información confiables y fácilmente accesibles; asignación y uso de los recursos controlados por un órgano independiente que verifica y audita regularmente; concienciación de los actores locales sobre el problema y fortalecimiento de su responsabilidad al estimularlos a ejercer un genuino “control social” del uso de los fondos; participación de los directores y presidentes de los consejos escolares en el proceso. Ahí donde no se reunieron estas condiciones, se observó casos de corrupción. El experimento con los “informes de rendición de cuentas” (*report cards*) en Bangladesh también refuerza la idea de tener usuarios de los sistemas educativos que ejercen algún control sobre los recursos.

### Focalización en los profesores

El *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2004* de la UNESCO destacó el papel clave de los profesores en la mejora de la calidad de la educación. Pero la gran variedad de medidas consideradas no siempre tiene en cuenta algunos hechos, como su absentismo que, según un estudio del Banco Mundial, puede superar el 25%. Tampoco consideraron algunas prácticas antiéticas, como el cobro ilegal de derechos de escolaridad para admitir a los niños en las escuelas, promoverlos o que ingresen a la universidad. El hecho es que, en el sector de la educación, ética y corrupción están muy vinculadas: la actitud de los profesores es clave para la enseñanza de reglas y comportamientos éticos. Como lo ha mostrado la experiencia en el Canadá, la adopción de códigos de conducta por los profesores puede ayudar a cambiar su comportamiento si los profesores participan en su diseño e implementación, y se ejecutan procesos eficaces para su cumplimiento (*véase el artículo de la página 6*).

### Privatización

La fiabilidad del proceso de acreditación escolar –esencial en un contexto de privatización de la educación secundaria y superior– está comprometida de diversas maneras: criterios que no son transparentes,

pago de sobornos para obtenerla, violación de las reglas (en especial mediante el sistema de franquicias), escuelas que dan información falsa sobre su acreditación, creación de órganos falsos de acreditación, etc. Un análisis de las políticas adoptadas para enfrentar estos problemas en varios países –incluyendo a Australia y los Estados Unidos– muestra que algunas medidas pueden ayudar a impedir esos abusos: el aseguramiento de la independencia de los órganos de acreditación –a fin de evitar la colusión de intereses– o el acceso público a la lista de órganos de acreditación autorizados y de las escuelas debidamente acreditadas.<sup>1</sup>

### Globalización

El desarrollo de las nuevas tecnologías favorece la emergencia de nuevas formas de fraude académico en gran escala: muchos sitios en la Web ofrecen hoy la posibilidad de comprar diplomas en línea. Al mismo tiempo, la internacionalización de los flujos de estudiantes y los mercados de trabajo dificultan la verificación de la autenticidad de los diplomas. El resultado es la expansión del mercado de certificados y diplomas falsos. Algunas instituciones de educación superior, en sus esfuerzos por aumentar sus reducidos recursos mediante la admisión de un número cada vez mayor de estudiantes extranjeros (a quienes se les cobra altos derechos de matrícula), cierran los ojos a esas prácticas. Algunas medidas en curso han probado ser cruciales para contener esta situación: confiar la organización de los exámenes a órganos independientes; crear bases de datos centralizadas sobre los titulados universitarios; sancionar a las empresas que venden diplomas falsificados y a sus clientes, y elaborar códigos de buena conducta en la educación transnacional.

<sup>1</sup> Véase Hallak y Poisson en: [www.unesco.org/iiep/eng/research/highered/polforum/Papers/Day2/HallakPoisson.pdf](http://www.unesco.org/iiep/eng/research/highered/polforum/Papers/Day2/HallakPoisson.pdf)

### Lecciones aprendidas

*Primero*, el monopolio y la falta de competencia impulsan la corrupción. *Segundo*, la escasez de información y la falta de acceso al público en general crean oportunidades para la corrupción al impedir el control social. *Tercero*, el buen gobierno requiere instrumentos adecuados para la rendición de cuentas y la realización de auditorías, así como la capacidad para utilizarlos. *Cuarto*, es esencial asegurar la independencia y neutralidad de los mecanismos reguladores y supervisores, especialmente cuando el aseguramiento de la calidad está en juego. En algunos contextos –países en situación de emergencia y en transición (*véase el artículo de la página 5*), estos problemas son particularmente agudos y exigen acción urgente.

Hay varias estrategias posibles para promover “prácticas idóneas”. Una consiste en difundir la información disponible, como lo hace el IIPE mediante su plataforma de información ETICO. La formación de los responsables de la toma de decisiones y de planificadores de la educación también es importante en la lucha contra la corrupción en la educación. El IIPE ya ha organizado siete actividades de formación sobre temas relacionados. Finalmente, es esencial desarrollar redes de actores o instituciones, tanto a nivel local como nacional e internacional para luchar contra la corrupción. Las iniciativas emprendidas por el IIPE junto con el Grupo Internacional para la Coordinación de las Actividades contra la Corrupción (IGAC), el grupo de donantes U4 (*véase la página 7*), el Instituto Sociedad Abierta y la ONG Transparencia Internacional (*véase la página 7*) están dirigidas hacia este objetivo.

Jacques Hallak y Muriel Poisson  
[m.poisson@iiep.unesco.org](mailto:m.poisson@iiep.unesco.org)

#### El proyecto Ética y corrupción del IIPE en cifras

- Cerca de 300 referencias disponibles en su plataforma de información ETICO.
- 8 publicaciones sobre diversos temas (por ej., transparencia en la gestión del personal docente, textos escolares, fraude académico y enseñanza particular).
- 7 cursos de formación diseñados para responsables de la toma de decisiones y planificadores, así como para representantes de la sociedad civil, periodistas, profesores y representantes de agencias de cooperación.
- 5 socios clave: el Instituto Sociedad Abierta, Transparencia Internacional, el grupo U4, el Grupo Internacional para la Coordinación de Actividades contra la Corrupción (IGAC) y el Banco Mundial.

Para mayor información: [www.unesco.org/iiep/fre/focus/etico/etico1.htm](http://www.unesco.org/iiep/fre/focus/etico/etico1.htm)

# Encuestas de seguimiento: el poder de la información



**Las escuelas ugandesas reciben más fondos después de una campaña de prensa.**  
 Fuente: World Bank. 2003. *2004 World development report: Making services work for poor people*. Washington D.C. Disponible en línea en: [www.worldbank.org/](http://www.worldbank.org/)

Las encuestas han mostrado que la fuga de fondos no salariales es objeto de profunda preocupación: entre 87% (Uganda) y 49% (Ghana) de esos fondos nunca llegan a la escuela.

Uganda fue el primer país que aplicó una ESGP en 1996. Realizada en 250 escuelas primarias públicas, 18 gobiernos locales y tres ministerios centrales, los resultados de la encuesta arrojaron un panorama austero de la financiación pública en la primera línea. En promedio, sólo el 13% del subsidio anual per cápita (por alumno) del gobierno central llegó a las escuelas entre 1991 y 1995. Dicho de otra manera, el 87% fue utilizado por los funcionarios locales para propósitos no vinculados con la educación y, sin embargo, no hubo ninguna prueba de aumento de los gastos en otros sectores. Evidencia anecdótica sugiere que estos fondos fueron utilizados en gran medida en beneficio personal, el patrocinio político o la financiación de actividades políticas, como lo indican numerosos artículos periodísticos sobre acusaciones a funcionarios distritales de educación tras la publicación de los resultados de la encuesta.

Las encuestas también mostraron que las fugas ocurrieron en niveles específicos de la jerarquía gubernamental –principalmente local– y que si bien en un año dado la mayoría de las escuelas

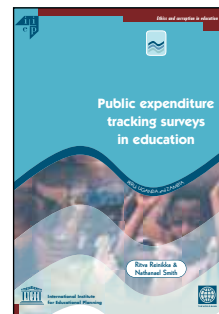
no recibieron financiación, hubo grandes variaciones en las fugas entre las escuelas. En efecto, los estudiantes pobres sufrieron desproporcionadamente: un aumento del 1% en los ingresos significó que, en promedio, el monto de la financiación pública que llegó a las escuelas aumentó en 0,3%. El análisis reveló que una gran parte de estas variaciones se podía explicar por la interacción entre los funcionarios locales y las escuelas. En lugar de ser receptores pasivos de los flujos del gobierno, las escuelas utilizaban su poder de negociación en relación con otras partes del gobierno para asegurarse mayores proporciones de la financiación.

Tras la publicación de los resultados de la primera ESGP en 1996, el gobierno central de Uganda efectuó un rápido ataque para remediar la situación. Empezó por publicar las transferencias intergubernamentales mensuales de subsidios per cápita en la prensa y pidió a las escuelas primarias que publicitaran la información sobre los fondos asignados para que fuera vista por todos. La evaluación del impacto de la campaña reveló una gran mejora (véase el gráfico). Si bien, en promedio, las escuelas todavía no recibían todo el subsidio (y aún había retrasos), las fugas se redujeron de un promedio de 78% en 1995 a 18% en 2001. Es interesante destacar que la reducción de la fuga fue significativamente mayor en las escuelas con acceso a los periódicos; en promedio, estas escuelas aumentaron sus fondos en 14% más que aquéllas que no recibían periódicos. Además, la campaña de información tuvo un efecto positivo en la

matrícula y los resultados del aprendizaje (certificado de conclusión de la escuela primaria) a nivel de la escuela.

En síntesis, con una acción de política relativamente poco costosa –oferta de información masiva mediante la prensa–, Uganda logró reducir significativamente la fuga de fondos públicos asignados a la educación primaria. Las escuelas pobres que tuvieron menos capacidad para reclamar sus derechos a los funcionarios distritales antes de la campaña fueron las más beneficiadas. Esta experiencia positiva sugiere que la corrupción se puede afrontar eficazmente cuando la reforma del proceso político y la reestructuración de los sistemas reguladores se complementan con un esfuerzo sistemático de información a los ciudadanos sobre sus derechos y aumenta su capacidad para monitorear y cuestionar los abusos del sistema.

Ritva Reinikka,  
 Banco Mundial



Reinikka, R. and Smith, N. 2004. *Public expenditure tracking surveys in education*, Paris, IIEP-UNESCO (Ethics and corruption in education Series).

# Transparencia en la educación en los países ex comunistas



**S**in embargo, las prácticas deshonestas también se observan en los niveles primario y secundario. Éstas ocurren en muchos países ex comunistas y el fenómeno podría estar minando el fortalecimiento de nuevas democracias que pretenden basarse en los principios de la rendición de cuentas y la transparencia.

Los países en transición tienen bajos índices de percepción de la corrupción,<sup>1</sup> en el sentido de que la sociedad considera que en sus países la corrupción existe entre los funcionarios públicos y los políticos. En una publicación reciente, Rasma Karklins<sup>2</sup> dice que la dura represión bajo los regímenes de tipo soviético hizo que la gente sintiera que la buena práctica consistía en no obedecer a la ley. Durante la era del partido comunista había poca o ninguna comprensión de que las instituciones públicas existían para servir al público y que, por tanto, debían rendir cuentas al público. Con el colapso del régimen comunista, esta mentalidad abrió paso a un crecimiento más fácil de prácticas deshonestas en los países en transición que en las democracias occidentales.

Las prácticas corruptas en la educación son particularmente dañinas, pues las nuevas generaciones aprenden que pueden “tener éxito” en la vida no mediante el trabajo duro, sino el soborno, los contactos personales y el fraude. La corrupción amenaza el delicado equilibrio de la calidad, la cantidad y la equidad en el acceso a la educación.

En el nivel secundario, la corrupción puede adoptar varias formas, entre las cuales

Recientemente se difundió en los medios de comunicación un creciente número de casos de comportamiento corrupto. La mayoría se relaciona con la educación superior y la admisión de los estudiantes en la universidad, el paso de los exámenes o la compra de diplomas sin asistir a los cursos.

mencionaremos: la compra de buenas notas en los exámenes de ingreso, la venta de respuestas de los exámenes, pagos adicionales de derechos de escolaridad en las escuelas que no son contabilizados, profesores que obligan a los estudiantes a que los contraten como profesores particulares. Se estima que en Rusia se gasta anualmente 30 mil millones de rublos (cerca de US\$ 1 mil millones) en sobornos para ingresar en la universidad o en derechos de escolaridad para ingresar a cursos “exigidos” por comités de selección de los estudiantes.<sup>3</sup>

Estos fenómenos se explican a menudo por contextos sociales y éticos difíciles, tales como los bajos salarios de los profesores. Un factor es la pérdida de prestigio de la profesión docente y el hecho de que en estos países no se pueda atraer a los mejores graduados a las facultades de formación de profesores, sino a quienes no pueden encontrar otros trabajos mejor pagados. Con frecuencia, los profesores deben tener otro trabajo o encontrar medios para suplementar su bajo ingreso. Por tanto, no es inusual que ofrezcan clases particulares. Esto no es algo malo en sí mismo, excepto cuando los profesores persiguen a los padres para decirles que sus hijos fracasarán en una materia si no le dan clases particulares. Esto coloca un peso sobre las familias pobres y aumenta la desigualdad en el entorno escolar. Sólo tienen éxito quienes pueden pagar.

Las preguntas siguen sin respuesta. ¿Quiénes y cómo pueden luchar contra

estos fenómenos? ¿Cómo asegurar que la oferta de educación pública sea transparente, no discriminatoria e incorrupta? Algunos países –como Armenia, Georgia, Lituania y Polonia– han reconocido el problema y lanzado varios programas anticorrupción. Una opción consiste en crear mecanismos públicos de monitoreo que aseguren que el proceso de toma de decisiones sea transparente y los funcionarios rindan cuenta del gasto del dinero público.

También se podría lograr más transparencia mediante la cooperación entre redes y asociaciones de educación locales e internacionales. Las ONG pueden actuar como puentes entre el público y los gobiernos para asegurar la administración transparente de los fondos del Estado asignados a la educación y

abrir el acceso a la información, impidiendo así las malas prácticas y la imposición de costos “ocultos” a la educación.

Indra Dedze  
Instituto Sociedad Abierta  
[Open Society Institute],  
Budapest, Hungría

<sup>1</sup> Transparency International. 2004. *Corruption Perceptions Index 2004*. Disponible en línea en: [www.transparency.org](http://www.transparency.org)

<sup>2</sup> Rasma Karklins. 2005. *The system made me do it. Corruption in post-communist societies*, Armonk, New York: M.E. Sharpe.

<sup>3</sup> *Rosijskaja Gazeta*. 2005.

# Códigos de conducta para los profesores en las escuelas indias



**Cómo se comportan los profesores y el personal de las escuelas a medida que se implementan acciones de desarrollo, y en su vida profesional en general, es esencial para asegurar la oferta de una educación de calidad en cualquier país. En la India, por ejemplo...**

EN la India, el hecho de que casi el 25% de los profesores de las escuelas primarias públicas estén ausentes cada día tiene un impacto significativo en el proceso de educación.<sup>1</sup> Se espera que desempeñen un trabajo crucial, incluyendo el desarrollo de la personalidad de sus alumnos y la transmisión de los valores esenciales de la sociedad. Por tanto, es importante mejorar la calidad de los profesores.

Un estudio emprendido en Uttar Pradesh (UP) –como parte de un estudio internacional comparado con atención especial en el Asia del Sur– se concentró en su “Código de educación”, es decir un conjunto de reglamentos y ordenanzas ministeriales destinados a asegurar la equidad, eficiencia y calidad de la educación. Se basó en la percepción individual de los interesados (profesores, administradores, responsables de la formulación de política, representantes de sindicatos de profesores y miembros de la comunidad) sobre la rendición de cuentas, la transparencia y la corrupción en la educación escolar y se concentró en el diseño, implementación e impacto de los códigos de conducta de los profesores.

Las áreas potenciales de prácticas antiéticas entre los profesores fueron las de gestión de recursos humanos, enseñanza particular, adquisición de materiales, exámenes y calificaciones escolares, hurto y mala gestión de fondos, asistencia y absentismo con diversos grados de gravedad. Parte del problema puede atribuirse al proceso por el cual se elaboran y ejecutan los “códigos de conducta”, pues está muy centralizado y sólo concita la participación de un número limitado de actores. La mayoría de los profesores tiene poco o ningún conocimiento de los códigos, porque no

tienen acceso fácil a copias del “Código de educación” y quienes sí tienen acceso no saben cómo utilizarlo eficazmente.

Generalmente se considera que los códigos existentes son útiles y pertinentes, aunque la capacidad para hacerlos cumplir es limitada. Usualmente no están integrados en la formación de los profesores y, por tanto, la mayoría de ellos y el personal no están familiarizados con los procedimientos para formular quejas y, cuando éstas se hacen, en la mayoría de los casos no se toman seriamente. Varias limitaciones sociales, económicas, políticas, administrativas e institucionales están ligadas a corrupción sistemática y cuestiones de falta de transparencia que limitan la efectiva implementación de los códigos.

El impacto de los códigos sobre la ética y la conducta profesional de los profesores y el personal es influido en gran medida por el entorno, es decir: el nivel de corrupción sistemática; la conciencia general sobre los derechos civiles; la voluntad política para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas; la capacidad y la voluntad de las organizaciones de la sociedad civil para participar en programas de desarrollo; la existencia de medios de comunicación eficaces y transparentes y, sobre todo, la emergencia de grupos de presión a nivel de la base. En UP, los códigos se han utilizado principalmente como instrumentos de gobernanza para servir los intereses de los administradores y gerentes.

La utilización de códigos para mejorar el comportamiento ético y profesional de los profesores y, por tanto, de la calidad de la educación, siempre ha sido poco enfatizada. Sin embargo, tienen un impacto positivo significativo sobre la conducta profesional

de los profesores y el grado de transparencia y rendición de cuentas en la educación: las prácticas dolosas en los exámenes disminuyen; las disyuntivas éticas en el lugar de trabajo se resuelven; la gestión de los fondos de las escuelas mejora, así como las relaciones humanas. No obstante, han tenido poco impacto en la gestión de los recursos humanos y el pago de los derechos de escolaridad en el sector privado.

El comportamiento ético de los profesores depende en gran medida de la naturaleza y calidad del buen gobierno político y de la educación, así como de las instituciones. La mera formulación de códigos no asegura su efectiva implementación. Deben usarse para mejorar los valores y compromisos profesionales, en vez de ser instrumentos administrativos. Los esfuerzos para mejorar la conducta profesional y ética de los profesores deben incluir reformas que se centren en la rendición de cuentas de los burócratas y administradores de la educación de nivel intermedio, el intercambio transparente de información, la simplificación de los procesos administrativos, la mejora de la conducta ética y profesional de los representantes de los ciudadanos, el fortalecimiento de las instituciones sociales y políticas, la creación de bases de datos sobre el reforzamiento de los códigos, y el fortalecimiento de las capacidades de los principales actores.

B.P. Khandelwal (ex Director) y  
K. Biswal (Investigador asociado),  
National Institute for Educational Planning  
and Administration (NIEPA), India

<sup>1</sup> Kremer, M. et al. 2004. *Teacher absence in India*. Harvard University, Department of Economics (Working Paper).

## Evitar la corrupción en el sector de la educación

### La acción de Transparencia Internacional

**TRANSPARENCIA INTERNACIONAL (TI)** es una ONG dedicada a la lucha contra la corrupción. Mientras que su secretariado internacional con sede en Berlín trabaja a nivel mundial, las más de 90 organizaciones miembros independientes en todo el mundo dirigen proyectos y campañas nacionales. Muchas trabajan en educación, formación y movilización pública. En TI se cree que el sector de la educación tiene especial importancia en esta lucha, a causa de su impacto sobre la calidad y la equidad de la educación, y es incompatible con uno de sus principales objetivos: producir ciudadanos que respeten la ley y los derechos humanos.

Desde 2004, las organizaciones miembros de TI en 14 países vienen ejecutando microproyectos para evaluar la amplitud y las formas de corrupción en la educación. Los proyectos incluyen encuestas de opinión sobre la percepción de la corrupción en la educación básica y superior, el monitoreo de la adquisición de libros de texto y contratos para la construcción de escuelas, la evaluación de la eficacia de la participación pública en la gestión escolar, encuestas de seguimiento del gasto en educación básica, etc. Entre los países participantes están Argentina, Bosnia Herzegovina, Brasil, Burundi, Georgia, Kazajstán, Nepal, México,

Nicaragua, Níger, Sierra Leona, Uruguay, Venezuela y Zambia. Los informes del proyecto revelan el uso frecuentemente ineficaz y corrupto de los recursos educacionales, pero también ofrecen ejemplos de compromiso y participación cívicos que han mejorado la oferta de educación. Los resultados de los proyectos se publicarán en noviembre de 2005.

TI prevé la continuación de este programa mediante la ejecución durante los próximos años de un proyecto de "Observatorio de la Educación en África", destinado a aumentar la participación ciudadana en el monitoreo del gasto en educación en algunos países africanos que participan en la Iniciativa de Vía Rápida [*Fast Track Initiative*]. En TI se considera que no se puede lograr la EPT sin enfrentar la corrupción y mala gestión en el sector. El proyecto será ejecutado por sus organizaciones miembros con el apoyo de su secretariado.

Bettina Meir  
Transparencia Internacional, Berlín

Para mayor información, diríjase al sitio de Transparencia Internacional en la Web : [www.transparency.org](http://www.transparency.org)

## Utstein Anti-Corruption Resource Centre

### Un sitio en la Web esencial contra la corrupción

**EL U4 UTSTEIN ANTI-CORRUPTION RESOURCE CENTRE** es un sitio en la Web del centro de recursos creado por el Grupo Utstein (Alemania, Canadá, Noruega, los Países Bajos, el Reino Unido y Suecia) a fin de fortalecer su asociación para el desarrollo internacional. El objetivo es ser un instrumento interno de coordinación y aprendizaje entre los miembros del Grupo Utstein (U4) y el personal para el desarrollo internacional de la agencia, así como facilitar el intercambio de información y reflexión en el campo de la anticorrupción, y compartir lecciones y experiencias con el mundo externo.

El centro sirve al personal externo a la agencia como contrapeso al exceso de información existente en la Internet. Después de tres años de operaciones dedicadas, el centro presenta la mejor y más importante información sobre un gran número de cuestiones relacionadas en sus páginas temáticas y áreas de interés.

El equipo del centro ha aprendido que la dinámica que crea y sostiene la corrupción es única no sólo en cada país, sino también en cada sector. Por tanto, las intervenciones focalizadas tienen más probabilidades de ser eficaces y

producir resultados sostenibles. Al contrario de este análisis, las agencias de desarrollo dirigen la mayoría de sus recursos hacia enfoques convencionales para afrontar la corrupción, ya sea mediante nuevas leyes e instituciones, o el apoyo a campañas anticorrupción. Hasta ahora estos métodos han fracasado las más de las veces en la reducción considerable de los niveles de corrupción.

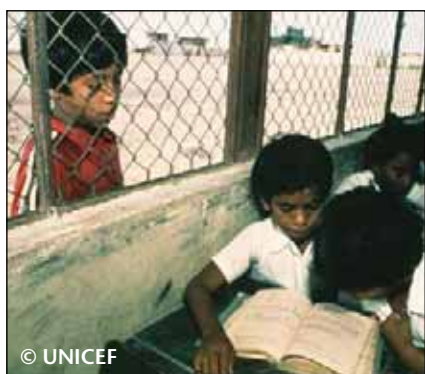
Se pueden obtener resultados significativos para el desarrollo combatiendo la corrupción con un enfoque sector por sector. Mediante su asociación estratégica con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, el U4 busca facilitar una acción renovada contra la corrupción en el sector de la educación publicando las últimas lecciones capitalizadas y las prácticas idóneas en este sector. Además, el U4 planea la realización de sesiones de formación avanzada sobre el tema a comienzos del otoño de 2005.

Harald Mathisen, Coordinador de U4

Visite el centro de recursos en: [www.u4.no](http://www.u4.no)

Páginas sobre educación: [www.u4.no/themes/education/main.cfm](http://www.u4.no/themes/education/main.cfm)

# La alfabetización en las estrategias de lucha contra la pobreza



EN las estrategias de lucha contra la pobreza (ELP) se percibe la pobreza como un problema multidimensional. El componente 'desarrollo humano' de esas estrategias es importante no sólo porque los sectores sociales están integrados en la lucha contra la pobreza, sino también porque introducen un enfoque más global de un problema multidimensional.

## La alfabetización es una preocupación mayor...

En los diagnósticos de la pobreza de los DELP se traza un paralelo entre el analfabetismo y las diversas dimensiones de la pobreza: bajos ingresos, falta de empoderamiento y poco acceso a los servicios sociales, incluyendo la educación. Las más altas tasas de analfabetismo afectan a los sectores más vulnerables de la población: mujeres, jóvenes, poblaciones rurales y minorías étnicas. El analfabetismo se considera como un problema en los diferentes capítulos de los DELP (educación, salud, agricultura, gobernanza, empleabilidad, etc.). Por tanto, el analfabetismo es un fenómeno multidimensional y transversal.

A pesar de esto, sólo uno de cinco DELP define realmente la alfabetización. Siete la describen como la capacidad de leer y escribir, dos la caracterizan en términos de años de escolaridad y otros dos introducen la noción de cálculo. Un pequeño grupo de países, principalmente de Europa Oriental y Central, se refiere a la "alfabetización electrónica".

Si bien el analfabetismo es una preocupación mayor en los DELP, los documentos revisados tienden a presentar pocas estrategias detalladas para afrontarlo. Entre las estrategias propuestas, la solución más frecuente es ofrecer educación primaria.

Como preparación para el *Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para Todos 2006 "La alfabetización, un factor vital"*,<sup>1</sup> se pidió al IIEP que analizara la alfabetización en los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP). El objetivo era documentar hasta qué punto se considera la alfabetización como un factor significativo para el logro de la EPT y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Se examinaron 56 documentos y las conclusiones se sintetizan más abajo.<sup>2</sup>

En este marco, los objetivos de calidad, acceso, equidad y pertinencia de la EPT mejorarían la alfabetización de los jóvenes. Unos 36 países se refieren a programas de educación no formal destinados a adultos, jóvenes y personas no escolarizadas. Sin embargo, estos programas no se presentan detalladamente, impidiendo así conocer las medidas propuestas. Sólo unos pocos países prevén campañas de alfabetización (12) cuando las tasas de analfabetismo son muy altas –alrededor del 80%–. Mientras que en el Chad se reconoce la urgencia de lanzar una campaña de alfabetización en gran escala, otros países prevén campañas con un alcance más limitado de las poblaciones objetivo (por ej., pastores o minorías étnicas). Sólo cuatro países prevén programas de posalfabetización, lo que plantea la pregunta de cómo estos países pretenden ofrecer un entorno letrado a su población recientemente alfabetizada. En el otro extremo de la escala, los países con altas tasas de alfabetización –en Europa Central y Asia Central– parecen no tener en cuenta el analfabetismo residual.

## que requiere mejor monitoreo...

De lo anterior se colige que los DELP asignan poca importancia a una efectiva erradicación del analfabetismo. A lo cual se agrega el pobre monitoreo y la elusiva financiación. Las tasas de alfabetización no se presentan sistemáticamente por género o área (rural-urbana). Así, el progreso de la alfabetización entre los dos grupos objetivo principales de los DELP (mujeres y poblaciones rurales) a menudo no se puede monitorear. No se brindan niveles sistemáticos de alfabetización y de hacerlo no se explican las hipótesis subyacentes. Finalmente, está la cuestión de la fiabilidad de las fuentes de datos: la

mayoría de los países obtienen sus datos de alfabetización de encuestas de hogares, es decir, las propias personas evalúan su capacidad. Sólo un país emprendió un estudio específico sobre la alfabetización.

## ... y cálculo de costos

La financiación de los programas de alfabetización es otra área problemática: 38 de los 56 DELP examinados no costean sus programas de alfabetización. Sólo 12 asignan fondos explícitamente en sus presupuestos regulares. Mientras que el principal agente de la ejecución sigue siendo el Ministerio de Educación, en algunos países comparten la responsabilidad con otros ministerios (asuntos femeninos o agricultura). Algunos DELP también mencionan alianzas con ONG u organizaciones comunitarias de base para implementar y financiar las acciones de alfabetización. Esto subraya el hecho de que el analfabetismo es un problema multisectorial.

La alfabetización no es un objetivo prioritario de los ODM. Sin embargo, el énfasis en una educación primaria de calidad debería aumentar las tasas de alfabetización de la juventud. El *Marco de Acción de Dakar*, además, apunta específicamente a la alfabetización. Las debilidades destacadas en el monitoreo, la financiación y la elección de las estrategias llevan a algunos a dudar del logro del objetivo de Dakar de reducir el analfabetismo a la mitad en 2015.

Emmanuelle Suso  
e.suso@iiep.unesco.org

<sup>1</sup> UNESCO. 2005. *Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para todos 2006. La alfabetización, un factor vital*, París, UNESCO. Disponible en línea en: [www.unesco.org/](http://www.unesco.org/)

<sup>2</sup> Véase también "Escuela de Verano del IIEP 2005" en la página 10.



# Docentes contratados: ¿una solución

## frente a la escasez de maestros?



© UNESCO/M. Borg

A fin de clarificar esta compleja cuestión, el IIEP emprendió un análisis en tres países con experiencias recientes en la materia: Camboya, India y Nicaragua. Para complementar el análisis, también se examinaron las recientes tendencias en materia de políticas docentes en Suecia e Inglaterra. El IIEP publicará próximamente una síntesis de este trabajo y adelanta un resumen de las conclusiones en esta nota.

La práctica consistente en emplear docentes contratados en lugar de docentes regulares para ocupar un puesto del servicio público –en general, por mas bajos salarios– se ha convertido en una práctica dominante en los países del África occidental. Actualmente, varios países emplean a más de la mitad de sus docentes bajo esta modalidad y en algunos países se ha convertido en la única puerta de acceso a un puesto docente regular.

Si bien la voluntad de hacer accesible la escolarización a todos hace de los docentes contratados una alternativa atractiva para los gobiernos con recursos limitados, la importancia de asegurar un aprendizaje de calidad requiere que el impacto de esta política sea evaluada sobre el terreno.

Algunas de las dificultades para evaluar esta política derivan de los muy diferentes tipos de docentes que hay bajo la etiqueta de ‘docentes contratados’ (paradoctentes, voluntarios, docentes comunitarios) y el hecho de que se han utilizado para lograr diferentes objetivos. Generalmente, los docentes contratados se emplean bajo condiciones diferentes a las de los docentes regulares: no se los considera funcionarios públicos; sus contratos tienen una duración limitada a un año; sus salarios son en general inferiores y raras veces tienen derecho a otros beneficios. El mínimo de educación requerida para un puesto de este tipo varía de un país a otro, como lo es también la formación y el apoyo que se les da, el número de veces que se les puede renovar su contrato y quién es responsable de su contratación.

Los docentes contratados se han utilizado con diferentes intenciones: para mejorar el acceso en áreas remotas; para escolarizar en

situaciones posteriores a conflicto ahí donde no hay docentes disponibles; para servir a minorías étnicas ahí donde la población local se puede comunicar más eficazmente con los alumnos y sus padres; para mejorar la proporción alumnos-maestro en las escuelas públicas; para brindar empleo a jóvenes educados y para mejorar rápidamente y a menor costo el acceso a la educación primaria.

A partir de las experiencias estudiadas por el IIEP, es evidente que los docentes contratados no sólo han contribuido a mejorar el acceso, especialmente en las áreas rurales y remotas donde no había docentes regulares disponibles o interesados en ser asignados, sino que también han mejorado la equidad al satisfacer las necesidades de educación de las minorías étnicas. Sin embargo, se encontraron menos pruebas de su impacto sobre la calidad. Dada la gran variedad de calificaciones y formación de estos docentes, así como la baja calidad general de la educación en estos países, fue difícil dilucidar la contribución específica de los docentes contratados en este respecto. Sin embargo, se constató que decisiones repentinas para eliminarlos generaron, ante la falta de docentes calificados disponibles, un deterioro a corto plazo de la calidad de la educación, con salones más superpoblados y menos tiempo disponible por parte de los docentes para dedicar a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presencia de docentes contratados en un sistema implica retos de gestión adicionales. La usual falta de claridad en la rendición de cuentas junto con las prácticas ineficaces de asignación del personal a veces han provocado el surgimiento de prácticas corruptas y el abuso en la asignación de

los docentes contratados. También se debe tener en cuenta la tensión que puede generar en el sistema la co-existencia de docentes contratados bajo diferentes modalidades.

Las experiencias analizadas mostraron que el impacto de los docentes contratados sobre los sistemas de educación se podría mejorar si su formación, reclutamiento y carrera fueran gestionados como parte de un marco de política docente coherente e integrado. En el proceso de elaboración de ese marco, algunas de las iniciativas y experiencias de política de los países desarrollados que también sufren debido a la escasez de docentes competentes podrían asimismo probar su utilidad. El paso hacia una profesión docente más flexible y diversificada es obvio en las reformas recientes emprendidas en Suecia e Inglaterra. Suecia ha introducido una política de salarios diferentes asociada con diferentes competencias y desempeños de los docentes. Inglaterra ha reestructurado la labor educativa, haciendo mejor uso del personal de apoyo a fin de asegurar que los docentes puedan dedicar la mayor parte de su tiempo y atención a satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Esperamos que las experiencias de estos países puedan contribuir a estimular el desarrollo de políticas docentes que promuevan la búsqueda de soluciones adecuadas a cada contexto y contribuyan a asegurar una educación de calidad para todos en el 2015.

Yaël Duthilleul  
y.duthilleul@iiep.unesco.org

Para mayor información  
[www.unesco.org/iiep/eng/research/basic/teachpols.htm](http://www.unesco.org/iiep/eng/research/basic/teachpols.htm)

Addis Abeba, Etiopía, 7-9 de septiembre de 2005

Los ministros de educación, agricultura, pesca y desarrollo rural de 11 países africanos<sup>1</sup> se reunieron en un seminario ministerial sobre "*Educación de la población rural en África: lecciones de política, opciones y prioridades*", acogido por el Gobierno de Etiopía y organizado conjuntamente por la FAO, el IIPE-UNESCO y la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África. Su objetivo fue apuntalar la educación de la población rural con una prioridad más alta en la agenda de los planes nacionales de EPT y convertirla en un aspecto clave de los esfuerzos dirigidos al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

A pesar de ser mayoritaria en el África subsahariana, la población rural experimenta niveles más altos de pobreza, hambre, desnutrición y analfabetismo que su contraparte urbana. Ministros, altos funcionarios, representantes de organismos de cooperación y otros delegados observaron que, si bien se ha logrado avances e impactos significativos, se requiere hacer mucho más para mejorar el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación de la población y las comunidades rurales. Los delegados destacaron la diversidad de estas poblaciones y la necesidad de que las políticas de educación enfrenten las desigualdades entre las áreas urbana y rural. Si

bien las prioridades y estrategias de escolarización, educación no formal y el desarrollo de las competencias profesionales difieren, los participantes concordaron en que se debe focalizar a la población rural más necesitada para que puedan satisfacer sus aspiraciones de desarrollo social, cultural y económico.

Los ministros acordaron unir esfuerzos para mejorar la educación en las áreas rurales. Emitieron un comunicado con recomendaciones específicas en materia de acciones de seguimiento, incluyendo una mayor coordinación interministerial e intersectorial, y recursos adicionales para la educación de la población rural.<sup>3</sup> Se acordó que los resultados y recomendaciones del seminario se presenten al Grupo de Alto Nivel de la EPT que se reúne en Beijing del 28 al 30 de noviembre de 2005.

Keith Holmes

k.holmes@iiep.unesco.org

<sup>1</sup> Burkina Faso, Etiopía, Guinea, Kenya, Madagascar, Mozambique, Níger, Rep. Unida de Tanzania, Senegal, Sudáfrica y Uganda.

<sup>2</sup> Con apoyo financiero de la Cooperación Italiana para el Desarrollo, el Fondo Fiduciario Noruego para la Educación y el Banco Mundial.

<sup>3</sup> Véase [www.fao.org/sd/erp](http://www.fao.org/sd/erp), [www.adeanet.org](http://www.adeanet.org) y la *ADEA Newsletter* de octubre-diciembre de 2005 (de próxima publicación).

## La educación y las estrategias de lucha contra la pobreza

Escuela de Verano 2005 del IIPE, París, 29 de agosto al 9 de septiembre de 2005

DURANTE los últimos diez años surgió un nuevo discurso en la cooperación internacional. Se concentra en las estrategias de lucha contra la pobreza impulsadas a nivel de país, apropiadas por los nacionales y orientadas hacia resultados. Los actores interesados del sector público y la sociedad civil son invitados a desempeñar un papel más destacado en la formulación, monitoreo y evaluación de estas estrategias destinadas a mejorar la vida de los segmentos más pobres de la población. La condonación de la deuda y la asistencia al desarrollo se brindan cada vez más en el marco de estrategias diseñadas en un Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP), mediante el cual se espera que el gobierno, la sociedad civil y los proveedores de fondos coordinen sus acciones, se concentren en los resultados y se rindan cuentas mutuamente.

El desarrollo humano, la salud y la educación son componentes centrales de los DELP por dos razones. Primero, un mejor desempeño en estos sectores ayuda a mejorar la productividad de los pobres y, por tanto, su ingreso. Segundo, el poco acceso a los servicios de educación y salud indica privación en los sectores más pobres. En síntesis, la educación y la salud son un medio y un fin de la lucha contra la pobreza. Aunque un DELP aprobado es una de las condiciones para ser considerado en la Iniciativa de Vía Rápida, muchos ministros de educación no tienen plena conciencia de lo que es un DELP.

La Escuela de Verano 2005 del IIPE, organizada con el Instituto del Banco Mundial, se concentró en la *Educación y las estrategias de lucha contra la pobreza*. El curso buscaba fortalecer las competencias de quienes trabajan en el sector de la educación y participan en la formulación del capítulo sobre educación de los DELP. Hubo 38 participantes de 20 países: funcionarios de

los ministerios de educación de África y Asia, representantes de agencias de ayuda, ONG y funcionarios de la UNESCO sobre el terreno.

El curso comprendió cuatro fases: la relación entre educación y pobreza, el proceso de preparación de un DELP, el diseño del capítulo sobre educación y, finalmente, la planificación y el monitoreo de la ejecución del DELP. Se organizaron dos videoconferencias: una con el director nacional del Banco Mundial en Etiopía y otra con el Economista Jefe para Asia del Sur. Los debates se concentraron en la necesidad de desarrollar un sólido marco de referencia macroeconómico, pues la pobreza no se puede reducir sosteniblemente sin crecimiento económico. También se destacó la necesidad de focalizar a los segmentos más pobres de la sociedad (mujeres, áreas rurales, huérfanos debidos al VIH/SIDA y refugiados), así como de encontrar el equilibrio adecuado entre la inversión en infraestructura, por una parte, y en los sectores sociales, por la otra.

¿Qué es una estrategia pro pobre, en general, y en educación, en particular? ¿Cuáles son las medidas más eficaces para estimular la participación de los pobres: las inducidas por la oferta (creación de más escuelas y centros de alfabetización) o la demanda (almuerzos, transferencias en efectivo condicionadas y becas)? ¿Cómo asegurar que la calidad no se deteriore con el crecimiento rápido de la matrícula? ¿Cómo verificar la viabilidad de un programa y la capacidad en los niveles nacional y subnacional? Éstas fueron algunas de las cuestiones planteadas.

Un curso similar se organizará para participantes franco-hablantes en el verano de 2006.

Françoise Caillods / f.caillods@iiep.unesco.org

# Pakistán: normas mínimas puestas a prueba

Una semana antes del devastador terremoto en Asia del Sur, la Oficina de la UNESCO en Islamabad acogió el primer curso piloto del IPE sobre Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana. Los esfuerzos de ayuda en curso descuidan nuevamente la educación.

**H**ACE unos días recibí tristes noticias. Uno de nuestros colegas de la ONG Ockenden International en Peshawar perdió a su hijo y abuela cuando el techo de su casa se desplomó debido al devastador terremoto del 8 de octubre. Las noticias dieron una dimensión personal a cifras casi incomprensibles. Cuando escribo esto, la ONU estima que más de 48.000 personas murieron en Pakistán y Kashmir. Los tañidos de muerte aumentan cada día al descubrirse nuevas aldeas destruidas y se limpian los escombros.

## La educación como respuesta humanitaria

Los cientos de miles de niños traumatizados por heridas, la pérdida de familiares cercanos o sus hogares requerirán más que frazadas y barras con alto contenido de proteína para la supervivencia a fin de que se recuperen. Desafortunadamente para muchos, eso será todo lo que se les ofrecerá. Algunos sectores de la comunidad internacional aún consideran que la ayuda humanitaria es una tarea principalmente física. En el caos que sigue a un desastre natural o en la confusión de una guerra civil, la educación se considera un lujo. “No se puede invertir en desarrollo para mañana cuando la gente muere hoy”, sostienen algunos. ¡Están equivocados! Para los niños que sobrevivieron al terremoto, la escuela, incluso si funciona en una tienda de campaña, puede ser una fuente vital de estabilidad en medio del caos. Puede ser el lugar en que se aprende a evitar el agua contaminada, las minas terrestres o los edificios inseguros. Más aún, el juego y las actividades regulares y constructivas pueden dar esperanza en el futuro y ser una manera de afrontar lo inimaginable.

## Normas mínimas globales

Una semana antes del terremoto, 45 representantes de ONG, organismos de la ONU y el gobierno de Pakistán participaron en una prueba piloto de materiales de formación sobre las “Normas mínimas”, organizada por la Oficina de la UNESCO en Islamabad, el IPE y la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés). Mediante su programa “Educación en situaciones de emergencia y reconstrucción”, el IPE ha sido un activo colaborador en la elaboración de las “Normas mínimas”. Los contactos y la experiencia lograda gracias al INEE y las actividades de formación –como el curso en Pakistán–, complementan otras actividades del programa: desarrollo de material de formación y estudios de caso, oferta de formación a ministerios y asociados, incluyendo a quienes se recuperan de conflictos o desastres naturales.

## Aprendizaje activo

Las “Normas mínimas” cubren áreas que van desde la participación comunitaria y la evaluación hasta la pedagogía, la política educacional y la coordinación. Se aplican igualmente a todo tipo y fases de una emergencia. La mayoría de los participantes en el curso de Pakistán trabajan en la educación de los refugiados pakistaníes, pero adquirirán competencias que son muy importantes después de un terremoto. En un ejercicio de simulación interactivo, los participantes utilizaron las “Normas mínimas” para efectuar una evaluación inicial de necesidades entre los refugiados en *Zaborra*, un Estado imaginario. En pequeños grupos lidiaron con



la identificación de las normas para definir prioridades cuando se diseña un programa de educación tras un deslizamiento de lodo en *Xandia*. En otro contexto, negociaron con autoridades y organismos sobre cómo asegurar el reconocimiento formal de la educación en situaciones de emergencia para niños de *Islandia*. La formación promueve competencias intemporales y universales. En el contexto afgano, la falta de coordinación entre los organismos internacionales y las rígidas políticas de certificación de los gobiernos pakistaní y afgano complican el retorno de los refugiados. Tras el terremoto reciente, los problemas de coordinación entre organismos y las querellas territoriales dificultan los esfuerzos de ayuda en un Kashmir objeto de disputa política.

## Compromisos incumplidos

Un participante en el curso, que trabaja en una ONG internacional, pero no en el sector de la educación, declaró que a su retorno insistirá en que se incluya la educación en los programas de emergencia de su institución. El organismo, y la comunidad humanitaria en general, debería haberlo hecho hace mucho tiempo. El informe de la Cumbre Mundial de 2005 y la reciente **Revisión de la respuesta humanitaria** [Humanitarian Response Review – HRR] afirman el compromiso de los países para incluir la educación en sus esfuerzos de ayuda humanitaria. Sin embargo, dos semanas después del terremoto en Pakistán, los compromisos con el sector de la educación representan sólo 4% del monto total requerido en el llamado urgente de la ONU y ninguno de estos compromisos se ha cumplido. Esto es menos que el mínimo.

Eli Wærum Rognerud  
e.rognerud@iiep.unesco.org

# La investigación cualitativa cuenta

*“No todo lo que puede ser contado cuenta y no todo lo cuenta puede ser contado” (Albert Einstein)*

**S**ABIENDO cuántos profesores viven con VIH/SIDA o cuántos niños han abandonado la escuela debido a la epidemia es crucial, si los planificadores y administradores de la educación desean lograr los objetivos de la EPT. Pero estos datos no ayudan a comprender por qué las personas resultan infectadas o qué factores ponen en riesgo a los profesores, los estudiantes y a nosotros mismos. Tampoco ayudan a comprender el impacto del estigma y la discriminación, o la congoja de ver a colegas o seres amados enfermarse y morir. Percibir con detenimiento estas áreas requiere preguntarse “¿Por qué?” “¿Cómo sucedió?” y “¿Qué significa?”, preguntas que se pueden investigar mejor mediante un enfoque cualitativo.

En la formación en materia de investigación cuantitativa, a menudo el énfasis se pone en el diseño de los instrumentos de recolección de datos, tales como una encuesta, para obtener datos objetivos acerca de una población. En la investigación cualitativa, el investigador es el instrumento de investigación. Por tanto, la credibilidad de los resultados de este tipo de investigación depende en gran medida de las competencias interpretativas utilizadas por el investigador para dar sentido al mundo social.

Para aprehender algunas de estas cuestiones y adquirir las competencias en investigación cualitativa, 16 investigadores de la Education Research Network for West and Central Africa (ERNWACA) y cuatro formadores regionales se reunieron en Ouagadougou (Burkina Faso) en un taller de formación organizado por el IIPE con el apoyo de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA). Del 4 al 8 de julio de 2005 se presentó una variedad de métodos cualitativos útiles para investigar el impacto, las causas y las actitudes en relación con el VIH/SIDA.

En efecto, lograr que alguien –especialmente si es adolescente– se exprese francamente sobre temas tradicionalmente tabú, como los asociados con la transmisión sexual del VIH, es un gran reto. Un enfoque prometedor es el uso de la escritura como un método de recolección de datos cualitativos. Los investigadores podrían, por ejemplo, pedir a los participantes que lleven un diario o cuaderno de bitácora de algunas actividades. Odile Akapaka, una formadora e investigadora experimentada de Benin, presentó una sesión sobre el uso de la redacción de ensayos como instrumento de recolección de datos. El principio básico es lograr que los participantes en la investigación reaccionen espontáneamente “sobre el papel” a un tema simple (véase el recuadro).

El investigador presenta el mismo escenario a cada participante y los ensayos son anónimos a fin de estimular una mayor libertad de expresión. Este método no solo es eficaz y barato –sólo se requiere papel y lapicero–, sino que también es eficiente, pues se puede recolectar una gran cantidad de datos de diversos participantes en un corto tiempo. Pero la verdadera ventaja de esta técnica está en que los participantes a menudo revelan actitudes y significados que podrían



© UNESCO/D. Roger

quedar ocultos en los datos cuantitativos y que necesitarían extraordinarias competencias y tiempo del entrevistador para obtenerlos. Este método es especialmente adecuado para estudiantes de secundaria que suelen hacer ejercicios de escritura.

La investigación cuantitativa y cualitativa no se excluyen la una a la otra; ambas tienen sus fortalezas y debilidades. En el caso del VIH/SIDA, con su vasta complejidad de interacciones, la combinación de ambos enfoques puede ayudar a los responsables de la toma de decisiones a diseñar e implementar programas más eficaces. La investigación cualitativa cuenta cuando las creencias, los valores y las actitudes desempeñan un papel significativo en el comportamiento social.

Lucy Teasdale  
l.teasdale@iiep.unesco.org

## Temas propuestos para la redacción de ensayos

**Imagine que uno de los alumnos/as de su escuela no asiste regularmente a clases. Se rumorea que tiene SIDA. Imagine las reacciones de sus compañeros/as.**

**Un día lluvioso, una niña de su clase acepta ser llevada por un hombre a la escuela. Esa misma tarde, a la niña le agrada ver que el hombre la espera en su automóvil. Antes de subir, él le dice: «Tengo un regalo para ti, pero te lo daré en casa. Ven conmigo y te lo daré. Mi esposa no está». ¿Qué cree que hará la niña y que consejo le daría?**

# Programas de becas a estudiantes en América Latina



Durante la década de los noventa surgieron en América Latina diferentes estrategias para disminuir las desigualdades en los sistemas de educación nacionales. Una de ellas son los programas de becas a alumnos de escasos recursos de la educación secundaria pública, destinados a favorecer su incorporación y permanencia en el sistema escolar. Aquí se resumen algunos de los resultados de un análisis del IIPE de los programas existentes en Argentina, Chile y México.<sup>1</sup>

En Argentina, el *Programa Nacional de Becas Estudiantiles* constituye la principal acción del Plan Social Educativo para favorecer la permanencia de los adolescentes en la escuela, compensando las carencias socioeconómicas que inciden en el desempeño escolar y el abandono temprano de los estudios. El programa atendió en 2003 a 327.055 estudiantes de los dos últimos ciclos de la Enseñanza General Básica y el nivel Polimodal, que prepara a los estudiantes para el trabajo o la educación superior.

En Chile, tres programas de becas destinan recursos a alumnos de secundaria: la *Beca Indígena*, para estudiantes de enseñanza básica, media y superior (28.301 becas en 2003, de las cuales 8.952 correspondieron a estudiantes de secundaria); la *Beca Liceo para Todos*, que en 2003 benefició a 13.000 estudiantes en situación de riesgo de abandono de la enseñanza media en los liceos más vulnerables del país, y la *Beca Presidente de la República*, que apoya la continuidad de los estudios en educación media y superior de alumnos de escasos recursos y rendimiento académico sobresaliente (en 2003, de 40.694 becas 22.475 correspondieron a estudiantes secundarios).

En México opera desde 1992 el *Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA)*, denominado *OPORTUNIDADES* a partir de 2002. Surgió como un programa multisectorial para la reducción de la extrema pobreza y ofrece un paquete integrado de servicios de salud, educación y alimentación a las familias más pobres. Como parte del componente educativo, efectúa transferencias

en efectivo a las familias en situación de extrema pobreza. En el ciclo 2002-2003 distribuyó 4.355.927 becas, de las cuales 1.330.589 a estudiantes de secundaria y 436.751 a estudiantes de Media Superior.

Todos los programas han adquirido creciente importancia en los últimos años, expandiendo su cobertura e incrementado sus presupuestos. Los resultados de *PROGRESA-OPORTUNIDADES*, en particular, han inspirado programas similares en otros países de la región.

El estudio detallado de estos programas destaca las siguientes conclusiones:

- Todos estos programas operan mediante el sistema educativo e intentan aumentar la retención de las escuelas y asegurar la permanencia de los hijos de las familias pobres. Para lograrlo otorgan apoyo económico cuyos montos anuales por estudiante fluctúan entre US\$ 138 en Argentina, US\$ 214 a US\$ 267 en Chile y US\$ 285 a US\$ 367 en México.
- Las contrapartidas exigidas a los beneficiarios varían y usan diversos criterios de condicionalidad. En unos casos las familias deben garantizar una asistencia mínima; en otros se requiere que el estudiante logre la promoción o mantenga cierto rendimiento escolar establecido.
- Pese a su creciente prestigio y cobertura, estos programas canalizan proporciones reducidas de los recursos nacionales y también bajas proporciones del gasto destinado a educación o de los presupuestos de los ministerios del ramo, lo que impone limitaciones a su posible impacto.
- Los programas de becas se han esforzado por establecer criterios de focalización

adecuados y mecanismos de selección de los beneficiarios que aseguren que dichos recursos llegan efectivamente a quienes están destinados.

➤ La información disponible es insuficiente para establecer el efecto de estos programas sobre los logros educativos de sus beneficiarios, aspecto que se debe corregir urgentemente. No obstante, se observa que varios programas han logrado efectos positivos en la incorporación al sistema de estudiantes afectados por una mayor posibilidad de deserción escolar.

➤ Es necesario vincular los programas de becas a apoyos pedagógicos provistos por los Ministerios de Educación.

La condicionalidad o corresponsabilidad de los beneficiarios de los programas de becas para recibir y mantener los beneficios imprime un nuevo estilo a la forma de asignar los recursos, inexistente hasta ahora en América Latina. Tradicionalmente, los sistemas de becas otorgaban ayuda para resolver las necesidades básicas y tenían un corte marcadamente asistencialista. Las actuales políticas de asignación de becas muestran que es posible desarrollar estrategias innovadoras para fortalecer las políticas públicas aumentando y concentrando los recursos y las prioridades entre los más necesitados, ampliando así el alcance o ámbito del gasto social.

Ana María de Andraca, Socióloga, Chile  
amdeandraca@preal.org

<sup>1</sup> Basado en Andraca, Ana María de. 2004. *Programas de beca estudiantiles: experiencias latinoamericanas*, UNESCO-IIPE, Paris (de próxima publicación).

# Nuevas tecnologías en la educación: tendencias en América Latina



**Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un requerimiento esencial de la sociedad actual y deben ser una prioridad de la política educativa. No son la panacea para mejorar la calidad, pero pueden ser una “ventana de oportunidad”. Este artículo presenta un conjunto de políticas que debe pensarse como un todo integrado.**

**L**AS TIC son esenciales para el desarrollo económico de una sociedad y deben ser una prioridad para los responsables de la formulación de política educacional. Más allá de un enfoque sectorial, es necesario involucrar al nivel máximo del gobierno en la promoción de la e-ciudadanía. Sin embargo, la forma particular de expansión de las TIC ha generado una nueva desigualdad: la brecha digital, que requiere una política nacional dinámica de igualdad de oportunidades. Las TIC no son la panacea para mejorar la calidad, pero pueden ser una “ventana de oportunidad”. Esto es particularmente cierto para los países de ingresos medios que han avanzado en la cobertura de los grados inferiores, pero donde resta escolarizar en los tramos superiores.

La participación del sector privado es crucial, no sólo porque puede ser un socio clave del Estado, sino porque cuando no hay lineamientos oficiales claros ocupa con sus propios criterios los espacios vacantes. Otro elemento importante es la necesidad de transparencia. El ámbito de las TIC es uno de los que requieren mayores inversiones y en los cuales el sector privado tiene alta participación y muchos intereses.

## **Las TIC en las escuelas**

Las TIC desempeñan un papel importante en la motivación de los estudiantes, pero hay dudas sobre su impacto en los resultados del aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Todos tienen que saber cómo utilizar las TIC, pero no todo se puede enseñar a través de ellas. En un primer momento aparecía como una disyuntiva equipar las aulas o armar laboratorios.

Hoy esta disyuntiva está superada, pero la experiencia internacional indica que al iniciar un proceso de incorporación de equipamiento con las TIC se comienza con los laboratorios. Otra opción son los equipos rodantes que se trasladan de aula en aula y la tecnología sin cables promete soluciones hasta ahora insospechadas.

## **Capacitación o desarrollo profesional**

La integración completa de las TIC en el currículo es central para su uso efectivo en el aula y esto depende, a su vez, de las actitudes y competencias de los profesores en informática. La capacitación –homogénea y de ofertas únicas y cerradas– ha variado hacia el desarrollo profesional de los profesores y directores de escuela teniendo en cuenta sus necesidades específicas. El director del establecimiento es la figura clave que hace la diferencia y debe utilizar las TIC en la gestión de la escuela.

## **Problemas de la implementación**

El primer problema de la implementación es la falta de continuidad, imprescindible por los largos tiempos reales que se requieren para este proceso. Un segundo problema tiene que ver con la asignación de recursos. Significativamente, no se trata de escasez económica, sino de pericia. Muchas veces los jóvenes tienen más pericia que los adultos o son capaces de lograr grados de pericia adecuados más rápidamente y con más facilidad que sus profesores.

Hay países, sobre todo en los menos desarrollados, donde también los recursos económicos son un problema. Un ejemplo

interesante es el de los países que establecen la obligatoriedad legal de donación de equipos que el sector privado deshecha por renovación de su equipamiento.

Un tercer problema, serio y generalizado, son las resistencias al uso de las TIC. Los profesores y directores ven los aspectos materiales –insuficiente número de computadoras y de copias de soportes lógicos, escasez de asistencia técnica– como determinantes de las resistencias. Estas razones declaradas parecen esconder resistencias más profundas, pues hay estudios que muestran que aun en casos en que la relación llega a 10 alumnos por computadora, el 50% de quienes responden se queja de la falta de computadoras.

## **El reto de la generalización del acceso**

El reto no está sólo en ampliar la cobertura, sino en evitar que se amplíe la brecha digital. Se requiere, por tanto, una decisión del Estado para reemplazar la opcionalidad o entrada voluntaria a los programas por la obligatoriedad. La difusión de innovaciones sólo tendrá éxito si el proceso tiene un carácter creativo y diferenciado, porque cada unidad educativa efectúa su propio trayecto de cambio.

Finalmente, resta decir que la implementación de este conjunto de políticas y la producción de conocimiento al respecto debería pensarse como un todo integrado.

Inés Aguerrondo

iaguerrondo@iipe-buenosaires.org.ar

# El Instituto Virtual

## Actividades en 2006

### CURSOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Se ha iniciado la planificación de nuestras actividades en 2006 y se espera ofrecer cuatro cursos:

- *Diagnóstico del sector de la educación, para países anglófonos;*
- *Utilización de indicadores para planificar la educación básica, para países francófonos;*
- *Gestión de las relaciones universidad-empresas, para la región del Caribe;*
- *Opciones organizacionales y metodológicas para asegurar la calidad en la educación superior, para países anglófonos.*

El último curso se ofrecerá por primera vez en 2006. Se basa en dos estudios del IIPE y busca fortalecer las capacidades de los Estados Miembros para asegurar la calidad y la acreditación, así como para elaborar marcos de referencia a fin de asegurar la calidad.

El curso presentará prácticas idóneas y opciones para asegurar la calidad de la educación.

Como en años previos, los cursos se ofrecen sólo mediante invitación, para que el servicio de educación a distancia del IIPE a los Estados Miembros pueda ser equilibrado en el tiempo.

### FOROS DE DISCUSIÓN VÍA LA INTERNET SOBRE RECURSOS ABIERTOS

El IIPE apoya actualmente dos foros relacionados con el movimiento Recursos Abiertos y educación:

- *Soportes lógicos de código abierto y gratuitos vía la Internet* (en funcionamiento desde junio de 2004 con 276 participantes de 57 países);
- *Recursos Educativos Abiertos: contenido abierto para la educación superior* (comenzó en octubre de 2005 para un

grupo inicial de 410 participantes de 81 países).

Los foros están destinados a apoyar la exploración del potencial de los Soportes Lógicos de Código Abierto y el contenido abierto para la educación. Se benefician del concurso de expertos y de una amplia gama de participantes –del Este y el Oeste, del Norte y del Sur– que trabajan juntos en una comunidad virtual de interés, compartiendo información y aprendiendo unos de otros.

Contacto para los foros:

Susan D'Antoni

[s.dantoni@iiep.unesco.org](mailto:s.dantoni@iiep.unesco.org)

o en el sitio del IIPE en la Web

[www.unesco.org/iiep/spa/training/virtual/virtual.htm](http://www.unesco.org/iiep/spa/training/virtual/virtual.htm)

## Se inició el 41<sup>avo</sup> año académico del

El lunes 3 de octubre de 2005 se inició el año académico 2005/2006 del Programa de Formación Avanzada del IIPE (PFA) con una nueva cohorte de 32 participantes de 29 países. Diecinueve provienen de África, ocho de Asia y el Pacífico, tres de los Estados Árabes, uno de América Latina y el Caribe, y uno de Europa. Por primera vez, el PFA del IIPE tiene el agrado de acoger a un participante de Timor-Leste.

Tras una breve serie de seminarios iniciales que presentaron a los participantes algunas cuestiones clave sobre planificación y gestión de la educación, el grupo viajó a Plailly, ciudad francesa a 30 km al norte de París, a un seminario de orientación de dos días, organizado en cooperación con la Comisión Francesa de Cooperación con la UNESCO. Pasaron una tarde en Ermenonville, bien conocida por su jardín así denominado por Jean-Jacques Rousseau. El primer día hubo sesiones para compartir puntos de vista sobre los principales enfoques y estrategias actuales en planificación y gestión de la educación en sus países. Un buen número de concurrentes presentó su participación en la adopción de un enfoque sectorial en la preparación de los planes de EPT, DELP, así como de marcos de referencia para la implementación y para el gasto a plazo medio, subrayando así las tendencias y prácticas recientes

en planificación de la educación en los Estados Miembros de la UNESCO.

El debate sobre la gestión de la educación se concentró en la manera en que están organizados los sistemas de educación en el país de cada participante y en la descentralización. Los participantes subrayaron el creciente interés que hay en sus países sobre la autonomía de la escuela y la gestión basada en la escuela. El segundo día se destinó a dar a los participantes una visión detallada del PFA, su estructura, contenidos, los cursos optativos para la fase de especialización, la opción por la Maestría y los modos de evaluación y certificación. Se organizaron grupos de discusión sobre las competencias requeridas por los participantes en su trabajo y sus expectativas sobre el programa de formación que se les ofrece.

Les deseamos a todos los participantes un feliz y exitoso año en París.

Yasmin Haq, Gabriele Göttelmann y N.V. Varghese  
[nv.varghese@iiep.unesco.org](mailto:nv.varghese@iiep.unesco.org)



# Actividades del IIPE

## □ Taller sobre "El fortalecimiento de la alianza escuela-comunidad"

Cotonou, Benín  
28 de nov.-6 de dic. de 2005

Organizado en cooperación con la ONG Plan para participantes de Benín, Níger y Senegal, su objetivo es lanzar investigaciones piloto sobre cómo las estructuras comunitarias pueden demandar rendición de cuentas a las escuelas.

Contacto: [a.de-grauwe@iiep.unesco.org](mailto:a.de-grauwe@iiep.unesco.org)

### ACTIVIDADES OPERACIONALES

## □ Angola: fortalecimiento de capacidades

Enero de 2006

Formación y asistencia técnica al Ministerio de Educación de Angola para evaluar las capacidades en materia de mapa escolar en provincias seleccionadas y formular recomendaciones para desarrollar esas capacidades sostenidamente.

Contacto: [d.gay@iiep.unesco.org](mailto:d.gay@iiep.unesco.org)

## □ Etiopía: fortalecimiento de capacidades

Enero de 2006

En cooperación con el Ministerio de Educación de Etiopía, el IIPE implementa una serie de seminarios y talleres con seguimiento intensivo para el personal federal y regional de educación.

Contacto: [a.de-grauwe@iiep.unesco.org](mailto:a.de-grauwe@iiep.unesco.org)

## □ Liberia: Asistencia técnica

Enero-abril de 2006

En cooperación con el UNICEF, el IIPE seguirá apoyando el funcionamiento y la expansión del sistema de nuclearización monitoreado en otoño de 2005.

Contacto: [c.talbot@iiep.unesco.org](mailto:c.talbot@iiep.unesco.org)

## □ Sierra Leona: fortalecimiento de capacidades

Enero-abril de 2006

Asistencia del IIPE al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el desarrollo de su sistema de pago a los profesores.

Contacto: [c.talbot@iiep.unesco.org](mailto:c.talbot@iiep.unesco.org)

## IIPE-BUENOS AIRES

## □ Programa de formación en "Política y gestión educativa"

México DF  
26-27 de Enero de 2006

Sesión de clausura del curso para funcionarios de los sistemas estatales de educación de México.

Contacto: [p.scaliter@iiep-buenosaires.org.ar](mailto:p.scaliter@iiep-buenosaires.org.ar)

## □ Proyecto @LIS INTEGRA "Integrando las nuevas tecnologías en la escuela" en Argentina, Chile y Uruguay"

IIPE-Buenos Aires, Argentina  
Febrero de 2006

Reunión de todos los asociados en el proyecto para discutir los problemas encontrados a medida que se difundían las innovaciones a más escuelas en los países concernidos.

Contacto: [info@iiep-buenosaires.org.ar](mailto:info@iiep-buenosaires.org.ar)

## Conferencia Internacional de Investigación del SACMEQ

UNA de las características del debate mundial sobre la necesidad de ofrecer "Educación para todos" ha sido la interpretación ampliada de este reto a fin de asegurar que la creciente participación en la educación esté asociada con el mejoramiento de la calidad de la escolarización y los niveles de desempeño de los estudiantes. Esta focalización en la calidad ha sido acompañada de un creciente interés en los países en desarrollo en la creación de mecanismos para monitorear y evaluar la calidad de la educación.

Un buen ejemplo de esto se puede ver en los programas cooperativos de política de investigación y formación en educación realizados en los 14 países (Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, Seychelles, Sudáfrica, Swazilandia, Tanzania –continental y Zanzibar–, Uganda, Zambia y Zimbabwe) que comprende el Consorcio del África Austral y Oriental para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (SACMEQ). Durante una década, el IIPE ha trabajado con la red del SACMEQ para fortalecer las capacidades de estos países a fin de diseñar, implementar y gestionar sus propios sistemas de monitoreo y evaluación.

Del 28 al 30 de septiembre de 2005, el SACMEQ organizó su Conferencia Bienal Internacional sobre Investigación en la sede del IIPE en París. Ésta recibió la contribución de unos 50 profesores e investigadores principales que viven en los países del SACMEQ, Australia, China, Estados Unidos, Japón, el Reino Unido, Uruguay y Viet Nam.

La conferencia se propuso ofrecer una oportunidad a los investigadores en educación para intercambiar sus experiencias en el trabajo con los amplios archivos de datos del SACMEQ, compartir y debatir las implicaciones de política de los resultados de su investigación con el SACMEQ y consolidar el impacto de política de los informes de investigación del SACMEQ. Al final de la conferencia, un jurado de tres profesores principales seleccionó los mejores documentos de investigación. Los criterios para la selección fueron: la importancia de las cuestiones abordadas, el uso de procedimientos estadísticos apropiados y el potencial en términos de impacto de política. Los autores premiados con la Medalla a la Investigación del SACMEQ fueron:

- Saul Murimba (Zimbabwe)
- David Ratsatsi (Botswana)
- Andre Leste (Seychelles)
- Njora Hungi (Kenya)
- Florence Thuku (Kenya)
- Yanhong Zhang (China)
- Servaas Van der Berg (Sudáfrica)
- Rebecca Allen (Reino Unido)
- Yaël Duthilleul (Uruguay).

Laura Paviot  
[l.paviot@iiep.unesco.org](mailto:l.paviot@iiep.unesco.org)

Para mayor información sobre el SACMEQ y sus actividades, sírvase consultar su sitio en la Web: [www.sacmeq.org](http://www.sacmeq.org)