

En el interior...

Educación y equidad:
La relación docente-
alumno
página 4

Senegal: el acceso a la
escuela en áreas rurales
página 5

El efecto de los
programas de
alimentación escolar
página 7

Acreditación y
aseguramiento de la
calidad en la educación
páginas 8-10

Informe de Seguimiento
de la EPT en el Mundo
2005
página 11

Proveedores de fondos
debaten sobre gobernanza
y corrupción
páginas 12-13

Nuevas publicaciones
del IIPE
página 14



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación

www.unesco.org/iiep
ISSN 1564-2380

Educación y equidad en América Latina



La situación social en América Latina es cada vez más crítica. A sus problemas de pobreza estructural se suman hoy la creciente desigualdad y una crisis de cohesión social. Este nuevo escenario social impone una revisión de las políticas y estrategias educativas frente al desafío de garantizar la equidad en el acceso al conocimiento.

DURANTE la primera mitad de la década de los noventa, en la mayoría de los países de América Latina se implementaron importantes reformas educativas para promover estrategias a fin de lograr una educación de calidad para todos. Esas reformas, concentradas en la equidad en el acceso al conocimiento, se gestaron en un contexto de relativo optimismo respecto a las perspectivas económicas y sociales en la región. Las políticas de cambio estructural implementadas en las economías locales mostraban los primeros resultados que permitían vislumbrar el fin de más de una década de recesión y crisis –conocida como

“la década perdida”–, la recuperación del crecimiento económico y la recomposición del escenario social.

Diez años después, la situación social de la región no ha mejorado y el impacto de las reformas educativas en términos de equidad es muy limitado. Dada la centralidad que tiene la conformación de un nuevo escenario social en la región en el rumbo que tomaron los procesos educativos en estos años, avanzar en el análisis de la compleja relación entre educación y equidad requiere una breve referencia a los principales rasgos del panorama social de América Latina en la actualidad.

En primer lugar, los problemas de la pobreza ya no son el resultado de un escenario económico signado por la crisis o la inflación, sino que son constitutivos de las nuevas estrategias de crecimiento adoptadas por la gran mayoría de los países de la región. En segundo lugar, abordar hoy la cuestión social concentrándose en los problemas de la pobreza sería insuficiente dado el conjunto de nuevos fenómenos sociales que se han ido desencadenando en los últimos años. En el análisis de la situación social el problema de la distribución de la riqueza se ha convertido en un tema central. La permanencia y aumento de los niveles de pobreza, así como la agudización de los problemas de exclusión social en momentos de estabilidad o crecimiento de las economías, sólo se pueden interpretar como efecto de cambios en las pautas de distribución a favor de los sectores mejor situados. Por ende, en la región no sólo se agravan las carencias en las familias



Fotos © OIT

sigue en la página 3

En este número

| | |
|--|----|
| Educación y equidad en América Latina | 1 |
| Editorial | 2 |
| Educación y equidad: | |
| ■ La importancia de la relación docente-alumno | 4 |
| ■ Escuela de Verano 2005 IIPE-BM sobre "La educación en las estrategias de reducción de la pobreza" | 4 |
| ■ Senegal: el impacto de la distancia sobre el acceso a la escuela en zonas rurales | 5 |
| ■ Favorecer la equidad en la educación secundaria en América Latina: alcances y límites | 6 |
| ■ Programas de alimentación escolar ¿cómo influyen sobre el acceso a la escuela y en el aprendizaje? | 7 |
| Educación superior y acreditación: | |
| ■ Acreditación de la educación superior ¿moda o necesidad? | 8 |
| ■ India: el aseguramiento externo de la calidad y su evolución durante una década | 9 |
| EL SACMEQ recibe la Medalla Jan Amos Comenius | 10 |
| Educación para Todos: | |
| ■ Educación para Todos: el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005 | 11 |
| ■ Alimentación y Educación para Todos en América Latina | 11 |
| Transparencia y rendición de cuentas en Asia Central | 12 |
| GITE: proveedores de fondos debaten sobre gobernanza y corrupción | 12 |
| PFA: Explorando el sistema de educación francés en Alsacia | 13 |
| Nuevas publicaciones del IIPE y del IIPE-Buenos Aires | 14 |
| El Instituto Virtual | 15 |
| IIPE-BA 7° Curso Regional sobre "Planificación y formulación de políticas educativas" | 15 |
| Actividades del IIPE y el IIPE-BA | 16 |



La *Carta Informativa del IIPE* se publica trimestralmente en árabe, chino, español, francés, inglés, y ruso. 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 Web: www.unesco.org/iiep

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



editorial

Intenciones e implementación

SI la década de los noventa fue la de las *Grandes Conferencias* –Jomtien sobre la educación (1990), Río de Janeiro sobre el medio ambiente, El Cairo sobre la población (1994), Beijing sobre la mujer (1995), Copenhague sobre el desarrollo social (1995)–, el año 2000 fue el de las *Grandes Ambiciones*. En Dakar se aprobaron los seis objetivos del desarrollo educacional y, en septiembre del mismo año, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad la "Declaración del Milenio", especificando ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que comprometieron a la comunidad internacional a una visión ampliada del desarrollo humano.

El primero de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, es decir, "erradicar la pobreza extrema", se formula en términos de dos metas: "Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas cuyos ingresos son inferiores a un dólar diario" y "Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas que padecen hambre".

Han transcurrido cinco años: ¿Qué progreso se ha logrado? Algunas respuestas se encuentran en el Informe sobre el Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas: *Invirtiendo en el desarrollo: un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, que básicamente transmiten dos mensajes: *el primero*, que el progreso es significativo, pero las tendencias generales ocultan amplias diferencias entre y dentro de las regiones; y *el segundo*, que los objetivos se pueden alcanzar.

Una condición clave para lograrlos es aumentar la ayuda al desarrollo proveniente del mundo industrializado. El mensaje dirigido a los dirigentes políticos de los países ricos es que hay apoyo del público para aumentar la ayuda; el flujo de contribuciones voluntarias a las víctimas del maremoto en Asia apoya este punto de vista. Y algunos dirigentes se están haciendo eco de este sentimiento del público. Tony Blair ha convertido la lucha contra la pobreza en África en piedra angular de su liderazgo en la cumbre del G8 que se celebrará en Escocia a fines de este año. Pero los resultados en materia de ayuda al desarrollo son dispares:

algunos países ricos son más bien pobres contribuidores.

El informe sobre el proyecto del milenio también analiza las condiciones en las que la ayuda puede funcionar. Las pruebas existentes muestran que la ayuda impulsa el crecimiento en los países que cuentan con instituciones y políticas razonablemente buenas, así como con poca corrupción. La inversión a largo plazo en educación, salud y medio ambiente es importante. Las inversiones en áreas tales como carreteras, puertos y agricultura también tienen impacto, incluso cuando las instituciones son débiles. Pero la eficacia de la ayuda depende de cuán capaz es un gobierno para poderlas asimilar.

Esto nos lleva a la cuestión del fortalecimiento de capacidades– y al de las capacidades de asimilación. Se observa que los proveedores de fondos pueden, por su manera de proceder, minar el logro de objetivos comunes. Estudios del Banco Mundial muestran que un país en desarrollo puede lidiar simultáneamente con 30 organismos de ayuda en un amplio abanico de sectores sociales. En promedio, cada organismo envía cinco misiones anuales para supervisar sus proyectos. Esto significa que gobiernos que ya son débiles deben gastar una considerable cantidad de tiempo y dinero para acoger a unas tres misiones semanales, cada una de las cuales enarbolaba su propia bandera.

Sin embargo, la cuestión del fortalecimiento de la capacidad nacional subsiste. Tan importante como las sumas obtenidas para el desarrollo es cómo son gastadas. La administración de los fondos es tan importante como su movilización. La financiación sin implementación no funciona.

Si la educación es crucial para reducir la pobreza e impulsar el crecimiento, también lo son los planificadores y los administradores para lograr que el dinero sea correctamente utilizado. Para expandir y fortalecer los sistemas educacionales, se deberá emplear y formar planificadores y administradores que conozcan los instrumentos del oficio y tengan los conocimientos más avanzados. Esta es la contribución más inmediata y directa del IIPE para el logro de los Objetivos del Milenio.

Gudmund Hernes
Director del IIPE

más pobres, sino que se consolida un sector de la sociedad que vive con estándares de vida entre de los más altos del mundo.

Un segundo proceso se fue consolidando durante estos años debido a la precarización de las relaciones laborales: la creciente vulnerabilidad de los sectores medios urbanos. Familias insertas en el mundo del trabajo que acceden a ingresos adecuados como para permanecer fuera del universo de la pobreza se enfrentan con una total ausencia de garantías respecto a su situación en el mediano o largo plazos. Por último, el aumento de la inequidad en el acceso al bienestar, el proceso de reubicación de las familias en el espacio urbano en función de sus ingresos y la pérdida de espacios públicos que permitan la interacción entre los diferentes sectores se traducen en un creciente proceso de fragmentación social. Cada vez más se debilitan la noción de «nosotros» en cada una de nuestras sociedades y los principios de solidaridad. Prevalece una sensación de desconocimiento de esos «otros», que se traduce en estigma, desconfianza e incluso miedo.

En síntesis, América Latina enfrenta los problemas relacionados con el acceso al bienestar –como la pobreza o la vulnerabilidad de los sectores medios– además de otros nuevos que se expresan en sentimientos como la incertidumbre, la desconfianza o

la inseguridad, y otros comportamientos (individualismo, violencia o adicción). Esta situación trasciende el problema de la pobreza y aparece muy relacionado con la creciente inequidad, fragmentación e individualismo en la sociedad. En este nuevo contexto es necesario reabrir el debate sobre la relación entre educación y equidad.

Hay dos preguntas centrales para avanzar en este análisis. La primera es en qué medida esos cambios sociales obstaculizan el funcionamiento de los sistemas educativos y la posibilidad de lograr el objetivo de una educación de calidad para todos. La segunda es cuál puede ser el aporte de los sistemas educativos en la reversión de esas tendencias, recomponiendo las condiciones para que todas las familias tengan un acceso justo al bienestar y se fortalezca la integración en nuestras sociedades. El IPE-BA organizó un seminario para debatir estas cuestiones en noviembre de 2004 (cf. artículo, p. 4).

Respecto a la primera pregunta es posible plantear la hipótesis de que en este contexto ya no se pueden garantizar las condiciones sociales básicas para desarrollar buenas prácticas educativas. La articulación de procesos de exclusión social o extrema pobreza con la ausencia de un conjunto de valores o actitudes necesarios para participar en prácticas educativas formales ponen en riesgo las condiciones para la distribución equitativa del conocimiento.

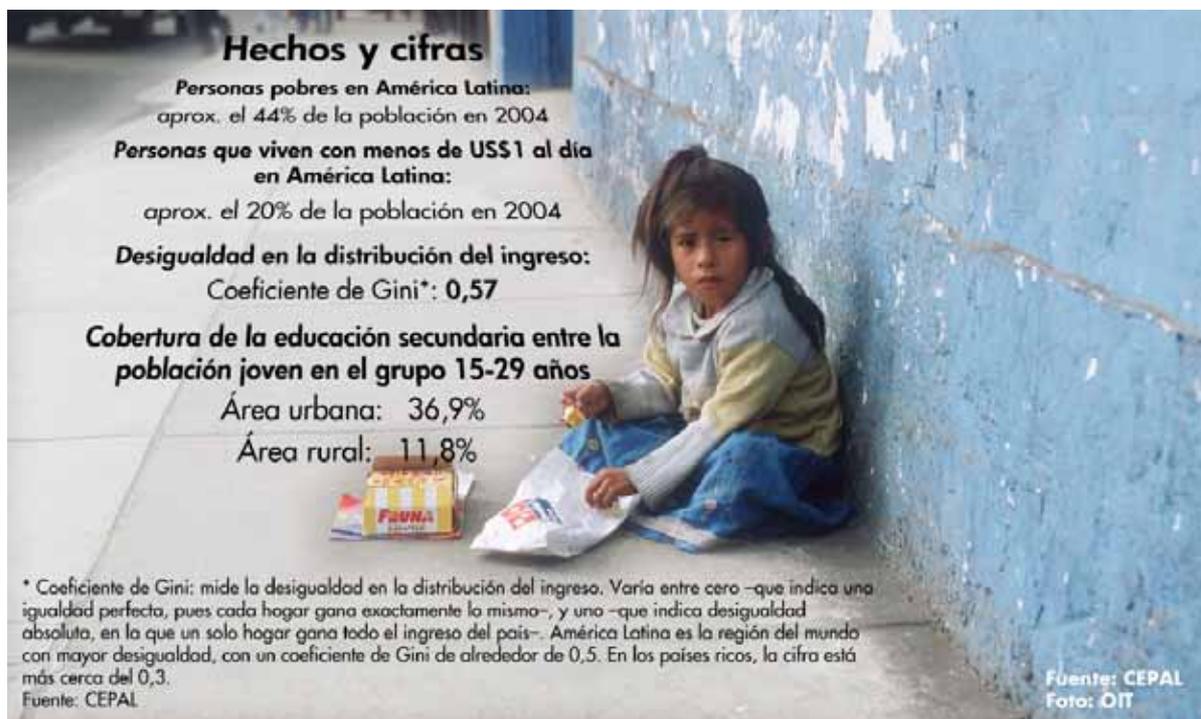
Sobre la segunda pregunta, es un hecho

que en la década pasada se realizaron grandes esfuerzos para dotar a los sistemas educativos de mejores condiciones a fin de garantizar una educación de calidad para todos. Las evaluaciones muestran el escaso impacto que estas políticas tienen frente a la fuerza arrasadora de procesos de desintegración social como los descritos previamente.

Este panorama nos confronta con un difícil desafío en términos de políticas sociales y educativas. Por un lado, el escenario actual dista mucho de ser aquél que se vislumbraba en el momento de las reformas educativas, lo que nos lleva a interrogarnos sobre el grado de ajuste entre la oferta educativa actual y el contexto en que se concretan las prácticas escolares. Educar en América Latina significa poder educar en escenarios de extrema pobreza, de exclusión en sus grandes centros urbanos, de violencia o de gran crisis de cohesión. Ello implica un gran reto para los pedagogos para garantizar, en cada uno de esos contextos, una educación de calidad.

Es necesario asumir que el objetivo de una educación de calidad para todos es inviable en sociedades cada vez más desiguales, fragmentadas y empobrecidas. Por tanto, el desafío de educar trasciende los alcances de una política educativa y debe convertirse en uno de los ejes de la política social y de desarrollo en cada uno de los países de la región.

Néstor López, IPE-BA
n.lopez@iipe-buenosaires.org.ar





La importancia de la relación docente-alumnos

La relación entre los docentes y sus alumnos está en crisis. La brecha que los separa se profundiza especialmente en los sectores sociales más postergados. Una política orientada a garantizar la equidad en la educación debe operar sobre ese desajuste con acciones orientadas tanto hacia los alumnos como hacia los docentes, así como a las instituciones que ellos representan.

Uno de los temas principales que se abordó en el Seminario Internacional del IPE (Buenos Aires, 3-5 de noviembre de 2004) sobre "Desigualdad, fragmentación social y educación" fue la relación entre docentes y alumnos. Este tema es un eje central del debate sobre los problemas de equidad en la educación, pues es precisamente en esa relación donde se concretan las historias de éxito o fracaso de niños y adolescentes. Es en ella que se da el proceso de aprendizaje. Este proceso no consiste en la recepción pasiva de conocimientos por parte del alumno; por el contrario, es un trabajo de construcción de esos conocimientos directa y permanente con los docentes.

Un análisis más detallado muestra que esa relación es el punto de encuentro entre las instituciones que son la escuela y la familia, y, más aún, entre el mundo de lo público y lo privado. El docente encarna la institución escolar con sus normas, prácticas, carencias y aciertos. Él representa al conjunto del sistema educativo en sus acciones y es portador de

la propuesta pedagógica y didáctica de su institución. El alumno es la expresión de su familia. Lleva en sí mismo los valores, preferencias y marcas de su núcleo familiar, sus costumbres y su calidad de vida.

Toda propuesta educativa presupone un cierto tipo de alumnos. Cuando se diseña un establecimiento, se define el calendario escolar, las estrategias pedagógicas, la duración de la jornada o el tipo de materiales que se utilizará, se presupone necesariamente un alumno portador de recursos específicos y de una cierta historia. El docente es la cara de una institución preparada para educar a cierto tipo de alumno, a un alumno "ideal".

La brecha existente entre los niños o los adolescentes que llegan al aula y el alumno para el cual el docente ha sido formado a fin de educarlo es cada vez mayor. Esta distancia es aún mayor en los sectores más postergados de la sociedad. Es entre los pobres, los excluidos, los indígenas, los desplazados por las guerras donde la relación entre el docente y el alumno está en crisis.

Esta creciente brecha entre el docente y el alumno debe desaparecer, si se quiere garantizar la equidad en el acceso al conocimiento. Esto implica acercar el docente a sus alumnos, actuando sobre ellos y sobre la institución que representa, para que su propuesta educativa se dirija a los niños reales que cada día entran a sus aulas. Al mismo tiempo, supone operar sobre el contexto en el que viven sus alumnos, apoyando a los niños y a sus familias para que tengan acceso a los recursos que posibilitarán su participación en las prácticas escolares y así avanzar en la difícil tarea de educarse.

¿En qué medida se puede reducir esa brecha a partir de las políticas educativas? ¿Cuál es el papel de las políticas de desarrollo social? Esta tensión entre lo social y lo educativo, que se manifiesta inevitablemente en la relación entre el alumno y el docente, fue un leitmotiv del debate durante todo el seminario.

Néstor López, IPE-BA
n.lopez@ipe-buenosaires.org.ar

Escuela de verano 2005 IPE-Banco Mundial

La educación en las estrategias de reducción de la pobreza

IPE, París, 29 de agosto – 9 de septiembre de 2005

Se espera que el desarrollo humano mediante la educación y la adquisición de competencias desempeñe un papel importante en los esfuerzos destinados a lograr el compromiso explicitado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio que consiste en reducir a la mitad la pobreza extrema en el año 2015. Pero la educación librada a sí misma es insuficiente. Ella debe inscribirse en una estrategia nacional global que promueva el crecimiento económico y la democracia, genere oportunidades de empleo, ofrezca acceso a la atención de salud a todos y mejore la gobernanza. Finalmente, las estrategias de reducción de la pobreza deben focalizarse sobre ciertos grupos particularmente frágiles, tales como niñas y mujeres, la población de las áreas rurales o que vive en situaciones de pobreza extrema, etc.

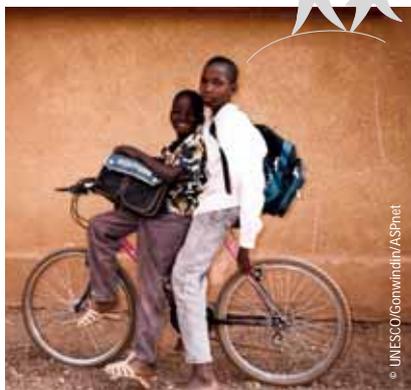
La Escuela de Verano 2005 del IPE, organizada en colaboración

con el Instituto del Banco Mundial, analizará el papel de la educación en la reducción de la pobreza y las estrategias para ofrecer educación de calidad a los grupos más pobres. También formará en la preparación, implementación y monitoreo del capítulo sobre la educación de un Documento de Estrategia para la Reducción de la Pobreza, una iniciativa del Banco Mundial y el FMI para asistir a los países en desarrollo en la reducción de su deuda y la obtención de ayuda financiera para el desarrollo.

La lengua de trabajo será el inglés. El curso incidirá en estrategias multisectoriales y se basará en conferencias, intercambio de experiencias y ejercicios prácticos. Mayor información en: www.unesco.org/iiep/ss2005/sschool.htm

Contacto: Françoise Caillods
f.caillods@iiep.unesco.org

Senegal: el impacto de la distancia sobre el acceso a la escuela en zonas



EN Senegal, asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la escuela en todo el territorio sigue siendo un importante desafío para lograr la escolarización universal, pues las condiciones económicas, socioculturales o geográficas influyen fuertemente sobre la decisión de los padres de familia de enviar a sus hijos a la escuela.

La distancia entre las escuelas y los hogares de los niños constituye un grave problema para el acceso a la escuela en las áreas rurales del Senegal, así como en la mayoría de los países africanos. Hasta qué punto la distancia entre el hogar y la escuela incide sobre el acceso a la escuela y si existe un umbral por encima del cual la distancia tiene un efecto negativo sobre la matrícula, son dos cuestiones que hay que plantearse antes de decidir qué tipos de escuela crear a fin de ofrecer una educación de calidad próxima a los hogares de las personas que viven en áreas remotas y poco pobladas, y cómo se puede hacer a un costo razonable.

La metodología utilizada

El estudio se realizó en el distrito escolar de Mbour, situado a 80 km al sur de Dakar, capital del país, y supuso un análisis a dos niveles: el de la zona rural, a fin de examinar el impacto de la estructura del hábitat sobre la escolarización, y el de las áreas de reclutamiento de las escuelas, para evaluar el efecto de la distancia sobre el acceso a la educación.

En 2003, un participante en el Programa de Formación Avanzada en Planificación y Gestión de la Educación produjo una interesante tesis de Maestría destacando los retos para lograr el acceso universal a la educación en las áreas rurales remotas y los posibles efectos del mapa escolar en este sentido.

Se efectuaron análisis de correlación y regresión en estos dos niveles. En el primero, las variables consideradas fueron la tasa bruta de escolarización de la comunidad rural, el porcentaje de centros poblados que cuentan con menos de 250 habitantes, el número promedio de áreas residenciales aisladas por aldea y el porcentaje de centros poblados situados a más de 2 km de una escuela. En el segundo nivel de análisis, las tasas de escolarización de varones y niñas constituyen las variables dependientes y la distancia que separa el domicilio de la escuela la variable independiente.

Para efectuar el análisis espacial se utilizó un sistema de información geográfica que integra en una misma base de datos la información sobre la población, la matrícula, la localización de las aldeas y las escuelas. Una encuesta de carácter cualitativo sobre una muestra de jefes de hogar permitió determinar las razones subyacentes para no matricular a los niños.

Los resultados muestran que:

- La dispersión del hábitat en unidades residenciales de pequeño tamaño genera dificultades en la escolarización de los niños, sobre todo cuando el servicio educacional reproduce el modelo establecido en las zonas urbanas, que exige un número significativo de niños para satisfacer las condiciones de encuadramiento (personal docente y de supervisión).
- La proximidad de la escuela no garantiza siempre la escolarización de los niños. A la inversa, el alejamiento de las escuelas constituye, pasada cierta distancia, un

obstáculo a la escolarización. La correlación negativa entre la distancia y la tasa de escolarización es mayor entre las niñas que entre los varones.

➤ El estudio también parece indicar que un radio de 2 km alrededor de la escuela determina un área en la cual la accesibilidad física de la escuela no plantea ningún problema a las poblaciones. Más allá de esta distancia, a los problemas de accesibilidad económica o sociocultural se agrega el obstáculo de la distancia, que obliga a las familias deseosas de escolarizar a sus hijos a adoptar estrategias consistentes en confiar el niño a parientes que viven en las localidades dotadas de una escuela cercana.

Estas conclusiones llevaron a proponer un mapa escolar prospectivo que reorganiza la oferta de modo que las poblaciones que viven en las zonas geográficas situadas a más de 2 km de una escuela puedan encontrar una estructura educacional próxima a su domicilio. Esta propuesta tiene en cuenta la posibilidad de crear clases multigrado y escuelas unitarias en todos los lugares donde las condiciones demográficas lo exijan. Sin embargo, la solución de los problemas de escolarización en estas zonas aisladas demandará estrategias que aborden sobre todo los aspectos cualitativos de la oferta, así como la sensibilización y la motivación de los padres para que escolaricen a sus hijos.

El-Hadji Amadou Guèye Seye
Programa de Maestría del
IIPE 2002/2003
seyef0324@hotmail.com

Favorecer la equidad en la educación secundaria en América Latina: alcances y límites



Photos © BIT



A pesar de la considerable expansión de la educación secundaria en América Latina durante la década pasada, las oportunidades de que los jóvenes de los sectores sociales desfavorecidos tengan acceso y concluyan adecuadamente la educación secundaria aún son limitadas.

DURANTE la década pasada, la matrícula en la educación secundaria en América Latina llegó casi al 60%. A medida que se expande la escuela media, el gran interrogante es cómo responder institucional y pedagógicamente a la masificación con más equidad, dando mayores oportunidades a los jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad. Todavía hay serios problemas por resolver: alta deserción, repetición y sobreedad, junto con desiguales niveles de logro en el aprendizaje.

A fin de conocer los alcances y límites de algunas de las acciones desarrolladas, el IPE implementó recientemente el proyecto “Políticas y estrategias de mejoramiento de las oportunidades de la educación secundaria en América Latina”, que incluyó estudios de caso en Argentina, Uruguay, Brasil y Chile.

Algunos resultados

Los estudios muestran las dificultades que enfrentan los países para incluir o retener a todos los alumnos en las escuelas secundarias comunes. Ante esta situación, en varios países se implementan servicios alternativos a distancia, semi-presenciales o nocturnos.

Sin embargo, muchas veces estos esfuerzos no logran brindar una educación de calidad. Además, aparecen otros riesgos. Por ejemplo, si bien la creación de escuelas en barrios marginales amplía las oportunidades de continuar estudiando, esto puede significar el acceso a un circuito

educativo estigmatizado y de baja calidad.

Algunas iniciativas de ONG muestran que la realización de proyectos socioculturales, así como el acompañamiento personal y grupal, resultan ser buenos puntos de partida para motivar la permanencia o la reinserción en la escuela.

Los programas de becas están entre las estrategias para favorecer la retención. Un estudio realizado por el IPE en Argentina, Chile, Brasil y México observó que las becas resultan valiosas para mejorar la asistencia y la permanencia en la escuela. Pero, en general, existen pocos datos sobre su impacto, su cobertura en relación con la población en condición de pobreza es muy limitada y se registran escasos apoyos pedagógicos.

Ciertos problemas vinculados a la gestión institucional obstaculizan tanto la inclusión como el mejoramiento de la calidad. Las escuelas presentan graves problemas de absentismo y rotación del personal docente, una estructura de puestos de trabajo que dificulta la concentración de los horarios de los profesores y escasez de personal de apoyo. Al mismo tiempo, las características de las escuelas con mayores niveles de logro en inclusión contrastan con estas condiciones: suele tratarse de escuelas con cierta estabilidad y permanencia de un equipo básico de docentes, con alguna posibilidad real de buscar y aprovechar los recursos disponibles en las eventuales redes de apoyo a la acción escolar, con el compromiso que se manifiesta en el tiempo que los profesores destinan al desarrollo de proyectos compartidos,

etc. En estas escuelas también se destaca una gestión de la convivencia escolar y la disciplina orientada a acompañar y escuchar, socializando para la convivencia social, muchas veces como requisito para posibilitar procesos de enseñanza más sistemáticos.

Existe consenso acerca de que la mayor retención debe acompañarse del mejoramiento de los aprendizajes. Sin embargo, frecuentemente las políticas dirigidas a mejorar la retención son percibidas en las escuelas como una disminución de las exigencias académicas.

Una de las estrategias aplicadas recientemente para mejorar las prácticas pedagógicas fue realizar cambios curriculares de envergadura. Los resultados parecen ser muy satisfactorios. Los cambios más factibles parecen ser aquellos que no alteran fundamentalmente la conformación y el perfil de especialización del personal docente. Por consiguiente, actualmente se promueven cambios parciales que resuelven puntos críticos sin alterar la organización curricular.

En resumen, los estudios muestran ciertos logros de algunas estrategias parciales, pero también los límites de las estructuras y el financiamiento para brindar educación de calidad para todos, así como para combinar políticas educativas de universalización con la priorización de las escuelas en contextos críticos.

Claudia Jacinto y Flavia Terigi
cjacinto@fibertel.com.ar



Programas de alimentación escolar: ¿cómo influyen sobre el acceso a la escuela y en el aprendizaje?

Alimentar a los niños en la escuela parece una solución evidente a fin de estimular a los niños no escolarizados para que asistan a la escuela y luchar contra la pobreza. Sin embargo, ¿qué es lo que ocurre realmente? El IPE está analizando el impacto de los programas de alimentación escolar sobre los niños más expuestos a la exclusión.¹

El recurso a programas de alimentación escolar no es un fenómeno reciente. Dichos programas han constituido un campo de acción prioritaria del Programa Mundial de Alimentos (PAM) desde su creación. Durante los últimos años, sin embargo, ellos concitan un interés creciente: en efecto, la alimentación escolar figura cada vez más en la agenda de los organismos y los programas nacionales como un medio para lograr los objetivos de Dakar.

Acceso a la escuela y aumento de la capacidad de aprendizaje

Además de su contribución nutricional, se considera que los programas de alimentación escolar constituyen una medida incitativa de la escolarización y la asistencia regular de los alumnos. La entrega de alimentos es un medio para disminuir el costo sufragado por las familias para enviar regularmente a sus niños a la escuela.

Otro de los objetivos que persiguen estos programas es disminuir el hambre que sienten los alumnos cuando llegan a la escuela. Cuando los niños no comen lo suficiente y deben recorrer un largo trayecto para asistir a la escuela, llegan a clase con hambre y fatigados, por lo que no están en condiciones de aprender correctamente. Se busca solucionar este problema y aumentar la capacidad de aprendizaje de los alumnos mediante la entrega de una merienda.

Focalización

Los programas de alimentación escolar pueden tener una cobertura nacional. No obstante, a menudo sólo se ejecutan en

zonas específicas o incluso en ciertas escuelas seleccionadas basándose en indicadores educacionales y de inseguridad alimentaria. En la mayoría de los casos se destinan al conjunto de los alumnos de las escuelas beneficiarias. En efecto, raras veces se efectúa una selección en el seno de una escuela.

Dependiendo del objetivo perseguido, los alumnos reciben en la escuela una merienda o almuerzo. También se pueden entregar raciones a las familias –de arroz o trigo, por ejemplo–, siempre y cuando el niño asista a la escuela. La familia puede consumir o vender las raciones: el beneficiario no es pues únicamente el alumno.

Hay quienes privilegian la solución de las raciones, pues revisten un carácter práctico (no requieren preparación) y es menos costosa que los almuerzos entregados en la escuela. Otros restringen su utilización a grupos precisos y en circunstancias excepcionales; en efecto, no hay ninguna garantía de que el niño se beneficie realmente de la ración entregada a su familia. Por consiguiente, estas raciones están destinadas a las familias de niños que permanecen excluidos de las estructuras educativas más que otros, como en el caso de las niñas: se asume que las raciones constituyen una medida incitativa más fuerte que la merienda escolar para estimular su participación.

Problemas de implementación

Algunos factores pueden dificultar el impacto de los programas de alimentación escolar; por ejemplo, la inadecuada focalización, la estigmatización de los beneficiarios, el robo de los alimentos, la perturbación del mercado local, etc. Los programas son relativamente caros. Además, hay dudas

respecto a su viabilidad en el largo plazo, sobre todo si se basan en la ayuda externa. Por lo tanto, a menudo se cuestiona su relación costo/eficacia.

Vigilar la calidad de la focalización de los beneficiarios, introducir mecanismos de gestión de los víveres, permanecer atento al impacto sobre la economía local, promover la participación de las comunidades en el aprovisionamiento del programa y la preparación de las comidas son algunas de las condiciones que hay que cumplir para garantizar que estos programas tengan mayor eficacia.

Impacto incierto

Actualmente se carece de evaluaciones completas de los programas de alimentación escolar: se considera que los métodos de monitoreo y evaluación de su impacto son insuficientes. Incluso si se asume que la escolarización de los niños de los sectores más pobres –especialmente en las zonas rurales– pasa por esos programas, su impacto sobre el acceso a la escuela y el aumento de la capacidad de aprendizaje de los alumnos sigue siendo incierto.

Mejorar la evaluación del impacto de estos programas es actualmente indispensable, si se desea examinar su contribución al cumplimiento de los objetivos de Dakar y, más aún, a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Esas evaluaciones permitirán definir y focalizar mejor los programas.

Candy Lugaz
c.lugaz@iiep.unesco.org

¹El IPE publicará próximamente una revisión de la literatura sobre esta cuestión

Acreditación de la educación superior: ¿moda o necesidad?



Tras la masiva expansión de la oferta de educación superior en todo el mundo durante los últimos años, el IPE lanzó un proyecto de investigación destinado a estudiar los sistemas de acreditación utilizados por universidades e instituciones de Colombia, Hungría, India, Filipinas y EE.UU.

DURANTE las tres últimas décadas, la mayoría de los sistemas de educación superior han experimentado una expansión global, debido principalmente a la creciente demanda social de educación superior y a la focalización de los gobiernos en la inversión en recursos humanos. Con la expansión de estos sistemas, las instituciones que dispensan educación superior se han multiplicado y los sistemas mismos se han diversificado más. Varios países aceptaron las instituciones privadas como un medio para satisfacer la demanda social en condiciones de presupuestos reducidos y limitaciones financieras. Además, tanto los proveedores del sector público como del privado se ramificaron internacionalmente, abriendo campus en otros países o suscribiendo acuerdos de franquicia con universidades locales. Finalmente, la educación a través de medios electrónicos, dispensada directamente desde las mismas universidades o mediante consorcios de instituciones, ha crecido y se ha expandido, ofreciendo fácil acceso a cursos y una disponibilidad a escala mundial.

¿Qué significa acreditación?

La expansión, diversificación y privatización de los sistemas de educación superior ha suscitado una preocupación cada vez mayor por la calidad del proceso y los resultados de la educación superior, tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Además, la creciente movilidad internacional de los estudiantes exige una mayor comparabilidad de los estándares y el reconocimiento internacional de los títulos y diplomas. Actualmente, muchos gobiernos están creando nuevos sistemas de gestión externa de la calidad a nivel nacional. Un enfoque común para enfrentar esta tarea es crear los denominados *sistemas de acreditación*. Según

C. Adelman,¹ el término 'acreditación' designa "un proceso de control y aseguramiento de la calidad en el cual, como resultado de la inspección o la evaluación, se reconoce que una institución o sus programas satisfacen estándares mínimos aceptables".

A pesar de esta aparente similitud conceptual en el propósito de la acreditación, se constatan muchas diferencias importantes en el análisis comparado de las opciones metodológicas. El IPE dirigió un proyecto de investigación para explorar y comparar las opciones metodológicas de los sistemas de acreditación mediante cinco estudios de caso emprendidos en Colombia, Hungría, India, Filipinas y EE.UU. Estos países se escogieron deliberadamente porque tienen distintos contextos de desarrollo, están situados en diferentes continentes y tienen sistemas de educación superior dispares.

Variación de opciones

El concepto de «acreditación», tal como se lo definió previamente, da la impresión de que su objetivo y proceso son homogéneos. En efecto, existe acuerdo general sobre las principales etapas del proceso de acreditación, que comprende la *autoevaluación*, la *evaluación por los pares* y la *presentación del informe*.

► *Propósito y enfoque*. La comparación de los sistemas de acreditación destaca rápidamente que los objetivos pueden variar considerablemente. Ellos se definen ya sea para asegurar estándares de calidad mínimos, haciendo así hincapié en el *control* y la *rendición de cuentas*, o están más directamente orientados hacia la *mejora de la calidad*. Es esencial que las funciones de cualquier sistema de acreditación recientemente creado o en proceso de cambio puedan ser cumplidas gracias a los mecanismos existentes en la institución para asegurar la

calidad de un sistema de educación superior. Cuando los estándares mínimos ya están asegurados mediante procedimientos de licencia, entonces el sistema de acreditación se puede concentrar más fácilmente en la mejora de la calidad.

Una segunda opción tiene que ver con el enfoque general de la acreditación, es decir, si se relaciona con la "*adecuación al objetivo*" o si se trata de un "*enfoque basado en estándares*". El primero asume que la calidad implica los fines y objetivos establecidos por la institución, mientras que el segundo asume que la calidad implica estándares predefinidos.

► *Foco y naturaleza*. Una tercera opción se relaciona con el foco del mecanismo de acreditación, que puede ser la acreditación de la asignatura, el programa o la institución. En la *acreditación de la asignatura*, el foco está en el tema específico, independientemente del programa en que este tema se enseña. La *acreditación del programa* se focaliza en los programas de estudio, mientras que la *acreditación de la institución* evalúa la calidad global de una institución.

Una cuarta opción se relaciona con la naturaleza del proceso de acreditación, ya sea que se trate de un proceso obligatorio o voluntario. Si es obligatorio, todas las instituciones o programas deben someterse a la acreditación por decisión del Estado; si es voluntario, las instituciones podrían tener que formular un pedido específico para efectuarla. La mayoría de los sistemas estudiados eran de naturaleza voluntaria, pero con fuertes incentivos vinculados con ellos (tales como el acceso de los estudiantes a la financiación, lo que *de facto* hace que la acreditación revista un carácter obligatorio para la institución).

El órgano. Una quinta opción se

relaciona con la afiliación del mecanismo de acreditación, ya se trate de un mecanismo público –en cuyo caso el sistema de acreditación se crea bajo la tutela de un organismo paraestatal o es dirigido por un órgano nacional intermedio– o sea regido por un sistema privado.

La mayoría de los sistemas de acreditación son de carácter voluntario (con la excepción de los programas de formación de profesores en Colombia y el sistema de Hungría). Ellos se desarrollaron para colmar las brechas existentes en el sistema nacional de aseguramiento de la calidad. La mayoría de los países –con la excepción de Hungría– tienden a focalizarse en el aseguramiento de la calidad, en lugar de la rendición de cuentas. Sólo ahí donde se ha discontinuado el funcionamiento de los sistemas gubernamentales existentes que aseguran estándares mínimos, o donde el Estado es responsable de programas tales como la formación del personal docente,

la acreditación tiende a concentrarse en el aseguramiento de niveles mínimos de calidad. Generalmente, los países comienzan concentrándose en la institución o en sus programas. Sin embargo, se termina por comprender que ambos son complementarios y se retroalimentan. En Colombia y la India, por ejemplo, donde los sistemas se concentran claramente en un aspecto, el otro se ha ido incorporando gradualmente. Sin embargo, en Hungría y Filipinas los sistemas de acreditación se concentran tanto en la institución como en los programas. Sólo en los EE.UU. el sistema de acreditación se concentra en ambos aspectos, pero la función es ejercida por diferentes actores, si bien se realizan esfuerzos para coordinarlos.

Finalmente, por lo que se refiere a la tendencia a concentrarse en la “*adecuación al objetivo*” o en el enfoque “*basado en estándares*”, se percibe que anteriormente se prefería el primero hasta que recientemente se produjo un cambio hacia el segundo. Si los

sistemas de acreditación se han alejado de un análisis de la *misión* de la institución, cada vez más tienden a concentrarse en los estándares y hasta qué punto se logran esos estándares. Consecuentemente, la acreditación se basa cada vez más en estándares.

En términos generales, los mecanismos de acreditación en la educación superior tienden a ser similares, pero hay muchas diferencias en relación con su objetivo y función globales en el sistema de educación superior. No obstante, con el apoyo de redes internacionales y regionales de sistemas de acreditación, hay un constante movimiento hacia la comparación y el desarrollo de un conjunto de estándares comunes para su funcionamiento.

Michaela Martin
m.martin@iiep.unesco.org

¹ C. Adelman, “Accreditation” B. C. Clark and G. Neave (ed.), 1992, *The Encyclopaedia of Higher Education*, Oxford, Pergamon Press.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y ACREDITACIÓN

India: el aseguramiento externo de la calidad y su evolución durante una década

EN la India, el foco explícito del aseguramiento externo de la calidad en la educación superior es reciente. Durante la década de los ochenta se consideraba que la expansión sin precedentes de la educación superior en la India durante los últimos 50 años había hecho que los mecanismos internos de regulación se volvieran inadecuados. Hubo críticas en el sentido de que el país había permitido la multiplicación de instituciones de educación superior con programas fantasiosos e instalaciones inadecuadas, provocando una disminución de los estándares. Para afrontar estos problemas relacionadas con el deterioro de la calidad, la Política Nacional de Educación de 1986 abogó por la creación de un órgano nacional de acreditación independiente. Consecuentemente, la University Grants Commission (UGC) [Comisión de Subvenciones a la Universidad] creó el National Assessment and Accreditation Council (NAAC) [Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación] como órgano autónomo en septiembre de 1994.

Aunque la experiencia sobre el aseguramiento de la calidad en la India parece tener sólo diez años, debe percibirse contra el telón de fondo de los controles de calidad del sistema de educación superior indio durante los pasados 150 años. Con mecanismos reguladores y de reconocimiento ya establecidos, el objetivo de la acreditación nacional es conducir a las instituciones de educación superior hacia la maximización de su potencial en materia de calidad de la educación, a contrapelo de los estándares mínimos asegurados por los mecanismos reguladores. Esto hace que el sistema indio de acreditación sea único en muchos aspectos.

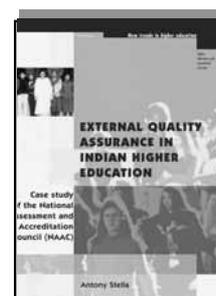
Los limitados recursos disponibles para mejorar la calidad de la educación, así como la talla y la complejidad del sistema de educación superior en la India son otros factores que contribuyen a

crear este escenario único. Con el tercer sistema más grande de educación superior del mundo –322 instituciones de nivel universitario y más de 16.000 colegios superiores que matriculan a 9 millones de estudiantes a tiempo completo–, desarrollar un mecanismo externo nacional de aseguramiento de la calidad y hacer que el proceso llegara a ser operacional han sido tareas formidables.

El modelo NAAC

Desde su creación en 1994, el NAAC empleó sus tres o cuatro primeros años al desarrollo de políticas, principios e instrumentos. Un análisis de las prácticas existentes de los organismos acreditadores de diversos países revela que la mayoría de los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen dos elementos comunes –la autoevaluación y la evaluación por los pares– y el NAAC adoptó estos dos elementos esenciales. Para afrontar las consideraciones contextuales, el NAAC asumió una posición clara al abordar aspectos tales como: su papel en la evaluación (*el NAAC no tiene un papel directo en la evaluación*), la naturaleza del proceso (*un proceso voluntario*), el foco de la evaluación (*se concentra en el mejoramiento por oposición a la rendición de cuentas que existe en muchos otros países*), la vinculación de los resultados de la evaluación con la financiación (*no está vinculada con la financiación básica*), la unidad de evaluación (*la institución*), la política de publicidad del informe de evaluación (*se publican el informe completo y las notas obtenidas por la institución*) y el período de validez (*cinco años*). La manera como el NAAC mantuvo su posición en estas cuestiones serían muy útiles para

sigue en la página 10



otros organismos emergentes de aseguramiento de la calidad. Con este modelo de evaluación, muchos otros surgieron a nivel práctico cuando se puso en marcha el proceso de evaluación.

Lecciones capitalizadas

La experiencia sobre el terreno ha mostrado que los procedimientos utilizados por el NAAC han ayudado a fortalecer el proceso de evaluación, especialmente mediante la estimulación de las instituciones de educación superior a emprender internamente iniciativas relacionadas con la calidad, diseñar sus procedimientos basándose en la experiencia del primer grupo de instituciones evaluadas, consultar al personal académico cuando elaboran los instrumentos, determinar el impacto de la evaluación con transparencia y manejar las reacciones ante el proceso desde sus fases iniciales hasta ahora. Algunos resultados inesperados y problemas que provocaron cambios de política, como el cambio del sistema de notación en dos ocasiones en un corto periodo, también ayudaron a que el órgano madurara.

Gracias a sus estrategias de difusión de información, que lograron conquistar al mundo académico, el NAAC pudo pasar del rechazo inicial a la aprobación global de hoy. Instituciones de todas las categorías, desde las clasificadas en el más bajo rango hasta aquellas ubicadas en la categoría más alta, han reconocido que la evaluación y la acreditación han cambiado significativamente sus prácticas pedagógica, gerencial y administrativa, así como otros aspectos del funcionamiento.

El apoyo que las instituciones de educación superior dieron al proceso del NAAC se evidencia en la forma en que reaccionaron ante las recomendaciones del equipo de pares y que un mayor número están dispuestas a efectuar la evaluación voluntariamente. Hasta diciembre de 2004, el consejo ha acreditado a 2.201 instituciones –113 universidades y 2.088 colegios superiores–. El primer ciclo de

evaluación y acreditación de todas las universidades de educación general (unas 165) se completará a comienzos de 2005. En el caso de los colegios superiores, el primer ciclo podría extenderse hasta fines de marzo de 2007, tras el cual se implementará un segundo ciclo con una nueva metodología. La estrategia de reacreditación de las instituciones después del periodo de cinco años de evaluación se introdujo recientemente.

Cuando se mira retrospectivamente cómo ha evolucionado el Consejo Nacional en cuanto al sistema de aseguramiento externo de la calidad en la India, aparecen tanto las fortalezas como las debilidades. La experiencia de la India podría ser muy útil para los países en los que se está pensando introducir un sistema externo de acreditación a fin de edificarlo basándose en sus fortalezas y evitando sus fallas.

Stella Antony
stella@india-naac.com

Los cinco estudios de caso publicados por el IIEP:

Stella, A. 2002. *External quality assurance in Indian higher education. Case study of the National Assessment and Accreditation Council (NAAC)*. Paris, IIEP, 311 p.

EI-Khawass, E. 2002. *Accreditation in the United States: origins, developments and future prospects*. Paris, IIEP, 196 p.

Kozma, T. 2003. *Accreditation in the higher education system in Hungary*. Paris, IIEP, 165 p.

Revelo Revelo, J. and C.A. Hernandez. 2003. *The national accreditation system in Colombia: experiences from the National Council of Accreditation (NCA)*. Paris, IIEP, 132 p.

Arceo, A.A. 2003. *In pursuit of continuing quality in higher education through accreditation. The Philippine experience*. Paris, IIEP, 134 p.

El SACMEQ recibe la Medalla Jan Amos Comenius

Desde 1995, el IIEP ha venido trabajando en asociación con los 15 ministerios de educación que conforman el Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality [Consortio del África Meridional y Oriental para el Monitoreo de la Calidad de la Educación], más conocido como SACMEQ. En septiembre de 2004, el SACMEQ recibió la Medalla Jan Amos Comenius por su importante contribución a la investigación y la innovación educacional en África.

El objetivo principal de esta asociación ha sido fortalecer la capacidad de los ministerios de educación para monitorear y evaluar las condiciones de la escolarización y la calidad de la educación asociada con sus subsistemas de educación básica. Los planificadores e investigadores de la educación en ministerios, universidades e importantes organismos internacionales –como el Banco Mundial y la UNESCO– ahora utilizan los Archivos de Datos del SACMEQ (www.sacmeq.org) para producir y evaluar políticas educacionales en el África Meridional y Oriental.

A comienzos de 2003 se lanzó el SACMEQ como una organización intergubernamental independiente, con un director a tiempo completo y un Centro de Coordinación situado en Harare (Zimbabwe).

La importante contribución del SACMEQ fue reconocida recientemente con el otorgamiento de la prestigiosa Medalla Comenius, en honor de Jan Amos Comenius, el filósofo, teólogo y profesor checo del siglo XVII, quien creía en la contribución de la educación al desarrollo individual y la unidad, la paz, la tolerancia y el respeto de los derechos humanos. La entrega se efectuó el 10 de septiembre de 2004 en una ceremonia especial organizada por la Oficina Internacional de Educación, con ocasión de su 47ª Conferencia Internacional de Educación en Ginebra. El SACMEQ fue reconocido por sus destacadas contribuciones en los campos de la investigación y la innovación, y, en particular, por su singular enfoque para promover iniciativas de cooperación exitosas en materia de investigación de política

educacional entre los países en desarrollo.

Al aceptar el premio en nombre de todos los ministros de educación del SACMEQ, Saul Murimba, Director del Centro de Coordinación del SACMEQ, rindió un homenaje especial al IIEP y al Gobierno de los Países Bajos “por su leal apoyo y activo interés durante muchos años, especialmente en los primeros tiempos, cuando el SACMEQ construía lenta y cuidadosamente sus programas de formación e investigación”.

Kenneth N. Ross
k.ross@iiep.unesco.org

¹ Los 15 países del SACMEQ son: Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, Seychelles, Sudáfrica, Swazilandia, Tanzania (continental), Tanzania (Zanzibar), Uganda, Zambia y Zimbabwe.



Educación para Todos: el imperativo de la calidad Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005

PUBLICADO recientemente, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005* de la UNESCO, el tercero

en su género, ofrece las últimas cifras del Índice de Desarrollo de la Educación para Todos, que calcula el progreso que los países han efectuado en relación con los cuatro objetivos más medibles de la EPT: universalización de la educación primaria, igualdad entre los sexos, alfabetización y calidad. Treinta y cinco países, incluyendo a 22 del África subsahariana, Bangladesh, India y Pakistán, parecen estar muy lejos de lograr estos objetivos.

Este año, el informe presta particular atención a la cuestión de la calidad, demostrando que no se puede lograr la EPT sin mejorar la calidad de la educación básica. En 30 de los 91 países, menos del 75% de los niños llega al 5º grado y en muchos países de bajos ingresos, más de un tercio de los niños tienen competencias limitadas en lectura, incluso después de cuatro o seis años de escolaridad. Además,

examina los factores que inciden sobre la calidad de la educación, destacando la relación maestro-alumnos, la calificación de los profesores, los puntajes en las pruebas y el número de años en la escuela.

Se presentan medidas para mejorar la calidad de la educación de manera integrada y detallada (véase el *Gráfico*). Se asigna prioridad a la inversión en profesores, abordando la carencia y la distribución del personal docente, el fortalecimiento de la formación previa y en servicio, la mejora de las condiciones de servicio, etc. Asimismo, se propone definir un paquete mínimo de condiciones esenciales, tales como un mínimo de horas de instrucción para cada alumno, un entorno seguro y saludable de aprendizaje, acceso individual a material didáctico y profesores que dominan el contenido y la pedagogía.

El informe se nutre de la investigación académica, planes nacionales, publicaciones gubernamentales, estudios solicitados a organismos multilaterales, ONG e institutos de la UNESCO. Varios miembros del personal del IIEP participaron en la preparación de algunos de los estudios utiliza-

dos. Sus temas varían desde el monitoreo de la calidad y la descentralización, hasta la corrupción en la educación. El informe completo y una síntesis están disponibles en línea en: www.efareport.unesco.org

Muriel Poisson
m.poisson@iiep.unesco.org

Marco de política para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje



Fuente: UNESCO. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. El imperativo de la calidad. Resumen*. París, 2004.

SEMINARIO SOBRE EPT

Alimentación y Educación para Todos en América Latina

En agosto de 2004, el IIEP, en cooperación con la FAO y la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), organizó el seminario "Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina" en Santiago de Chile. Los 70 participantes provenían de ministerios de educación y agricultura, organizaciones internacionales y ONG que promueven el desarrollo y la educación de las poblaciones rurales en 19 países de la región. En este marco se desarrolló una videoconferencia en la que participaron más de 10 países.

El seminario tuvo tres objetivos. El primero, discutir las principales conclusiones de documentos y estudios producidos por la FAO, la UNESCO y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE, Chile) sobre educación para el desarrollo rural. El segundo, facilitar el intercambio entre planificadores y responsables de la ejecución de planes de acción de ministerios de educación y de agricultura, así como de ONG de la región. El tercero, promover alianzas en los ámbitos nacional y regional sobre el tema.

Entre los principales temas discutidos figuran los relacionados con la educación básica, tales como desarrollo infantil y educación de la primera infancia; educación primaria, secundaria y profesional para jóvenes; y formación en competencias básicas para la vida y educación permanente. También se abordaron algunas

estrategias eficaces y prácticas idóneas para el mejoramiento de la calidad de la educación de la población rural, incluyendo la formación e incentivos para los docentes, la adecuación del currículo a las necesidades de la población rural, la utilización de materiales de enseñanza y aprendizaje apropiados, la promoción de una mayor participación de la comunidad en la educación y un mejor uso de las tecnologías de la información. Esto permitió identificar algunas experiencias significativas de educación de la población rural en la región que merecen ser consideradas y aprovechadas para orientar acciones futuras.

El seminario brindó una excelente oportunidad para que los participantes de los ministerios de educación, agricultura y desarrollo rural trabajaran mancomunadamente en la preparación de propuestas de planes de acción de educación con las poblaciones rurales.

El IIEP publicará próximamente un documento en el que se sintetizan las conclusiones del seminario.

Claudia Jacinto
cjacinto@redetis.org.ar





Transparencia y rendición de cuentas en Asia Central

En el marco de su proyecto sobre "Ética y corrupción en la educación" y en colaboración con el Open Society Institute (OSI), el IIEP organizó un curso de formación subregional sobre "Transparencia, rendición de cuentas y medidas anticorrupción en la educación" destinado a los países del Asia Central, del 15 al 19 de noviembre de 2004 en Bishkek (Kirguistán).

Los 50 participantes del curso provenían de China, Kazajstán, Kirguistán, Tayikistán y Uzbekistán, entre quienes había responsables de alto nivel y funcionarios de educación general, educación superior y finanzas; administradores escolares y universitarios, así como estudiantes, periodistas y representantes del sector privado.

El curso cubrió los niveles preuniversitario y universitario, y abordó cuestiones tales como: retos que plantea la corrupción en la educación, métodos para mapear la corrupción, monitoreo del gasto, relación entre financiación de la educación y corrupción, enseñanza particular, cuestiones de corrupción en la elaboración y distribución

de textos escolares, y fraude académico.

Las conferencias se combinaron con presentaciones, ejercicios y trabajo de equipo por país, ejercicios y trabajo. Además de los especialistas del IIEP y el OSI, el personal académico estuvo conformado por expertos provenientes del Asia Central, Lituania, Serbia y Ucrania.

Se identificaron las principales cuestiones en materia de corrupción en los sistemas de educación del Asia Central, entre las cuales: el pago por los exámenes, regalos costosos a los profesores, alto costo de las clases particulares, las numerosas ventas de los mismos libros y la venta de certificados falsificados. Hablando sobre la venta de certificados escolares

falsificados en su país, el Dr. Ibragimova, Viceministro de Educación de Kirguistán, dijo: "Los alumnos pueden fracasar en una escuela y obtener un certificado en otra. Esta es la razón que nos obligó a introducir un examen de ingreso para todos los candidatos a la universidad. Era la única manera de evitar las trampas".

Los participantes analizaron y debatieron diversas medidas para afrontar la corrupción, y aumentar la transparencia y la rendición de cuentas en la educación, basándose en las prácticas a nivel de país y la experiencia internacional, prestando particular atención a los retos que afrontan la educación pública y privada. Esto contribuyó a identificar y efectuar un mapeo preliminar de las actividades de seguimiento en la región.

Elena Akhmedova,
Asia-Plus (periódico socio-político tajik)
m.poisson@iiep.unesco.org

GITE: proveedores de fondos debaten sobre gobernanza y corrupción

El Grupo Internacional de Trabajo sobre la Educación (GITE) se reunió en Washington del 19 al 21 de octubre de 2004. Organizada con el Banco Mundial, el tema central de la reunión fue la *gobernanza en la educación*. Una primera presentación del informe sobre el seguimiento de la EPT recordó a los participantes que 43 países corren el riesgo de no lograr uno de los objetivos de la EPT y que otros 28 probablemente no lograrán ninguno de ellos. Por tanto, es necesario acrecentar los esfuerzos, incidiendo en el aprendizaje y la calidad.

Se planteó con toda claridad que si no se mejora la gobernanza será imposible lograr los objetivos de la EPT y de la educación en general. Se discutieron tres subtemas: ética y corrupción en la educación, descentralización y participación creciente en la toma de decisiones. Se efectuaron presentaciones globales sobre la amplitud de la corrupción y cómo prácticas específicas de corrupción impiden el desarrollo de la educación. Se mostró que, en general, cuanto más alto es el nivel de corrupción, menores son las tasas de matrícula. Del proyecto del IIEP sobre "Ética y corrupción en la educación" emergen varias estrategias para limitar la corrupción. Los estudios de caso sobre el seguimiento de los fondos en Papua Nueva Guinea y el control de la corrupción en la distribución de las subvenciones para mejorar las escuelas en Indonesia ilustraron esas estrategias. Parece ser que la clave para luchar contra la corrupción está en desarrollar un marco regulador y monitorear la ejecución de las reglas, aplicando sanciones cuando es necesario; esto supone una fuerte voluntad política, mejora de las capacidades de gestión y "apropiación" del proceso de gestión. La descentralización es otra vía para mejorar la eficiencia en la provisión de educación, pues requiere capacidades de gestión y sentimiento de "apropiación" del proceso. La descentralización puede adoptar diversas modalidades

(delegar más poder de decisión a las escuelas, a niveles inferiores de gobierno o a órganos elegidos). Puede referirse a diferentes aspectos (desde el currículo hasta la gestión de los recursos humanos y financieros) y se puede introducir por diferentes razones. Pero, la descentralización no es un fin en sí mismo, sino un medio para un fin y debe implementarse cuidadosamente mediante el fortalecimiento de las capacidades a nivel local e introduciendo mecanismos de rendición de cuentas. Los estudios emprendidos en África, América Latina y Europa Central muestran que los recursos financieros a menudo son insuficientes; los datos son escasos y la capacidad local para utilizarlos es limitada. Una tendencia es dar más poder a los consejos escolares, pero sus miembros deben ser formados. También se presentó el tema sobre el aumento de la participación de la sociedad civil en el cambio educacional con ejemplos de Europa Central. Otro enfoque útil es el de los Derechos Humanos, que se concentra en el derecho del niño a la educación y la responsabilidad de las comunidades, los profesores y el Estado en su provisión. Esto conduce a una nueva cadena de rendición de cuentas.

Como en todas las reuniones del GITE, se debatió la evolución de la asistencia internacional. Se presentaron las dificultades encontradas en la introducción de enfoques sectoriales [Sector Wide Approaches – SWAps] en Namibia desde un punto de vista interno y se discutieron sus implicaciones para otros países, los proveedores de fondos y las instituciones que promueven el fortalecimiento de las capacidades, como el IIEP. Los principales documentos presentados en la reunión se pueden encontrar en el sitio del SIGE en la Web: www.unesco.org/iiep/eng/networks/iwge

Françoise Caillods
f.caillods@iiep.unesco.org

Explorando el sistema de educación francés en Alsacia



La primera visita de estudio que emprendieron los participantes en el PFA 2004/2005 se realizó entre el 17 y el 24 de noviembre de 2004 en la Academia de Estrasburgo, al este de Francia, con una breve incursión en Alemania para observar los vínculos fronterizos en la escuela franco-alemana de Friburgo.

ORGANIZADO cada año por la Comisión Nacional Francesa de Cooperación con la UNESCO, la visita de estudio en Francia ofrece a los participantes en el Programa de Formación Avanzada del IIPE la oportunidad de examinar la práctica del sistema de educación francés y descubrir una región de Francia. Este año, la visita de una semana llevó a los 30 participantes provenientes de 26 países a la Academia de Estrasburgo en Alsacia, situada al este de Francia, en la frontera con Alemania. La visita no sólo dio a los participantes una buena percepción del sistema de educación francés, sino también una idea de las relaciones franco-alemanas en materia de educación y empleo de la población activa en el área fronteriza.

Miércoles. La visita de estudio se inició en el IIPE con una jornada de preparación durante la cual se presentó a los participantes la organización y la evolución del sistema educacional francés. Seguidamente, los participantes conformaron tres grupos de trabajo sobre los temas siguientes: descentralización, calidad de la educación y, finalmente, orientación y relación con el mercado de trabajo. Esa noche, los participantes y sus acompañantes volaron a Mulhouse y se alojaron en un hotel de Colmar.

Jueves-viernes. En esta ciudad del departamento del Alto Rin, los participantes estudiaron la distribución de competencias entre el Estado, las regiones y los departamentos, así como la calidad de la educación en sesiones en las que hubo exposiciones y debates con los

responsables de la inspección académica y los representantes locales. Estas sesiones fueron seguidas de encuentros sobre el terreno con directores de escuela, profesores y estudiantes en los diferentes tipos de instituciones de nivel primario y secundario.

Sábado-domingo. Fin de semana para descansar. En el corazón del viñedo alsaciano, el grupo descubre algunas de las más bellas facetas de la región de Alsacia: Colmar, la ciudad medieval de Riquewihr y la aldea de Ottrott, deteniéndose luego en una cava para “estudiar” el gusto de la producción vinícola local, antes de llegar a Estrasburgo.

Lunes. Por invitación del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes del estado de Baden-Württemberg y en cooperación con la Comisión Nacional Alemana de Cooperación con la UNESCO, los participantes visitaron el liceo (segundo ciclo de educación secundaria) franco-alemán en Friburgo de Brisgovia (Alemania) para examinar la relación formación-empleo en el contexto particular de la región transfronteriza. Antes de retornar a Estrasburgo, el grupo se paseó por la vieja ciudad con su catedral gótica de arenisca roja.

Martes. Una visita de estudios en Francia sería incompleta si no se visita un liceo especializado en hotelería y turismo. En el *Lycée hôtelier et de tourisme* de Estrasburgo, los participantes asistieron a una presentación sobre el monitoreo y la gestión del sistema educacional francés efectuada por

el Rectorado. Posteriormente fueron invitados a “probar” un delicioso almuerzo preparado y servido por los estudiantes en el restaurante de la escuela.

Miércoles. Otro hito marca el viaje: la visita al Parlamento Europeo que tiene su sede en el nuevo *Palais de l'Europe*, con un almuerzo servido en el restaurante de los diputados. La tarde, pasada en la *École nationale d'administration*, fue la ocasión para que cada grupo de trabajo se expresara sobre las especificidades del sistema francés, intercambiara impresiones y planteara preguntas al rector de la Academia de Estrasburgo, cuyo discurso de clausura puso fin a la semana de visita.

La visita de estudio fue muy apreciada por los participantes del PFA y los mejores momentos (sesiones de trabajo, encuentro con las cigüeñas, los cantos en el bus, etc.) fueron presentados en un Video-almuerzo durante la fiesta de navidad del IIPE.

Stéphanie Dolata
s.dolata@iiep.unesco.org



Nuevas publicaciones del IIPE

Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de política
Étude conjointe FAO/UNESCO.
D. Atchoarena y L. Gasperini (Eds.)
2004, 462 p. ISBN 92-803-3220-1

FUNDAMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Planning human resources: methods, experiences and practices. O. Bertrand. (Fundamentals No. 75). 2004, 119 p. ISBN: 92-803-1237-5

Multigrade schools: improving access in rural Africa?
E. Brunswic and J. Valérien
(Fundamentals No. 76)
2004, 120 p. ISBN: 92-803-1242-1

Social inequality at school and educational policies.
M. Duru-Bellat. (Fundamentals No. 78). 2004, 97 p. ISBN: 92-803-1243-X

Increasing teacher effectiveness
L.W. Anderson. (Fundamentals No. 79)
2004, 168 p. ISBN: 92-803-1258-8

L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation
Maureen Woodhall (Principes N° 80) 2004, 149 p. ISBN 92-803-2259-1

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS

■ ÉTICA Y CORRUPCIÓN EN LA EDUCACIÓN
Formula funding of schools, decentralization and corruption. R. Levacic y P. Downes. 2004, 224 p. ISBN 92-803-1264-2

■ EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS
Promoting skills development
Rapport d'un séminaire inter-régional, Paris, 22-23 janvier 2004.
2004, 96 p. ISBN 92-803-1261-8

■ EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO CON VIH/SIDA
The HIV challenge to education. A collection of essays. C. Coombe (Ed.). 2004, 263 p. ISBN 92-803-1260-X

■ EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA
Learning independence. Education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999. S. Nicolai. 2004, 186 p.

■ ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PARA LOS GRUPOS DESFAVORECIDOS
The out-of-school children's programme in Nepal: an analysis. S.K. Tuladhar. 2004, 123 p.

■ MECANISMOS Y ESTRATEGIAS PARA LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Community schools in Kenya. Case study on community participation in funding and managing schools. E. Nyamoita Onsomu, J. Njoroge Mungai, D. Oulai, J. Sankale y J. Mujidi. 2004, 107 p.

■ COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN
Education and PRSPs. A review of experiences. F. Caillods y J. Hallak. 2004, 168 p. ISBN 92-803-1263-4

Education and sector-wide approaches in Namibia. R.C. West. 2004, 231 p.

■ NUEVAS TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities. M. Shattock, E. Kniازه, N. Pelikhov, A. Sandgren y N. Toivonen. 2004, 334 p. ISBN 92-803-1268-5

Reforming higher education in the Nordic countries. Studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden
I. Fägerlind y G. Strömqvist. 2004, 265 p. ISBN 92-803-1267-7

■ POLITICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Trends in secondary education in industrialized countries. Are they relevant for African countries?
O. Briseid y F. Caillods. 2004, 229 p. ISBN 92-803-1262-6

Para solicitar las publicaciones del IIPE
sírvase contactar a:
Publicaciones y Difusión del IIPE
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116 Paris, Francia
information@iiep.unesco.org
www.unesco.org/iiep

Nuevas publicaciones del IIPE-BA



GENERAL

Informe de actividades 2003-2004. IIPE-Buenos Aires. Argentina. 2004.

Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Emilio Tenti Fanfani (Organizador). IIPE-Buenos Aires. Argentina. 2004

PROYECTO EDUCACIÓN Y EQUIDAD SOCIAL

Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires. María del Carmen Feijoo y Silvina Corbetta. IIPE-Buenos Aires. Argentina. 2004.

La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Luis Navarro Navarro. IIPE-Buenos Aires. Argentina. 2004.

Equidad, desplazamiento y educabilidad. Elsa Castañeda Bernal; Ana María Convers y Miledy Galeano Paz. IIPE-Buenos Aires. Argentina. 2004.

Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: Dos escenarios en el Perú. Manuel Bello y Verónica Villarán. IIPE-Buenos Aires. Argentina. 2004.

Para pedir publicaciones del IIPE-BA,
sírvase contactar directamente al:
IIPE-Buenos Aires
Aguero 2071
Buenos Aires
Argentina
información@iipe-buenosaires.org.ar

El texto completo de todas las publicaciones del IIPE-BA está disponible en:
www.iipe-buenosaires.org.ar

El Instituto Virtual

GRAN DEMANDA DE CURSOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Desde febrero hasta junio de 2005, el IPE ofrece un curso de educación a distancia sobre *Diagnóstico del sector de la educación* en los Estados Miembros francohablantes del África Septentrional, el África subsahariana y la región del Caribe para responder a la gran demanda suscitada por este curso el año pasado. El curso, cuyo objetivo es fortalecer las capacidades individuales e institucionales, será seguido por equipos de 5 a 8 participantes.

FOROS DE DISCUSIÓN VÍA LA INTERNET

El informe del foro sobre *Planificación de la educación antes, durante y después de situaciones de emergencia* está disponible en la página sobre los foros del Instituto Virtual en la Web.

En el marco del proyecto de investigación de la Universidad Virtual del IPE, se está organizando el foro de discusión siguiente para la primavera de 2005:

■ **Recursos para la Educación Abierta (REA) Abril – Mayo de 2005**

El propósito del foro es explorar el contexto, las iniciativas en curso, los problemas e implicaciones de los REA. Si está interesado, sírvase contactar a Katy Savage en: c.savage@iiep.unesco.org

CONTACTO EN EL INSTITUTO VIRTUAL

Susan D'Antoni
s.dantoni@iiep.unesco.org
o en el sitio en la web del IPE a
www.unesco.org/iiep/spa/training/virtual/virtual.htm

RED DE EGRESADOS NUEVOS SERVICIOS

La Red de Egresados del IPE está destinada a apoyar la comunicación con y entre los egresados del Programa de Formación Avanzada. Ella funciona bien para los más de 220 miembros, pero va a operar mejor aún muy pronto.

■ Cada mes los miembros recibirán un correo electrónico con nueva información sobre las actividades y el personal del IPE.
■ Se está construyendo en el sitio en la Web una nueva sección protegida con una nueva palabra clave para brindar información específica sobre los miembros, así como para contactarlos, sus actividades y los recursos recomendados.

Si ha participado en el PFA es bienvenido a la Red de Egresados. Para convertirse en miembro, sírvase enviar un mensaje a Tania Besimensky a: t.besimensky@iiep.unesco.org

7° Curso regional sobre "Planificación y Formulación de Políticas Educativas"



EL Séptimo Curso Regional sobre "Planificación y Formulación de Políticas Educativas" se realizó en la sede regional del IPE en Buenos Aires desde el 16 de agosto hasta el 12 de noviembre de 2004. Contó con la participación de 25 funcionarios provenientes de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Japón, Paraguay y Perú. Este año también participó una investigadora de la Universidad de Bolonia, quien realizó una pasantía sobre planificación de la educación en el IPE.

En el curso de 2004 se realizaron una serie de transformaciones en el diseño curricular. Se modificaron las pautas de la monografía sobre el sistema educativo del país de origen del participante, a fin de mejorar la información sobre los programas educativos más destacados emprendidos por las administraciones actuales. Esta etapa se vio fortalecida por la incorporación del IPE Virtual que posibilitó un intercambio más productivo entre los participantes y el Instituto. Además, se incluyó un módulo sobre "Diseño y evaluación de programas y proyectos educativos" articulado con el módulo sobre "Formulación y planificación de políticas

educativas". Por último, el módulo "Análisis estratégico de políticas educativas" –resultado del Proyecto ForGestión– se utilizó como base para diseñar y desarrollar la visita de estudios al Paraguay en 2004. Durante la visita se analizaron dos programas centrales de la reforma educativa paraguaya: el proceso de desconcentración educativa y el Programa Escuela Viva "Hekokatuva". Esta estrategia fue evaluada en forma positiva por los becarios.

En la última fase del curso, los participantes asistieron al Seminario Internacional sobre "Desigualdad, fragmentación social y educación" que contó con la participación de renombrados especialistas (cf. artículo de la página 4). Además, se realizaron las últimas sesiones del seminario de integración que funcionó como articulador de los contenidos del curso regional. Estas sesiones de trabajo incluyeron el análisis de caso sobre estrategias de innovación para el sistema educativo del Paraguay.

Néstor López
n.lopez@iiep-buenosaires.org.ar



una organización que aprende enseñando

Actividades del IIPE

Seminario IIPE-Banco Mundial sobre "Monitoreo del gasto en educación"

Pretoria, Sudáfrica
14-23 de marzo de 2005

En el marco del Proyecto del IIPE sobre "Ética y corrupción en la educación", este seminario sobre métodos para el monitoreo del gasto está destinado a países del África Meridional.

Contacto: m.poisson@iiep.unesco.org

Taller internacional sobre "Gestión institucional en la educación superior"

Kampala, Uganda
7-11 de Marzo de 2005

Organizado en colaboración con el MTAC (Management Training Advisory Centre) para participantes de los países del África Oriental anglohablante.

Contacto: nv.varghese@iiep.unesco.org

Taller conjunto de la ADEA y el IIPE sobre "Afrontar el VIH/SIDA en el sector de la educación"

Entebbe, Ouganda
11-14 de Mayo de 2005

Difusión de los resultados de la investigación y evaluación de las necesidades de formación en Etiopía, Ghana, Kenya y Rwanda para elaborar planes de acción.

Contacto: e.allemanno@iiep.unesco.org

ACTIVIDADES OPERACIONALES

Fortalecimiento de capacidades en Liberia y Sierra Leona

Febrero-marzo de 2005

Un taller sobre EPT para responsables de la toma de decisiones (23-26 de febrero) y otro sobre gestión de la educación para planificadores a nivel nacional y distrital (23 de febrero-5 de marzo).

Contacto: c.talbot@iiep.unesco.org

Política de género en la educación en Afganistán

29 de Marzo - 7 de Abril de 2005

Taller para funcionarios a fin de formular el marco de referencia de política de género en función de los objetivos de la EPT.

Contacto: i.iversen@iiep.unesco.org

Formación de docentes en Argelia

Marzo-abril-junio de 2005

Apoyo técnico al Instituto Nacional de Formación mediante talleres de formación.

Contacto: e.kadri@iiep.unesco.org

Desarrollo de la educación básica en Marruecos

Abril de 2005

Apoyo técnico para definir el programa de apoyo al sector.

Contacto: p.runner@iiep.unesco.org

Desarrollo de la educación básica en Marruecos

Mayo-julio de 2005

Seminario sobre planificación estratégica para directores de servicios regionales del Ministerio de Educación y Juventud.

Contacto: p.runner@iiep.unesco.org

Desarrollo de la educación básica en la R.D. del Congo

Mayo de 2005

Fortalecimiento de capacidades para planificadores del Ministerio de Educación y otros.

Contacto: e.kadri@iiep.unesco.org

Foro de Política del IIPE sobre "Acreditación en un mercado globalizado de educación superior"

París, 13-14 de junio de 2005

Debate sobre los enfoques actuales para crear programas de aseguramiento de la calidad en consonancia con los requerimientos internacionales y los objetivos nacionales de política. Véase pp. 8-10.

Contacto: m.martin@iiep.unesco.org

Escuela de Verano IIPE-Banco Mundial 2005 "La educación en las estrategias de reducción de la pobreza"

París, 29 de agosto - 9 de sept. de 2005

Para mayores detalles véase la página 4.

Contacto: f.cailloods@iiep.unesco.org

Actividades del IIPE/BA

Programa de formación de posgrado en política y gestión educativa. Nivel de especialidad a distancia y presencial. Cohorte 2005.

SEP/FLACSO, México - abril-junio de 2005

Tercer año del programa de formación de funcionarios de educación de alto nivel de los estados mexicanos.

Contacto: p.scaliter@iipe-buenosaires.org.ar

Formación avanzada en política y gestión educativa

CREPPEP, Puebla, México - abril-junio de 2005

Se dictarán dos módulos: "Diagnóstico del sector educativo" y "Financiamiento del sector educativo".

Contacto: p.scaliter@iipe-buenosaires.org.ar

Proyecto "Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y el Cono Sur"

Argentina, Chile, Colombia, Perú - abril de 2005

Presentación de los cinco estudios sobre educación y equidad emprendidos por el IIPE-BA con financiación de la Fundación Ford.

Contacto: n.lopez@iipe-buenosaires.org.ar

Reunión técnica sobre "La cooperación en educación y desarrollo local"

Buenos Aires, Argentina - abril de 2005

Organizado con los consultores regionales de la iniciativa "Conjuntos Integrales de Proyectos", financiado por la Fundación Kellogg.

Contact : info@iipe-buenosaires.org.ar

Talleres sobre la "Inserción de jóvenes en las actividades comunitarias. Diversidad cultural, desarrollo local y sistemas educativos"

Buenos Aires, Argentina - abril de 2005

Para directivos escolares, dirigentes juveniles y referentes comunitarios de los "Conjuntos Integrales de Proyectos" de la Fundación Kellogg.

Contacto: info@iipe-buenosaires.org.ar

Programa de Teleducación "Aprendamos"

Guayaquil, Ecuador - mayo de 2005

Presentación de los aportes del IIPE-BA a la evaluación del programa al personal de la Fundación Ecuador, la Municipalidad de Guayaquil, la Cámara de Industria y emisoras de televisión.

Contacto: nneirotti@iipe-buenosaires.org.ar

