

En el interior...

Grupos desfavorecidos:

Documentos de
Estrategia para la
Reducción de la pobreza
página 4

Esfuerzos en Asia
y América Latina
páginas 5-6

Ética y corrupción:

Mejorar la transpa-
rencia en Lituania
página 7

EPT y privatización

páginas 9-10

Actividades operacionales

página 11

VIH/SIDA

página 13

EPU en Etiopía: una maestría del IIPE

página 14



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación

www.unesco.org/iiep
ISSN 1564-2380

Educación a los pobres

En 1996, el IIPE inició un proyecto de investigación sobre "Estrategias alternativas para grupos desfavorecidos" en que se evaluaron diversas estrategias destinadas a brindar educación y formación apropiadas a niños y jóvenes no escolarizados. Dado que el proyecto llega a su término, se pueden extraer algunas conclusiones.

El proyecto del IIPE definió como 'desfavorecidos' a todos los niños y adolescentes que, debido a su situación económica, origen étnico, localización geográfica o género no tuvieron acceso a programas de educación y formación básicas y, por tanto, corren el riesgo de ser excluidos del empleo o de cualquier actividad generadora de ingreso significativa en la adultez. Algunos nunca asistieron a la escuela, otros la abandonaron antes de dominar la lecto-escritura y la aritmética básicas o de haber adquirido las competencias requeridas para ganarse la vida como adultos. El número y las características de los desfavorecidos varía

mucho de un país a otro. Se analizaron numerosos programas en el marco de este proyecto. Muchos se focalizaron principalmente en la educación básica, otros en la oferta de formación profesional, pero un buen número combinó la alfabetización inicial con competencias profesionales o preprofesionales.

Una amplia gama de los programas existentes que ofrecen educación básica a grupos desfavorecidos varían en función de su vinculación con el sistema formal, el tipo de clientelas (niños, jóvenes o adultos jóvenes), el organismo promotor, los tipos de profesores y métodos de enseñanza utilizados, o de cómo se financian. Los programas analizados van desde programas "compensatorios" en el seno del sistema formal de educación hasta escuelas financiadas y organizadas por las comunidades, pues el Estado no es capaz de financiar la escuela pública tradicional y programas no formales. Los programas "compensatorios" brindan recursos financieros adicionales a las familias, a los niños mismos o a las escuelas que matriculan a los niños desfavorecidos, la mayoría de las cuales son de muy baja calidad. Predomina el aspecto financiero de esos programas, pero a menudo es complementado por un proyecto más pedagógico (por ej., el Programa 900 Escuelas en Chile). Otros tratan de introducir más flexibilidad en la organización de la enseñanza (escuelas itinerantes para poblaciones nómadas, enseñanza multigrado para áreas de baja densidad poblacional, cursos vespertinos para niños que trabajan). Algunos hacen hincapié en la rendición de cuentas y la participación de los miembros de la comunidad en la gestión de las escuelas. Otros se caracterizan más bien por su énfasis

sigue en la página 3



© OIT/J. Maillard/E. Gianotti/M. Crozet

En este número

Educación a los pobres	1
Editorial: ¿Grupos desfavorecidos o estructuras desfavorables?	2
■ ¿Acaso los Documentos de Estrategia para la Reducción de la pobreza llegan a la raíz de los problemas de la EPT?	4
■ Estrategias alternativas en Asia	5
■ América Latina: desarrollar las competencias para la vida de los jóvenes de los sectores desfavorecidos	6
Ética y corrupción:	
■ Lituania: diez años tratando de mejorar la transparencia en la educación	7
■ Una muestra de actividades del IIPE	8
EPT y privatización:	
■ Regular la educación privada para lograr los objetivos de la EPT	9
■ Privatización de la educación: causas consecuencias e implicaciones para la planificación	10
Túnez: reforma del nivel superior para ingresar en la UE	11
Argelia: Cooperación renovada – ¡Larga vida!	11
SACMEQ: Una iniciativa que alcanza su madurez	12
GITE – cómo lograr la igualdad de géneros de la EPT	12
VIH/SIDA: Intercambio en línea de información y recursos	13
EPT: Educación primaria universal en Etiopía: retos y perspectivas	14
Se inicia la 39ª sesión del PFA	14
El Instituto Virtual	15
IIPE-BA: Sexto Curso Regional sobre "Planificación y formulación de políticas educativas"	15
Actividades del IIPE y el IIPE-BA	16
Homenaje al profesor J.-C. Eicher	16



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

Toda correspondencia sobre esta publicación debe dirigirse al:

Editor de la *Carta Informativa*,
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
7-9 rue Eugène-Delacroix,
75116 París, Francia
Teléfono: +33.1.45.03.77.00.
Fax: +33.1.40.72.83.66.
E-mail: newsletter@iiep.unesco.org
Sitio web: <http://www.unesco.org/iiep>

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



editorial

¿Grupos desfavorecidos o estructuras desfavorables?

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la "Declaración Universal de Derechos Humanos" en el Palais de Chaillot, a sólo escasos cientos de metros de la sede del IIPE en París. El Artículo 26 de la Declaración está consagrado a la educación y en su primer párrafo enuncia: "Toda persona tiene derecho a la educación".

Que toda persona tenga un derecho no implica necesariamente que este "derecho" sea efectivamente reconocido o ejercido. En efecto, más de 100 millones de niños, la mayoría de los cuales son niñas, nunca asisten a la escuela y millones más la abandonan antes de adquirir las competencias básicas que necesitan.

La pobreza es, por supuesto, la principal razón de esta triste situación. Incluso en los países industrializados más ricos existen grupos que no tienen acceso a la educación a la que tienen derecho. Independientemente de las causas, las personas que se encuentran en esta situación son designadas como 'grupos desfavorecidos'. Sin embargo, se puede argumentar que este término es inapropiado.

Ilustremos este aspecto metafóricamente. Algunos de los inventos y mecanismos más simples son tan antiguos y comunes que difícilmente pensamos en ellos. Por ejemplo, la escalera. Se encuentran escaleras en los edificios de todo el mundo, porque son un medio rápido para desplazarse de un piso a otro. Pero lo que es más conveniente para la mayoría de las personas puede ser una barrera insuperable para otras: no es posible subir las escaleras en una silla de ruedas. Quienes utilizan sillas de ruedas a menudo son llamados 'discapacitados'. Pero también podrían ser denominados 'incapacitados', porque las construcciones físicas inventadas por los constructores para facilitar la movilidad limitan su libertad de movimiento.

Tal vez se debería hablar de 'estructuras desfavorables', en lugar de 'grupos desfavorecidos'. Esto permitiría focalizar la atención más sobre las condiciones que impiden manifiestamente la capacidad de una persona para funcionar física, social o mentalmente, que sobre los rasgos individuales de una persona.

Esto cambia automáticamente el foco de la responsabilidad: la obligación de brindar las estructu-

ras sociales adecuadas para todos está en el 'capacitado', en lugar de estar en las personas 'discapacitadas' por las estructuras existentes.

Este cambio de perspectiva tiene enormes implicaciones para la política y la planificación de la educación. El punto de partida sería que prácticamente todas las personas están bien dotadas y que muchas van por la vida con muchos talentos inexplorados. La mayoría de nosotros podríamos desempeñarnos mejor en casi cualquier cosa que hubiéramos escogido, ya sea escribir o cantar, analizar o danzar. Esto también es válido para quienes constituyen los "grupos desfavorecidos"; todos tienen facultades que permanecen inutilizadas, capacidades que nunca se desarrollan y competencias que nunca se adquieren.

Es una pérdida para ellos, pero también para todos nosotros, porque todos ganamos cuando los otros son estimulados a desarrollar su potencial.

Cuando oigo hablar o leo acerca de los 'grupos desfavorecidos', me acuerdo del profesor Stephen Hawking, un hombre que ha pasado la mayor parte de su vida confinado en una silla de ruedas debido a una enfermedad neurológica degenerativa progresiva, que también hace más difícil entender su discurso. Pero a pesar de tan impresionantes discapacidades, el trabajo de Hawking como físico teórico ha brindado al mundo algunas de las más penetrantes percepciones de fenómenos, tales como el nacimiento del universo o los huecos negros. Brindándole la ayuda práctica que necesitaba, escribió *Una breve historia del tiempo*, que ha permanecido como un best-seller internacional durante más tiempo que cualquier otro libro. Al favorecer a Hawking, nos favorecemos a nosotros mismos. Si hubiéramos permitido que las estructuras sociales y físicas lo desfavorecieran, el mundo también habría sido desfavorecido.

Gudmund Hernes
Director del IIPE

en el enfoque pedagógico y en la estrategia de enseñanza-aprendizaje (escuelas aceleradas en el Brasil o el proyecto Pratham en la India).

En el sistema formal, la organización, los contenidos y los métodos escolares a menudo son inadecuados para afrontar las necesidades de los niños desfavorecidos. Hay ejemplos de flexibilidad en la oferta de educación, pero son más bien excepcionales. Cambiar el calendario o los horarios escolares para tomar en cuenta el trabajo de los niños en las áreas rurales ha sido una tarea difícil de lograr en muchos países. Se encuentran enfoques innovadores en programas no formales y en otros programas organizados por diversos actores –incluyendo ONG– en o alrededor de la escolarización formal. Entre los más prometedores están los que se basan en enfoques participativos que se concentran en las necesidades de la comunidad. Las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje que hacen hincapié en la interacción profesor-educando son más adecuadas para los grupos desfavorecidos. Los distintos programas evaluados en el proyecto ilustran estrategias en este sentido, tales como: diseño de programas acelerados para niños y adolescentes que trabajan; reclutamiento de profesores o instructores entre los miembros de la comunidad que han egresado de la educación secundaria o superior; formación acelerada de profesores, pero complementada con un fuerte apoyo en el aula; preparación y distribución de material pedagógico que ayuda a los profesores a utilizar métodos de enseñanza interactivos; distribución de material didáctico en materias clave para facilitar la enseñanza entre pares y el autoestudio; organización de talleres no formales y clases remediales; y, finalmente, nuevas formas de certificación.

Entre las lecciones positivas que surgen de los programas evaluados están la variedad de modalidades de organización y los tipos de cooperación y asociación que se instauran entre diferentes actores: ya sea una ONG que a menudo está en el origen del enfoque pedagógico propuesto, la municipalidad que financia el programa, la comunidad que participa de diferentes maneras o los representantes del Ministerio de Educación (cf. *artículo de la p. 5*).

Sin embargo, los estudios plantean algunas cuestiones problemáticas. En todos los países, los niños pobres y desfavorecidos se matriculan en escuelas de mucho menor

calidad que el promedio nacional; de ahí la necesidad de programas compensatorios, que no siempre logran su cometido. Se pide a los padres de familia de las áreas rurales que paguen sus derechos de escolaridad o contribuyan en especie a la construcción y el mantenimiento de sus escuelas. En países que aún no han logrado la educación primaria universal, se espera que las comunidades financien sus propias escuelas y paguen a los profesores. Los profesores voluntarios se reclutan en el seno de la comunidad. Ellos tienen la ventaja de compartir la cultura de los educandos y a menudo están motivados, pero insuficientemente formados, y se les paga mal e irregularmente. Lo mismo sucede en numerosos programas de educación no formal, que no siempre son de buena calidad, reciben menos financiación y tienen un estatus bajo. Resultado: las familias más pobres pagan por una educación que es gratuita para los otros. A menos que se asignen más recursos a esos programas, se corre el riesgo de ofrecer a los pobres una educación deficiente.

Algunas de las otras cuestiones se refieren al papel específico de las comunidades. La certificación y la necesidad de facilitar la transición al sistema formal y a los niveles superiores de estudio también son importantes.

¿Se debe seguir focalizando a grupos específicos con programas específicos o más bien tratar de realizar innovaciones en los sistemas formales mismos? La respuesta parece ser: ambas cosas. ¿Cómo expandir entonces los programas más innovadores, al mismo tiempo que se mantiene su flexibilidad y se evita la burocratización inherente a los programas en gran escala? ¿Cómo formar a un gran número de voluntarios e instructores sin que se entrapen en procedimientos rutinarios? ¿Cuál debería ser el estatus y el salario de los instructores, si se desea que sigan motivados? ¿Cómo adaptar el material didáctico a los diversos grupos objetivo? ¿Cómo renovar continuamente el enfoque pedagógico? Diferentes programas han experimentado distintas estrategias, tales como: la utilización de los mismos principios subyacentes sin duplicar el mismo modelo en todas partes; trabajar con diversos actores que tienen un buen conocimiento del entorno, las ONG y las comunidades locales; adaptar el enfoque a las necesidades específicas de la comunidad o de los grupos objetivo; disponer de tiempo suficiente para experimentar; formar administradores, equipos técnicos y supervisores en los

niveles intermedio y local para apoyar a los maestros e instructores del nivel básico; apoyar a las ONG a nivel central para que regularmente efectúen investigación, monitoreen la implementación y formen al personal de otras ONG que están en contacto más estrecho con las comunidades interesadas.

El proyecto también evaluó programas de formación y desarrollo de competencias que preparan a los adolescentes y jóvenes adultos desfavorecidos para ganarse la vida. Éstos varían según el grupo objetivo, el organismo promotor, el tamaño del programa, sus vínculos con el sector privado (formal e informal) y el enfoque pedagógico. Los más prometedores parecen ser aquéllos que estimulan la colocación en empresas y el aprendizaje, al mismo tiempo que fortalecen las competencias básicas. Hay varios programas interesantes en América Latina (cf. *artículo de la p. 6*). En África, los programas interesantes se concentran en la consolidación del aprendizaje tradicional en el sector informal. Sobre estos programas se pueden plantear las mismas preguntas que sobre los de educación básica: la selección de los participantes y los formadores, la formación de los formadores, el control de la calidad y la certificación, así como los tipos de modelos de alianzas. La generalización o institucionalización de esos programas es más compleja todavía, pues es menos factible duplicar el mismo modelo en cualquier lugar; cada programa debe adaptarse a las necesidades locales y al mercado de trabajo. Evaluar el éxito de esos programas es difícil y depende de muchos otros factores externos. ¿Qué criterios se deben utilizar? Empoderar a los participantes y mejorar su autoconfianza puede ser tan importante como ayudarlos a encontrar un trabajo.

Las lecciones que se pueden extraer de estos programas son pertinentes en el contexto actual de compromiso con la educación para todos. La investigación del IIEP ha concluido su primera fase, pero las actividades de investigación seguirán ampliando nuestra base de conocimientos y abordando el reto consistente en empoderar a los grupos desfavorecidos y reducir la pobreza.

Françoise Caillods
f.caillods@iiep.unesco.org



¿Acaso los *Documentos de Estrategia para la Reducción de la Pobreza* llegan a la raíz del problema?

Resultados de un análisis del IPE/DfID de 18 documentos.

EN 1999, la comunidad internacional tuvo que afrontar el hecho de que 1,2 mil millones de personas sobrevivían con menos de US\$ 1 diario y que en muchos países el número de pobres estaba aumentando constantemente. El FMI y el Banco Mundial optaron entonces por un nuevo enfoque que permita reducir la pobreza en el mundo. Los países que aprobaran una estrategia explícita y confiable de reducción de la pobreza tendrían acceso a una sustancial reducción de la deuda y a niveles más altos de préstamos concesionarios. Además, esta estrategia debía a su vez servir como marco de referencia para la asistencia al desarrollo proveniente de otras fuentes. Se suponía que este enfoque debería ser promovido por los países, apropiado por ellos, orientado hacia resultados y basado en alianzas.

La mayoría de los *Documentos de Estrategia para la Reducción de la Pobreza* (DERP) tratan de integrar cuatro componentes distintos en un plan de acción coherente. En primer lugar, se diagnostica la magnitud de la pobreza. Seguidamente se identifican las principales líneas de una estrategia para afrontar la pobreza: un sólido marco de referencia macroeconómico, el desarrollo humano – haciendo hincapié en salud y educación–, el desarrollo institucional y el buen gobierno, así como la definición de acciones prioritarias en estas áreas. En tercer lugar, se calcula el costo de la estrategia durante un período de tres años. Finalmente, se debe crear un sistema de seguimiento para monitorear el progreso y ajustar la acción. El proceso de identificación de necesidades y de planteamiento de propuestas constructivas debe ser participativo, de modo que se obtenga una estrategia que el país hace suya.

El IPE, con el apoyo del Departamento de Desarrollo Internacional (DfID) del Reino

Unido, emprendió un estudio sobre cómo los diversos DERP estaban abordando la educación. Además, trató de evaluar hasta qué punto la preparación de un DERP incidía sobre la política y las prácticas de educación, así como las modalidades con las que el sector de la educación tomaba en cuenta a los pobres y sus intereses. El estudio se basa en un análisis detallado de los documentos existentes y en una serie de entrevistas. Se asigna una gran importancia a la educación, con su énfasis en el fortalecimiento de competencias y capacidades.

Los 18 DERP analizados incluyen el objetivo de la *matrícula* universal en la educación primaria. Once (61%) mencionan la *conclusión universal* de la educación primaria. Dieciséis (89%) pretendían mejorar la *calidad* de la educación: de tener éxito, debería facilitar un mejor aprendizaje y tasas más altas de conclusión. Por otra parte, el objetivo consistente en asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos fue incluida sólo por 11 y un número menor – siete (39%) – mencionó la mejora de la alfabetización de los adultos o la eliminación de las desigualdades de género. Los DERP reflejan ampliamente las políticas y planes educacionales del país, lo que explica por qué los capítulos sobre la educación se encuentran entre los mejores: más detallados, más realistas y con mejores cálculos de costos que otros. Sin embargo, muy pocos relacionan de manera precisa la inversión en educación con la reducción de la pobreza; muchos menos aún especifican cómo las diferentes medidas van a focalizarse en la población pobre. Ninguno hace hincapié en los cambios que hay que efectuar en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, no sólo para matricular a los niños más pobres sino, más específicamente aún, para retenerlos y mejorar sus

logros de aprendizaje. El cálculo de costos y el análisis de sostenibilidad de la estrategia también son muy débiles.

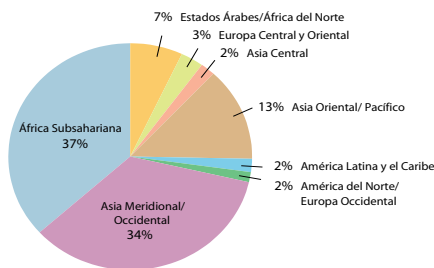
En lo que respecta al proceso para elaborar la estrategia de reducción de la pobreza, es evidente que la participación efectiva de una amplia representación de la opinión pública en muchos países ha influido sobre la agenda de la educación. Por otra parte, la presencia de Oficinas del Primer Ministro y de los ministerios de finanzas es abrumadora. Esto limitó la participación de los ministerios que tendrán que implementar la estrategia y podría socavar su compromiso con una cuidadosa ejecución.

En conjunto, los DERP se restringen a los más limitados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en lugar de asumir las visiones más amplias de Jomtien y Dakar. La educación no formal, el “aprender a aprender” y las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida están en gran medida ausentes o son tratados muy brevemente. Incluso la reducción del analfabetismo entre los adultos que trabajan raramente se incluye entre los indicadores clave y, por consiguiente, se corre el riesgo de que sea descuidada.

La existencia de un DERP aprobado ha sido un factor determinante para que un país sea incluido en la Iniciativa de Vía Rápida (IVR) para la EPT. Pero aún es muy temprano para llegar a juicios concluyentes sobre la influencia de los DERP sobre las prácticas de los países y los organismos de asistencia. No obstante, el proceso de elaboración de los DERP tiene efectivamente suficiente potencial para convertirse en un poderoso instrumento no sólo para reducir la pobreza y promover la democracia participativa, sino también para transformar las modalidades de asistencia al desarrollo.

Françoise Caillods
f.caillods@iiep.unesco.org

Niños no escolarizados por región (1999/2000)



Fuente: UNESCO Resumen del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2002, París, UNESCO, 2002, p.7.

UNA mirada más acuciosa a las estadísticas incluidas en el Informe de Seguimiento de la EPT en 2003/2004 muestra que, a pesar del crecimiento de la población, durante la última década hubo un significativo aumento de las tasas de matrícula en la educación primaria en el Asia Meridional y Occidental. El número de niños no escolarizados disminuyó de alrededor de 40 millones en 1990 a 32 millones en 2000 (es decir, un 20% de disminución). Sin embargo, en el Asia Oriental y el Pacífico los aumentos en las tasas de matrícula durante la década de los noventa fueron insuficientes para impedir la caída de la tasa neta de matrícula (TNM). El número de niños no escolarizados en esta subregión entre 1990 y 2000 aumentó de 7 a 17 millones. En conjunto, Asia y el Pacífico (incluyendo a Asia Central) tienen hoy la más alta concentración de niños no escolarizados del mundo: 47 millones, comparados con 44 millones en el África Subsahariana.

Dado que el problema de los más desfavorecidos que tienen acceso a la educación básica sigue siendo grave en Asia, el IIPE consagró varios estudios a analizar su situación en varios países asiáticos y a evaluar detalladamente proyectos en gran escala que han tenido éxito para dar una segunda oportunidad de escolarización a estos niños. Más específicamente, se elaboraron inventarios en Indonesia, Tailandia y Mumbai (India) para brindar una amplia visión de las estrategias educacionales existentes destinadas a los sectores desfavorecidos, formuladas por actores públicos o privados en estos países. Además, se comisionaron monografías para el seguimiento de proyectos en gran escala desarrollados como parte o con el apoyo del sector formal, y que

Estrategias alternativas en Asia

Según el último Informe de Seguimiento de la EPT¹, el 45% de los 104 millones de niños en edad de cursar la educación primaria que no estaban matriculados en 2000 son asiáticos. Varios estudios emprendidos por el IIPE como parte del proyecto “Estrategias Alternativas de Educación para grupos desfavorecidos” ayudan a explicar los obstáculos que afronta la escolarización en esta región y destaca las estrategias exitosas implementadas por algunos países asiáticos para superarlos.

se basan en una amplia participación de las comunidades y autoridades locales:

- el Programa de Acción Social en Pakistán
- las Escuelas Comunitarias en Andhra Pradesh (India)
- el proyecto Pratham, también en la India, y
- el Programa de Niños no Escolarizados en Nepal (cf. la lista de publicaciones en el recuadro).

La evaluación de estos proyectos muestra que son necesarios varios factores para asegurar su éxito. Estos incluyen: la creación de alianzas innovadoras, logrando la participación de las autoridades públicas, los ciudadanos y el sector privado; fuerte apoyo a los profesores, en términos de formación inicial y en servicio, material didáctico y supervisión, independientemente del nivel de calificación; la reasignación de recursos en favor de un mayor apoyo a los profesores; la utilización de los recursos de las escuelas del sector formal para asegurar la sostenibilidad a largo plazo de los proyectos considerados; el desarrollo de nuevos métodos de gestión, basada en procesos de descentralización y participación; la integración de las estrategias educacionales para los sectores desfavorecidos en un movimiento colectivo más amplio en el que no sólo participan las comunidades interesadas, sino también todos los actores concernidos en la lucha contra la exclusión.

Subsisten algunos retos en relación con cada uno de estos proyectos. ¿Cómo posibilitar que los jóvenes beneficiarios tengan acceso a niveles supe-

riores de educación para así escapar de la pobreza en la que viven? ¿Cómo utilizar las innovaciones desarrolladas para cambiar la manera en que funciona la propia escuela? ¿Cómo atender a los grupos que se encuentran en situaciones de riesgo más graves? ¿Cómo movilizar al personal calificado en todos los niveles del proyecto? ¿Cómo lograr la participación de los “recursos institucionales” (universidades, etc.) en el desarrollo de los proyectos? ¿Cómo dar sostenibilidad al desarrollo, a pesar de los cambios en el liderazgo del proyecto o de las autoridades públicas concernidas? ¿Cómo crear mecanismos de apoyo permanentes? Y, ¿cómo innovar en el largo plazo a partir de las estrategias exitosas, en lugar de simplemente imitarlas? Independientemente de los retos, los proyectos documentados por el IIPE brindan útiles percepciones sobre cómo avanzar hacia una mejor calidad de la educación básica.

Muriel Poisson
m.poisson@iiep.unesco.org

¹ UNESCO Education for All Global Monitoring Report 2003/2004. París, UNESCO, 2003.

Estrategias alternativas de educación y formación de grupos desfavorecidos – Publicaciones del IIPE sobre Asia

Chavan, M. 2000. *Building societal missions for universal pre-school and primary education. The Pratham experience.*

Kazi, G. 2000. *Alternative education policies for the disadvantaged in Pakistan. A review of the Social Action Programme.*

Sujatha, K. 2000. *Education of Indian Scheduled Tribes. A study of community schools in the district of Vishakhapatnam, Andhra Pradesh.*

Irwanto, P.; Hendraiti, A.; Hestyanti, Y.R. 2001. *Alternative education strategies for young disadvantaged groups in Indonesia.*

Juneja, N. 2001. *Primary education for all in the city of Mumbai, India: the challenge set by local actors.*

Piromruen, S.; Sen Keoyote. 2001. *Education and training strategies for disadvantaged groups in Thailand.*

Tuladhar, S.K. *The Out-of-School Children's Programme in Nepal. A situational analysis.* (De próxima aparición).

América Latina: desarrollar las competencias para la vida de jóvenes de sectores desfavorecidos



Vendedora de pasteles en las calles de Bogotá

DURANTE la década pasada, el acceso a educación básica mejoró en la mayoría de los países de la región. La matrícula en la educación secundaria, considerada cada vez más como el nivel mínimo requerido para tener acceso al empleo, llegó a casi el 70% a fines de la década de los noventa. Sin embargo, todavía hay serios problemas por resolver: alta repitencia y sobreedad; bajo nivel de logro de aprendizajes básicos y alta deserción –que es de alrededor de 20% más elevada entre los niños y adolescentes de los hogares más pobres que en los de mayores niveles de ingreso.

Enfrentados a profundas desigualdades socioeconómicas, la crisis de los modelos de desarrollo y los riesgos para la gobernabilidad, los países latinoamericanos deben afrontar serias dificultades para insertar laboral y socialmente a todos los jóvenes. Además de las transformaciones en la organización del trabajo y de la introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sigue creciendo el sector informal y persisten formas tradicionales de producción y gestión. Brindar competencias vinculadas a una ocupación específica no es suficiente, ya que en un mundo del trabajo cambiante e incierto es preciso dominar competencias básicas tales como la expresión oral y escrita, las operaciones matemáticas aplicadas a la resolución de problemas, pensamiento lógico, habilidad para las relaciones interpersonales y el autoaprendizaje.

En el marco del proyecto sobre “Políticas y estrategias de expansión de la educación posprimaria y secundaria en América Latina” el IPE está efectuando estudios en América Latina sobre el mejoramiento de la retención escolar, formas educativas alternativas y formación profesional orientadas al desarrollo de competencias para la vida.

Para abordar estos desafíos, numerosos programas se proponen ofrecer a los jóvenes la oportunidad de reinsertarse en modalidades más flexibles de educación básica o secundaria, o en programas de formación ocupacional que incluyen entre sus estrategias la consolidación de las competencias básicas para la vida.

Algunas de estas iniciativas suponen formas alternativas de educación, tales como la telesecundaria que, iniciada en México, se ha extendido a otros países centroamericanos, obteniendo logros de aprendizaje que se van acercando a los de la escuela común. En otros casos se implementan programas orientados al mejoramiento de la retención y los aprendizajes, focalizados en escuelas que atienden a altas proporciones de jóvenes pobres (*Liceo para Todos* en Chile) o que incluyen a todas las escuelas secundarias (Ciudad de Buenos Aires, Argentina). Otros programas destinados a mejorar la retención escolar ofrecen becas y están ampliamente difundidos en varios países, tales como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México.

Además, muchas escuelas secundarias están vinculadas con programas sociales desarrollados en las comunidades. Por ejemplo, el proyecto “*Casasjóvenes*” en Uruguay, una experiencia piloto del Instituto Nacional del Menor y el Instituto Nacional de la Juventud, en la cual se crearon diez centros educativos en zonas desfavorecidas que son administrados por ONG y ofrecen

educación no formal articulada con el sistema formal. La fundación SES, en Argentina, también desarrolla proyectos basados en la metodología de las “comunidades de aprendizaje” en quince distritos pobres de Argentina, organizando redes locales entre las escuelas, las empresas y las autoridades locales.

En el campo de la formación vocacional, muchos cursos para jóvenes han comenzado a incluir estas habilidades básicas como parte de sus planes de estudio. El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación en Chile ha desarrollado módulos de formación para ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias básicas articuladas con la formación vocacional. También el Foro Juvenil en Uruguay y la Red de Centros de Formación Profesional del Obispado de San Isidro en Argentina han desarrollado estrategias para la adquisición de competencias básicas junto con competencias técnicas.

Estas y otras experiencias en América Latina son ejemplos de estrategias que están siendo sistematizadas y evaluadas con sus logros y dificultades en el marco del proyecto del IPE para proponer vías posibles de acción a los planificadores y responsables de la toma de decisiones políticas.

Claudia Jacinto
c.jacinto@iiep.unesco.org

Lituania: diez años tratando de mejorar la transparencia en la educación



En el marco de su proyecto “Ética y corrupción en la educación”, el IPE organizó una visita de estudio a Lituania del 13 al 17 de octubre de 2003. Objetivo: destacar las estrategias desarrolladas en Lituania para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en el uso de los recursos educativos.

DESDE SU independencia en 1990, Lituania emprendió un proceso de cambio considerable. Su futura integración a la Unión Europea ha acelerado este proceso, particularmente en el sector público. Dado que la lucha contra la corrupción es una de las más altas prioridades del gobierno, el IPE, en cooperación con el Ministerio de Educación y Ciencia de Lituania y el Open Society Institute, organizó una visita de estudios para examinar las reformas en curso que son parte del esfuerzo destinado a reducir las prácticas de corrupción y promover un comportamiento ético en el sector de la educación. Unos 25 funcionarios de alto nivel del sector de la educación de Argentina, Armenia, Botswana, Georgia, India, Kenya, Letonia, Macedonia, México, Tayikistán, Ucrania y Uzbekistán participaron en la visita.

Para que los participantes tuvieran una visión completa de las diversas acciones emprendidas en los niveles nacional y local, el Gobierno de Lituania movilizó a todos los actores que participan en la lucha contra la corrupción en el sector público y en el de la educación. Así, además de los altos funcionarios, los participantes recibieron información detallada por parte del director del Servicio Especial de Investigación, el director del Departamento de Auditoría Estatal, los responsables de diferentes comisiones y comités parlamentarios sobre la lucha anticorrupción, educación, presupuesto y finanzas, seguridad interna, así como por parte de dirigentes del sindicato de profesores y el director de Transparencia Internacional. V. Adamkus, ex Presidente de Lituania, y el Dr. Monkevicius, Ministro de Educación, inauguraron la visita. Ésta concluyó con la

presentación formal de una “Carta anticorrupción” al Parlamento de Lituania por parte de un movimiento juvenil y con un debate abierto entre los responsables de cinco comisiones y comités parlamentarios en presencia de los participantes en la visita.

Los enriquecedores debates en Vilnius y Druskininkai no se pueden sintetizar en este artículo, pero se brindará más información en el vídeo y la publicación que el IPE está preparando. Sin embargo, de la visita se pueden extraer algunas conclusiones.

Al reformar el sector público, es esencial diseñar sistemas que funcionen de manera transparente, definir criterios reguladores claros que sean plenamente reconocidos por todos los que participan en los procesos administrativos y de gestión, y desarrollar mecanismos de control adecuados. La reforma del sector de la educación de Lituania, por ejemplo, implicó el desarrollo de sistemas de regulación más transparentes en áreas clave, tales como la financiación de las escuelas y los exámenes escolares:

➤ **Financiación:** inspirado en la financiación mediante fórmulas, en 2001 el Ministerio de Educación y Ciencia reformó el sistema de financiación de la educación y creó nuevas modalidades de asignación, distribución y uso del presupuesto por parte de las escuelas. Todos los actores concernidos son conscientes de los criterios de esta política gracias a la organización de actividades de información y formación. La fórmula toma en cuenta la diversidad en el entorno y las condiciones de la escuela. Además de fortalecer la autonomía de la escuela, la fórmula contribuye a mejorar la transparencia en la transferencia y en el uso de los recursos. Hasta el momento, la reforma se ha aplicado a dos tercios del

presupuesto. En 2004 se implementará en todo el país.

➤ **Exámenes:** dada la convicción de que el ingreso a la enseñanza superior debe ser justo y transparente, el Centro Nacional de Exámenes de Lituania creó un nuevo sistema de exámenes finales para las escuelas secundarias públicas (*Matura*). Esto supuso el establecimiento de reglas estrictas para asegurar que la información sobre los exámenes y las modalidades de acceso a la educación superior sean accesibles a los interesados y que todas las excepciones a las reglas se minimicen y discutan abiertamente a fin de asegurar la transparencia del sistema de evaluación. Esta reforma reciente ya se considera como una gran mejora, especialmente en relación con la gestión de los exámenes, el acceso a la educación superior y la lucha contra el fraude académico.

Uno de los aspectos clave de la reforma en curso en el sector de la educación es la creación de un nuevo sistema de auditoría independiente, tanto interna como externa (la primera está bajo el liderazgo del Ministerio de Educación y Ciencia, mientras que la segunda está bajo la autoridad del Departamento de Auditoría del Estado). Se considera que las auditorías internas son un instrumento importante para mejorar la rendición de cuentas de los actores y que las externas son mecanismos indispensables para mejorar el uso de los recursos educativos. Los directores de los departamentos de auditoría describieron las metodologías utilizadas y los resultados de las actividades de auditoría más recientes efectuadas en el sector de la educación. Dado que las reformas de la financiación implementadas ya

sigue en la página 8

han sido objeto de auditorías, los resultados fueron compartidos con los participantes. El director del Programa de Mejoramiento Escolar, financiado por el Banco Mundial, también presentó los sistemas de control y empoderamiento utilizados para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas del uso de los recursos internacionales.

Además, los debates mostraron que, a fin de erradicar la corrupción, se requiere:

➤ **Fuerte apoyo político al más alto nivel, así como continuidad y durabilidad:** desde la independencia, erradicar la corrupción ha sido una prioridad en la agenda de Lituania, independientemente de los cambios en el gobierno. Como lo subrayó el ex Presidente de Lituania en su discurso inaugural: “se requerirá por lo menos una generación para promover realmente nuevos valores éticos y cambiar comportamientos”.

➤ **La movilización de toda la sociedad:** se requiere crear instituciones independientes,

tales como el Servicio Especial de Investigación. Además, es indispensable la participación de la sociedad civil, los medios de comunicación social, los sindicatos y otros actores. Se considera que la inclusión de temas anticorrupción en los programas escolares y la movilización de los estudiantes en la campaña contra la corrupción son estrategias clave para erradicarla en el largo plazo.

➤ **La democratización de los procesos sociales:** el derecho a la información es reconocido en Lituania como un derecho constitucional. Consecuentemente, la información acerca de las nuevas leyes y medidas se presentan en el sitio del Ministerio de Educación y Ciencia en la Web a fin de informar y promover el debate. Asimismo, a nivel municipal se ha implementado un proyecto para facilitar el acceso a la información y promover el control social sobre las políticas adoptadas por las autoridades locales.

➤ **La realización de actividades para fortalecer las capacidades.** En los programas de formación destinados a los funcionarios locales y el personal de la educación a nivel escolar se

ha incluido módulos sobre los riesgos de corrupción existentes y cómo afrontarlos.

Al final de la visita de estudio, todos los participantes destacaron la importancia de estudiar las estrategias desarrolladas por otros países para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en la educación, si bien se reconoció generalmente que erradicar la corrupción es un proceso de largo aliento. Además, la visita constituyó una oportunidad para que diversos actores en Lituania intercambiaran información y opiniones. En efecto, se percibió la visita como una contribución al fortalecimiento de la capacidad institucional y nacional de Lituania para lograr una mayor transparencia y rendición de cuentas en el sector de la educación.

Jacques Hallak y Muriel Poisson
m.poisson@iiep.unesco.org



ÉTICA Y CORRUPCIÓN – UNA MUESTRA DE ACTIVIDADES DEL IIEP

Intercambio de información



ETICO – Plataforma de información en el sitio web del IIEP:
<http://www.unesco.org/iiep/eng/focus/etico/etico1.html>

Seminarios

Mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en la educación
3-7 de noviembre de 2003, Guanajuato (México).

Estudios

- Clases particulares (Internacional)
- Fraude académico (América del Norte)
- Producción y distribución de textos escolares (África Occidental)
- Códigos de conducta para los profesores (Asia del Sur)
- Seguimiento del gasto público (Perú, Uganda y Zambia)
- Financiación mediante fórmulas (Australia, Brasil, Polonia y Reino Unido)
- Becas y subvenciones (Chile e Indonesia)

Visita de estudios

Lituania, 13-17 de octubre de 2003

Nuevas publicaciones del IIEP

Bray, M. *Adverse effects of private tutoring.*
París, UNESCO/IIEP, 2003. pp. 87.
ISBN 92-803-1240-5



Eckstein, M. *Combating academic fraud.*
París, UNESCO/IIEP, 2003. pp. 105.
ISBN 92-803-1241-3



"Los padres de familia indios esperan desde hace mucho tiempo mejores escuelas. Es una demanda que hay que satisfacer urgentemente."

"La parte de la educación en el gasto de consumo se ha disparado de 1,70% en 1993-94 a 2,14% en 1999-2000."

"El Gran Mercado Indio de la Escuela ha florecido como nunca antes en un país donde la demanda ha superado la oferta."

Extractos de "Riding The Riverdale High" por Soma Wadhwa.
Outlook Magazine, 28 de abril de 2003.
<http://www.doononline.net>

EN un esfuerzo destinado a ayudar a los países en desarrollo para que utilicen la educación privada como uno de los medios para lograr la EPT, el IIPE, en cooperación con varias Oficinas Multipaís (*cluster offices*) de la UNESCO y Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO, organizó una serie de seminarios en tres regiones del mundo para debatir sus experiencias en este campo. Éstos se realizaron en Santa Lucía para los países del Caribe anglohablante, en Nepal para los de Asia Meridional y, finalmente, en Moldavia para los países de Europa Oriental y del ex bloque soviético y Mongolia. Cada seminario destacó diversos aspectos de la educación privada y cómo los países de las diferentes regiones la utilizan para lograr los objetivos de la EPT. En noviembre de 2003 se celebra otro seminario en Filipinas para los países del Asia Sudoriental.

El Caribe anglohablante

Las experiencias son muy contrastadas entre las islas. Algunos países, como Barbados, realizan grandes esfuerzos para expandir la oferta de educación básica pública. Esto conduce a la competencia y al cierre de algunas escuelas privadas. En el otro extremo se encuentra Trinidad y Tobago, donde el Ministerio de Educación está, textualmente, "comprando plazas" en las escuelas privadas para satisfacer la gran demanda de educación (un sistema similar a los bonos de educación).

No obstante, en la mayoría de las islas no hay hasta ahora ningún marco de política claro o regulación detallada de la educación privada. En algunos casos –Antigua y

Regular la educación privada para lograr los objetivos de la EPT

El Marco de Acción de Dakar asume que la educación privada desempeñará un papel complementario para ayudar a que los países en desarrollo logren los objetivos de la Educación para Todos. Pero utilizar la educación privada con este propósito implica crear una adecuada regulación gubernamental en diferentes contextos nacionales.

Barbuda–, no hay datos sobre las escuelas privadas. Sólo Jamaica tiene una unidad especial en el Ministerio de Educación que está a cargo de las escuelas privadas. Las asociaciones de escuelas privadas son casi inexistentes.

Asia Meridional

Cuando el seminario se celebró en Nepal (julio de 2003), hubo activas demostraciones contra la educación privada en Katmandú. Los manifestantes pedían mayor control de las escuelas privadas y, en particular, de los derechos de escolaridad. Las puertas de algunas escuelas privadas fueron literalmente clausuradas por los manifestantes. Similares sentimientos, aunque no tan violentos, se registraron en Bangladesh y Sri Lanka, donde la educación privada aún se considera una excepción en el sistema prevaleciente. Por el contrario, la floreciente economía india ha producido una nueva generación de escuelas con fines de lucro para satisfacer las necesidades de las familias de clase media. En Bután, la política del gobierno manifiesta un prudente compromiso: las escuelas privadas aparecen ahí donde el gobierno no puede estar presente, por ejemplo, en áreas donde los niños tienen que caminar ocho horas diarias para ir y retornar de la escuela más cercana.

Europa Oriental, la ex Unión Soviética y Mongolia

Las denominadas 'economías de planificación central' –que van desde Europa Oriental hasta Mongolia y más allá, pasando por la ex Unión Soviética– no tuvieron tradiciones de educación privada durante muchas décadas. Sólo con las reformas del mercado y la transición hacia una economía

de mercado a fines de la década de los ochenta, la educación privada se convirtió en una actividad legal aceptada por las autoridades, debido a la demanda de la población. Partiendo de cero, su desarrollo fue caótico y específico según cada contexto, y este seminario fue una oportunidad única para tratar de evaluar y sintetizar los resultados obtenidos hasta ahora.

En estos países, la educación privada ocupa el espacio dejado por la educación pública, ya sea mediante la oferta de cursos para cubrir una demanda insatisfecha (gestión, derecho, lenguas extranjeras) o para asegurar una mejor enseñanza y condiciones de aprendizaje (salones con menos alumnos, profesores mejor remunerados y motivados).

Lecciones capitalizables

La educación privada es una realidad y su impacto está creciendo en todo el mundo junto con la globalización, especialmente en los niveles no obligatorios: preescolar, terciario y de posgrado. En menor medida, pero igualmente activa, la educación privada interviene en los niveles primario y secundario, compitiendo con las instituciones públicas. Se trata de un fenómeno principalmente urbano, predominante entre los segmentos más acomodados de la población. Se presenta ahí donde la demanda en función de la diversidad del currículo, la lengua de instrucción, la calidad o las nuevas tecnologías de la información no es satisfecha por la educación pública. Desafortunadamente, a menudo no existe distinción legal por parte del gobierno entre las escuelas religiosas sin fines de lucro y aquellas que sí los tienen.

La demanda de educación privada por parte de las familias se explica principalmente

por la diversidad de cursos mejor vinculados con el mercado global de la educación, así como por una mejor enseñanza y condiciones de aprendizaje. Las condiciones legales para el desarrollo de la educación privada se fueron estableciendo según la demanda, pero en la mayoría de los casos no son apoyadas financieramente por las autoridades públicas. Los derechos de escolaridad y las actividades generadoras de ingresos son las únicas fuentes de financiación de las escuelas privadas. El mercado y el desarrollo de la educación privada están directamente vinculados y correlacionados con los ingresos de las familias en proporción de los derechos de escolaridad.

La legislación sobre la educación privada aún no es clara y en algunos casos las autoridades pueden clausurar escuelas privadas por cualquier razón, buena o mala. El papel del gobierno (Ministerios de educación u otras autoridades) debería ser el de asegurar el cumplimiento de la ley contra la corrupción y la mala gestión, estimular procedimientos trans-

parentes de matrícula y acreditación, control de calidad e incluso una competencia justa.

En el espíritu del consenso de Dakar, los esfuerzos y recursos del gobierno se deben concentrar en la oferta de educación preprimaria, básica y secundaria. Se podrían establecer otros niveles (por ejemplo, para los infantes menores de tres años y los jóvenes mayores de 18 años) basados en la coparticipación en los costos y la recuperación de los gastos introduciendo servicios educacionales a cargo de los operadores públicos o privados.

Desde la perspectiva del nivel terciario de la educación, la globalización, debido a una encarnizada competencia, puede convertir a las universidades en instituciones similares a las empresas. Para atraer a los estudiantes, especialmente a los extranjeros que pagan sus derechos de escolaridad, las universidades de hoy tienen que ser caras en relación con los derechos que cobran y ofrecer diplomas competitivos que justifiquen sus costos. Estas tendencias y sus consecuencias en términos de equidad y eficiencia, aunque evidentes y

quizá inevitables, requerirán una mayor investigación de política para ofrecer una asesoría coherente a los responsables nacionales de la toma de decisiones, a la comunidad internacional de investigadores, así como a las organizaciones y los proveedores internacionales de fondos.

La educación privada se está convirtiendo en un segmento prominente del sector de la educación a nivel mundial y no se la puede ignorar. La educación preescolar y terciaria están más sometidas a las tendencias a la privatización, mientras que otros niveles y elementos están en busca de un equilibrio adecuado. Los seminarios del IIEP fueron actividades sin precedentes en las regiones concernidas; acontecimientos oportunos y necesarios para los participantes que valoraron mucho la evaluación del desarrollo de la educación privada en sus propios países en una perspectiva mundial.

Igor Kitaev

i.kitaev@iiep.unesco.org

Education privatization: causes, consequences and planning implications

Clive R. Belfield y Henry M. Levin

IIEP Fundamentals of Educational Planning N° 74, Paris, UNESCO/IIEP, 2003.

La privatización ha ocupado un amplio espacio en el debate sobre la educación durante los últimos años. Para muchos significa simplemente aumentar el rol de los padres en la financiación de la educación. Para otros es una tendencia más positiva que supone más recursos para la educación, un uso más eficiente de estos recursos y una mayor flexibilidad de la oferta educacional.

Sin embargo, mucho más compleja que un simple aumento de la financiación privada, la privatización puede adoptar muchas formas: el aumento del número de escuelas totalmente gestionadas y financiadas privadamente; escuelas gestionadas privadamente, pero financiadas con fondos públicos; escuelas públicas total o parcialmente financiadas con fondos privados; escuelas públicas gestionadas como instituciones privadas, que compiten por fondos públicos; cursos privados que complementan la educación ofrecida en las escuelas o universidades públicas; contratación privada de algunos servicios; cursos a distancia, etc. Las nuevas tecnologías de la información abren el camino a muchas nuevas formas de educación financiada privadamente para satisfacer diversas necesidades. En efecto, en los países desarrollados y de niveles de ingreso medios, la privatización aparece como una respuesta a una creciente diversificación de la demanda en términos del contenido o de los métodos de enseñanza, así como al deseo de las familias de escoger las escuelas a las que envían a sus hijos. La cuestión no es tanto la financiación, sino más bien la libertad de elección, la flexibilidad de la gestión, la regulación y la rendición de cuentas de la educación privada.

Tanto en los países desarrollados como en desarrollo, se supone generalmente que las escuelas administradas y reguladas privadamente –ya sean propiedad de o estén financiadas por las autoridades públicas– son más eficaces, más eficientes y producen mejores

resultados que las escuelas administradas públicamente. Pero, ¿es realmente así?

Este opúsculo de Clive R. Belfield y Henry M. Levin del Teachers College (Columbia University), describe y analiza las reformas privatizadoras que han ocurrido fundamentalmente, si bien no exclusivamente, en los países occidentales industrializados y en América Latina. Entre esas reformas, ellos analizan los programas de bonos, la introducción de la libertad de elección en el sistema público, la desregulación y la gestión privada de escuelas financiadas en gran medida por el Estado –como en el caso de las “charter schools”–, la financiación de servicios de educación provistos privadamente, etc. Analizan el impacto de esas reformas según algunos criterios: libertad de elección, eficiencia, equidad y cohesión social; y derivan algunas lecciones para los planificadores de la educación. Evitan las generalizaciones excesivas y sostienen convincentemente que todo depende del contexto nacional y la manera en que se diseña e implementa la reforma. Algunos programas de bonos que se focalizan en los grupos desfavorecidos terminan siendo más equitativos que los sistemas públicos tradicionales, a menudo socialmente segregados. Cuando se diseña una reforma, los planificadores de la educación deben definir claramente los objetivos y tener en cuenta su diseño y modalidades.

Belfield y Levin comparten su rica experiencia con el lector en un claro y equilibrado análisis de un tema controvertido. Un instrumento útil para los planificadores de países desarrollados y en desarrollo que luchan para encontrar recursos adicionales y hacer que sus sistemas de educación sean más eficientes y equitativos.



Françoise Caillods
f.caillods@iiep.unesco.org

Túnez: reforma del nivel superior para ingresar en la UE

Durante los últimos años, Túnez ha venido sentando las bases de la reforma, tanto cuantitativa como cualitativa, de su sistema de educación superior. El IIEPE y la Comisión Europea (CE) cooperan mancomunadamente con los esfuerzos del país.

La reforma de la enseñanza superior en Túnez, emprendida con el objetivo general de promover una “economía del conocimiento”, tiene tres objetivos principales. *El primero* es obtener un considerable aumento de la tasa de participación de los jóvenes de 19 a 24 años, que debe llegar al 49% para cada grupo de edad en 2010. *El segundo* es aumentar la calidad y diversificar las ramas curriculares de la educación superior, a fin de que las universidades sean más autónomas. *El tercero* es aumentar la “empleabilidad” de los graduados gracias a una más fuerte asociación con las empresas y el mercado de trabajo. La reforma ya recibe apoyo técnico y financiero de varios organismos proveedores de fondos bilaterales y multilaterales, entre los cuales están los del Gobierno de Francia y el Banco Mundial.

Con vistas al futuro acuerdo de asociación entre Túnez y la Unión Europea (2008/2010), la Comisión Europea también

prevé apoyar la consolidación del sistema de educación superior de Túnez mediante un importante programa de apoyo financiero al presupuesto del gobierno central.

Para concretar esta intención se organizaron dos misiones a fin de identificar y preparar el programa. La primera (noviembre de 2002) efectuó un análisis sectorial, elaboró un primer borrador de programa y calculó el monto del apoyo financiero de la CE. La segunda (julio de 2003) se propuso definir con mayor precisión los objetivos, los resultados esperados y las modalidades del apoyo europeo al sector. Considerando que el informe de la segunda misión era incompleto, la CE pidió al IIEPE que participara en una tercera misión programada en el marco de este proceso de preparación. El papel de los dos expertos adicionales del IIEPE fue finalizar el trabajo iniciado y, en particular, revisar las justificaciones del programa y detallar las disposiciones técnicas y

administrativas (DTA) del proyecto de apoyo previsto.

La misión viajó a Túnez a fines de septiembre de 2003 para reunirse con altos funcionarios del Ministerio de Educación Superior y de Investigación Científica y Tecnológica y del Ministerio de Desarrollo y Cooperación Internacional, así como con los responsables de los servicios competentes de la Delegación Permanente de la Unión Europea y de los representantes de los Estados Miembros de la UE en Túnez.

Durante la misión, los expertos evaluaron la viabilidad y pertinencia de la política de educación superior, así como de la estrategia sectorial en curso. Consideraron que la política vigente es ambiciosa y que muy probablemente encontrará dificultades relacionadas con la escasez de personal docente y de supervisión. Al mismo tiempo, sin embargo, ella es el paso subsecuente del proceso de desarrollo de los recursos humanos de Túnez, que encuentra su prolongación natural en la educación superior.

Pierre Runner y Michaela Martin
p.runner@iiep.unesco.org

Argelia: Cooperación renovada – ¡Larga vida!

¡Fue un momento realmente mágico! Un fuerte apretón de manos selló el acuerdo de asociación para fortalecer el sistema educativo de un país profundamente herido que, contra todo lo que cabía esperar, está renaciendo de sus propias cenizas, superando su angustia y el comportamiento de ciertas minorías “descontroladas”, así como determinado a mostrar el lado positivo de lo que ha realizado durante sus últimos 40 años de historia. El 2 de octubre de 2003, ante un grupo de representantes emocionados y felices, Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, y Boubekour Benbouzid, Ministro de Educación de Argelia, dieron un nuevo paso hacia la paz y el desarrollo humano al suscribir un acuerdo para ejecutar un programa de apoyo a la reforma del sistema educacional de Argelia (PARE) (cf. foto en el recuadro).

El programa de apoyo es el producto de muchas consultas, iniciadas por el IIEPE, entre las autoridades argelinas y la UNESCO, así como el resultado de dos años de negociaciones (julio de 2001-octubre de 2003) y de cinco misiones en ambos lados del Mediterráneo.

El propósito del programa, que será totalmente financiado con

fondos fiduciarios del Japón, es fortalecer la capacidad institucional de los servicios encargados del desarrollo de la educación, así como mejorar la calidad de la educación y su pertinencia para el mercado de trabajo. El programa, al que el IIEPE brindará su apoyo, da prioridad a dos áreas principales: la diversificación del contenido y los métodos educacionales –junto con la formación del personal docente– y la reestructuración de la educación obligatoria y postobligatoria. También hay dos objetivos transversales: apoyar la regulación de los flujos en el sistema de educación e introducir nuevas tecnologías. La primera acción concreta del programa está prevista para enero de 2004 en Argel.

Se abre una nueva era para la educación en Argelia. El sistema educativo no sólo debe abrirse al mundo, sino también adaptarse a los cambios recientes en los sistemas educativos y, en términos más amplios, a los cambios de la sociedad, así como a las nuevas responsabilidades de un sistema escolar para ciudadanos y abierto al exterior.

Elizabeth Kadri
e.kadri@iiep.unesco.org



SACMEQ: Una iniciativa que alcanza su madurez

El 28 de septiembre de 2003, los ministros del SACMEQ y sus representantes se congregaron en la sede del IPE (París) para su reunión bienal a fin de evaluar el progreso realizado durante los dos últimos años y tomar decisiones sobre su programa 2004-2005. La presentación de los resultados nacionales comparados, sin embargo, fue lo que suscitó el mayor interés.

EN su reunión bienal, los quince ministros del SACMEQ (*Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, Seychelles, Sudáfrica, Swazilandia, Tanzania-Continental, Tanzania-Zanzibar, Uganda, Zambia y Zimbabwe*) reafirmaron su compromiso con la investigación y formación mancomunadas, y el logro de los objetivos de la EPT en materia de una educación de calidad para todos. Ahora los ministros desean ver que se institucionalice plenamente el trabajo del SACMEQ en sus sistemas educativos.

El foro de política

El lanzamiento de los proyectos de informes nacionales de 13 ministerios del SACMEQ marcó el inicio del foro de política. Sin embargo, la parte que suscitó el mayor interés fue la presentación de los resultados nacionales comparados de los estudios del SACMEQ I y II. Algunas informaciones fueron buenas; otras, más bien malas. Entre 1995 y 2000, todos los países aumentaron sustancialmente el nivel de la mayoría de los recursos para el aprendizaje en las escuelas; no obstante, el

rendimiento en el aprendizaje en todos los países del SACMEQ, excepto uno, pareció disminuir y, en la mayoría de ellos, significativamente. Una hipótesis que se planteó para explicar este resultado fue el impacto de la "emergencia silenciosa": el VIH/SIDA. Sin embargo, las variables del aprendizaje que fueron afectadas por este "tercer factor" siguen siendo oscuras.

Como era previsible, los resultados nacionales comparados crearon una atmósfera cargada e inspiraron un acalorado debate que fue más allá del parroquialismo de la retórica política y abarcó cuestiones epistemológicas, metodológicas y éticas. Los ministros destacaron la importancia de:

- ser cautos al interpretar los resultados de los estudios, dada la gran diversidad de los contextos de los países del SACMEQ;
- producir mediciones más refinadas de la EPT, tales como el 'índice de la EPT del SACMEQ' de carácter experimental, elaborado a partir de indicadores basados en dimensiones clave relacionadas con el *acceso*, la *calidad* y la *equidad*;
- distribuir la variación en el rendimiento

de los estudiantes en componentes 'entre escuelas' y 'dentro de las escuelas', o según género, localización geográfica y grupo socioeconómico, a fin de reflejar igualdades y desigualdades; y

➤ aceptar que «buen sistema educacional» es una noción hipotética. En realidad, cada sistema educacional del SACMEQ tiene sus fortalezas y debilidades y, por tanto, puede ofrecer lecciones a otros. Mayor razón aún para cooperar.

El SACMEQ y el futuro

El trabajo del SACMEQ sigue reestructurando las percepciones que tienen los ministros de sus responsabilidades y obligaciones colectivas. Reflexionando sobre los resultados, uno de ellos dijo: "*Como ministro del SACMEQ, mi preocupación no sólo se limita a la calidad de la educación ofrecida a los niños de mi país, sino al bienestar de todos los niños en toda la región del SACMEQ y en el África en su conjunto...*".

La reunión concluyó con una presentación del tan esperado Archivo de Datos del SACMEQ a los ministros y con la presentación por parte del Presidente de la Quinta Asamblea de Ministros de una moción de agradecimiento al Gobierno Real de los Países Bajos por su generoso apoyo.

Saul Murimba, Director,
Centro Coordinador del SACMEQ
smurimba@yahoo.co.uk

GITE - Cómo lograr el objetivo de la igualdad de géneros de la EPT

El Grupo Internacional de Trabajo sobre la Educación (GITE) se reunió en Tuusula (Finlandia) en junio de 2003, congregando a 40 participantes de seis organismos multilaterales de cooperación, 20 organismos bilaterales y dos fundaciones.

El seminario se concentró en cómo aumentar la participación de niñas en la educación básica. Los participantes examinaron cómo los planes nacionales de EPT plantean eliminar las desigualdades de género y evaluaron varios proyectos destinados a promover la educación de niñas en diferentes países. Se formularon cuatro cuestiones: 1) la utilización del conocimiento para influir sobre la política y acelerar la

acción; 2) la interacción entre la educación de las mujeres y las niñas; 3) el papel de la comunidad en la educación de las niñas y 4) la matrícula de las niñas y sus resultados en matemática y ciencias comparados con los de los niños. Del debate se derivó que a pesar de que muchas lecciones no son nuevas, era sorprendente ver cuán poco han influido en la política de los gobiernos. Por ejemplo, aunque la educación de una niña depende fuertemente de la de su madre, los planes no hacen hincapié en la alfabetización de las mujeres adultas.

El segundo tema discutido fue la educación en situaciones de emergencia y la reconstrucción posconflicto de sistemas

de educación. La naturaleza peculiar de cada conflicto o situación de emergencia hace azarosa cualquier generalización, por lo tanto hay que efectuar más investigaciones. La reconstrucción debe: 1) reconstituir la capacidad de la comunidad para apoyar la educación de sus niños y 2) restablecer las capacidades en el nivel central para administrar el sistema en su conjunto.

Finalmente, el GITE discutió el uso de Enfoques Sectoriales, Estrategias para la Reducción de la Pobreza y la Iniciativa de Vía Rápida para lograr la igualdad de género en la educación primaria y secundaria en 2005.

Françoise Caillods
f.caillods@iiep.unesco.org



Intercambio en línea de información y recursos sobre el VIH/SIDA y la educación

Como parte de la estrategia de la UNESCO contra el VIH/SIDA, el IPE ha lanzado el Servicio de Intercambio de Información sobre el Impacto del VIH/SIDA en la Educación, un centro de recursos en línea dedicado a recolectar y difundir los resultados de la investigación sobre el impacto del VIH/SIDA en la educación.

Ocho meses después de su lanzamiento oficial, el Servicio de Intercambio dispone de una rica colección de documentos cargables, un calendario de próximas actividades y un número creciente de miembros de la red de investigadores sobre el VIH/SIDA.

El impacto del VIH/SIDA sobre la educación

La epidemia del VIH/SIDA tiene un impacto profundo sobre el sector de la educación en algunas regiones del mundo: aumenta cada vez más el número de profesores enfermos que se ausentan de la escuela, disminuyen las tasas de matrícula, aumenta el número de huérfanos no escolarizados y las familias con recursos financieros escasos afrontan costos adicionales de atención de los miembros enfermos, quienes consumen el dinero destinado a pagar los derechos de escolaridad o los útiles escolares. Al mismo tiempo, la educación puede ser uno de los medios más eficaces para prevenir el VIH/SIDA. Sólo recientemente las autoridades nacionales, los organismos internacionales, las ONG y la sociedad civil han comprendido la incidencia de la epidemia sobre el sector de la educación. La necesidad de información para apoyar la formulación de política y de abogar en el sector de la educación es esencial.

“La información es clave para el cambio”

A pesar de la existencia de una mayor conciencia, el acceso a la información, las políticas y los programas existentes sigue siendo difícil. El escaso acceso a la Internet y los costos de la distribución masiva de material en varios países hace que la información siga en manos de pocas personas.

Además, los planificadores y responsables del desarrollo de la educación, a nivel nacional o internacional, trabajan en sus programas individuales y el conocimiento no siempre se comparte entre ellos. Pocos investigadores tienen tiempo de encontrar todo lo que está disponible.

El *Servicio de Intercambio de Información sobre el Impacto del VIH/SIDA en la Educación* apoya a estos actores clave en su propio trabajo y en la toma de decisiones al recolectar y difundir información sistemáticamente. Buscamos activamente nuevas investigaciones, actividades y sitios en la Web que se incorporan en nuestro sitio y presentamos la información de la manera más clara posible, con palabras clave, resúmenes y documentos de síntesis para ayudar a los usuarios a identificar rápidamente lo que les interesa. Para quienes tienen acceso limitado a la Internet, se está produciendo una serie de CD-Roms que se pueden pedir gratuitamente al Servicio de Intercambio. También se puede solicitar gratuitamente copias impresas de todos los documentos que se presentan en el sitio.

Para sustentar la recopilación y difusión de documentos, el Servicio de Intercambio trabaja en estrecha cooperación con la Oficina Internacional de Educación (OIE), que focaliza su atención en materiales para el currículo, y las oficinas de la UNESCO en Harare, Bangkok y Dakar, que se concentran en las necesidades regionales. El acceso a los sitios de estos asociados está disponible mediante el sitio del Servicio de Información del IPE en la Web. El Servicio también ha

Un portal interactivo disponible en español, francés e inglés con una colección de más de 450 documentos cargables incluyendo:

- documentos de política sobre el impacto del VIH/SIDA en la educación;
- estudios e investigación sobre la planificación, implementación y evaluación de políticas y programas sobre el VIH/SIDA;
- ejemplos de prácticas idóneas para reducir el impacto del VIH/SIDA sobre los sistemas de educación;
- actas de conferencias.

Las principales características del sitio son:

- fácil búsqueda por autor, título o palabra clave;
- un calendario regularmente actualizado de actividades relativas al VIH/SIDA;
- un glosario en línea de términos, siglas y abreviaciones en materia de SIDA y educación;
- membresía gratuita que le permite participar en debates con colegas expertos de todo el mundo y sugerir documentos que se pueden incluir en el sitio.

lanzado un programa piloto sobre el fortalecimiento de la capacidad y la recolección de datos a nivel regional con la Education Research Network for West and Central Africa (ERNWACA) [Red de Investigación Educativa en el África Occidental y Central], una red bilingüe de investigadores del África Occidental y Central.

“Su contribución es importante”

Para funcionar eficazmente, el Servicio necesita su contribución. Nos apoyamos en nuestros asociados y usuarios para que nos ayuden a construir activamente el contenido del sitio y hacer que el conocimiento disponible esté al alcance de la comunidad más amplia. Lo invitamos a enviarnos cualquier estudio o documento de política sobre el VIH/SIDA y la educación o a informarnos sobre estudios que usted conoce. Si tiene experiencia de lo que es eficaz y por qué, el Servicio de Intercambio de Información del IPE es un foro ideal para compartir esta información.

Lucy Teasdale y Lynn Sergeant

Para obtener más información, contáctenos en:
hiv-aids-clearinghouse@unesco.org
o visite el sitio web del Servicio de Intercambio:
<http://hivaidsclearinghouse.unesco.org>

Educación primaria universal en Etiopía: retos y perspectivas¹

Durante décadas, Etiopía se ha comprometido a lograr la Educación Primaria Universal (EPU) y en 1997 estableció que 2015 sería el año meta. Este compromiso se reafirmó en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en 2000, cuando todos los países participantes acordaron definir a 2015 como el año meta. A pesar de los recientes aumentos significativos en las tasas de matrícula, el reto sigue siendo considerable: más de seis millones de niños no asisten a la escuela primaria; las desigualdades regionales y de género son altas; debido al hacinamiento de las aulas y a la escasez de profesores calificados, la calidad es preocupante, como se refleja en las tasas de repetición y abandono.

Si bien Etiopía está determinada a lograr una EPU de calidad, el país no ha elaborado un plan detallado que cubra todo el período que va hasta 2015. Por consiguiente, hay pocas indicaciones acerca de la magnitud de este reto y sus implicaciones en términos de recursos (humanos, financieros y físicos). De ahí la importancia que tiene examinar si este objetivo es alcanzable bajo las orientaciones de política, estándares y capacidad de implementación existentes.

Una proyección revela que hay que superar una montaña. Para lograr la EPU en 2015, la matrícula en educación primaria debe aumentar en cerca de 140% (11,1 millones) y el número de profesores en más de 240%. Se debería disponer de cerca de 16.000 aulas adicionales y más de 23,7 millones de ejemplares de libros. El gasto total en educación primaria debería aumentar en promedio 9,6% cada año y la asignación presupuestaria a la educación primaria necesitaría aumentar del 2,9% al 6,6% del PIB.

La probabilidad de lograr este objetivo es muy baja. La financiación será, evidentemente, un problema, pero también se carece de la capacidad para proveer el número necesario de profesores, y construir y equipar aulas adicionales. Para dar sólo un ejemplo: el número promedio de aulas construidas anualmente por las oficinas regionales y zonales de educación a fines de la década de los noventa fue de sólo 1.336, comparado con las 16.000 que se necesitan.

El alto monto de financiación que se requiere y la baja capacidad de construcción de escuelas y de oferta de profesores se deben principalmente a los estándares y directrices existentes. Dado que las proyecciones anteriores utilizan las directrices y estándares vigentes para la construcción de aulas, formación de profesores, tamaño de las clases, etc., será necesario revisar estos estándares y normas. Existen varias posibilidades: reducir el costo de la construcción de las aulas cambiando el diseño y el tipo de materiales de construcción; aumentar el uso del doble turno; aumentar la relación alumnos/maestro de 50 a 60; construir escuelas con una o dos aulas (en áreas donde hay un número insuficiente de alumnos), en lugar de escuelas de cuatro aulas e introducir la enseñanza multigrado donde sea necesario. Para satisfacer la demanda de profesores, se debería emplear a profesores calificados académicamente pero no formados, al mismo tiempo en que se fortalece la formación en servicio basada en la escuela, se suprimen los internados y se reduce la duración de la formación en los Teacher Training Colleges (escuelas normales) de tres a dos años, y se estimula la expansión de escuelas normales privadas.

Estas intervenciones de política reducirán el costo total, aumentando al mismo tiempo la capacidad de oferta de profesores y la construcción de aulas. La brecha promedio anual de financiación disminuirá a 1% en lugar de 3,7% del PIB. Los cambios en las directrices de política y los estándares también aumentarán la tasa de matrícula a 92,4% en 2015, incluso si no se colma la brecha financiera. En todo caso, sin embargo, es esencial el compromiso financiero del Gobierno de Etiopía, los proveedores de fondos, las comunidades y las ONG. Fortalecer la capacidad nacional de implementación y gestión será incluso más importante.

Tesfaye Kelemework
tesfayekel@hotmail.com

¹ Este artículo es una síntesis de la tesis de Tesfaye Kelemework para obtener su Maestría en Planificación y Administración de la Educación en el IIPE. Fue participante en el PFA 2000/2001.

Se inicia el 39° año académico del PFA

El 39° año académico del Programa de Formación Avanzada (PFA) en Planificación y Gestión de la Educación se inició el lunes 29 de septiembre de 2003 con una nueva cohorte de 32 participantes procedentes de 31 países. Este año, 18 participantes provienen de la región África, 7 de Asia y el Pacífico, 4 de la región Árabe y 3 de América Latina y el Caribe. Una característica saltante de este nuevo grupo es que más del 40% son mujeres. Comparada con la de años anteriores, esta cifra representa un aumento del 10-20% en la participación femenina en el PFA.

El año académico se inició con una serie de seminarios a cargo de especialistas del IIPE. Concebidos como puntos de entrada al PFA, los seminarios introducen a los participantes en algunas cuestiones clave relativas a la planificación y la gestión de la educación. Los temas propuestos este año fueron: "Teorías del desarrollo: del optimis-

mo a la crítica radical", "Globalización y educación" y "Condiciones cambiantes en el mundo de la educación". Los seminarios fueron seguidos de sesiones de medio día en grupos de discusión sobre "Conceptos básicos de planificación de la educación".

Para el seminario de orientación, este año los participantes fueron trasladados a Plailly, un pueblo situado a treinta km al norte de París. Organizado en cooperación con la Comisión Nacional Francesa de Cooperación con la UNESCO, el seminario brindó a los participantes la oportunidad de tener una visión detallada del PFA, su contenido, las opciones de especialización ofrecidas, así como de las modalidades de evaluación y certificación. También se debatieron los requisitos para la monografía de investigación, así como sobre la opción por la Maestría y los requisitos para la tesis correspondiente.

Se organizaron sesiones especiales para que los participantes compartieran sus

puntos de vista sobre los procesos y mecanismos de la planificación de la educación en sus propios países. Muchos participantes mencionaron la creciente tendencia que existen en sus países hacia la integración de los planes de educación en marcos de planificación global y la adopción de un enfoque intersectorial. También evocaron el creciente énfasis que se pone en una visión a largo plazo cuando se elaboran los planes de educación (a 2016, e incluso a 2020), así como en la planificación participativa y la descentralización. La sesión final se concentró en las competencias que necesitan los participantes para efectuar su trabajo y en sus expectativas sobre la formación en el IIPE. Los debates fueron animados e intensos, prefiguración del rico intercambio y la fructífera cooperación de los meses por venir.

Gabriele Göttelmann-Duret,
N.V.Varghese y Yasmin Haq,
y.haq@iipe.unesco.org

El Instituto Virtual

FOROS DE DISCUSIÓN VÍA LA INTERNET ¡LO INVITAMOS A PARTICIPAR!

Lo invitamos a participar en el primero de los dos foros de discusión que se realizarán en 2004.

- **Planificar la educación antes, durante y después de situaciones de emergencia** – en inglés
12 de enero – 15 de febrero de 2004

La discusión de este importante tema se basará en la publicación del IIPE titulada *Planning education in and after emergencies*. La autora, la experta internacional Margaret Sinclair, moderará el debate. El objetivo es propiciar que un amplio grupo de planificadores, administradores e investigadores intercambien experiencias y perspectivas sobre lo que es esencial en la planificación de la educación durante y después de situaciones de emergencia, junto con la preparación para afrontarlas.

Los destinatarios son los planificadores de los ministerios de educación y otros ministerios de los países en desarrollo, así como especialistas del mundo académico y expertos que trabajan en ONG y organismos de las Naciones Unidas.
(Contacte a Tania Besimensky:
t.besimensky@iiep.unesco.org)

- **Universidades virtuales y educación transnacional** – en inglés
19 de enero – 27 de febrero de 2004

El foro abordará un tema específico, a saber: *Policy issues – What are they? And Whose are they?* Se utilizará la primera publicación del IIPE en la Web: *The Virtual University: Models and messages: Lessons from case studies*, editado por Susan D'Antoni. El foro permitirá una amplia consulta destinada a identificar las principales cuestiones de política y generar consenso sobre dónde se las debe abordar: a nivel institucional, nacional o internacional. Si desea participar, sírvase enviar un mensaje a: virtual.university@iiep.unesco.org

Puede cargar la publicación para los dos foros en:
<http://www.unesco.org/iiep/index.htm>

LA RED DE EGRESADOS

La Red de Egresados está en pie y funcionando nuevamente gracias a una nueva aplicación. No dude en contactarnos si usted es un egresado del Programa de Formación Avanzada (PFA).

CURSOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

El IIPE invitará a ministerios y organizaciones seleccionados a participar en los siguientes cursos de educación a distancia planeados para 2004:

- **Gestión de la asociación entre universidades y empresas y actividades para la generación de ingresos, destinado a universidades del Asia Meridional** (Abril de 2004).
- **Diagnóstico del sector de la educación en África** (Septiembre de 2004).
- **Gestión de la asociación entre universidades y empresas, destinado a universidades de Europa Occidental y Oriental** (Octubre de 2004).
- **Gestión y evaluación de proyectos de educación en países francohablantes de África** (fines de 2004).

CONTACTO EN EL INSTITUTO VIRTUAL

Susan D'Antoni
s.dantoni@iiep.unesco.org
o en el sitio web del IIPE
<http://www.unesco.org/iiep/eng/training/virtual/virtual.htm>

IIPE-BUENOS AIRES

Sexto Curso sobre "Planificación y Formulación de Políticas Educativas"

El Sexto Curso Regional sobre "Planificación y Formulación de Políticas Educativas", organizado del 1° de septiembre al 28 de noviembre de 2003 en la sede regional del IIPE, cuenta con la participación de 22 funcionarios provenientes de Argentina, Brasil, Bolivia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay y Uruguay.

En concordancia con la implementación del nuevo programa de maestría en el IIPE en París, se han efectuado varios cambios en el currículo. Se ha incluido un módulo sobre "Investigación Educativa" y el tema "estrategias educativas" se aborda en forma transversal. A fin de afianzar el vínculo entre investigación y formación se han incluido una serie de actividades relacionadas con las investigaciones en curso del IIPE-

BA. En el módulo "Diagnóstico del Sector Educativo" se ha incorporado un taller para analizar una serie de programas latinoamericanos destinados a mejorar la equidad en la educación. Asimismo, se han integrado actividades para profundizar el análisis sobre las relaciones entre educación y equidad en América Latina, basándose en los resultados de las investigaciones del IIPE-BA.

Como en ocasiones anteriores, se aborda el tema de las competencias en la gestión de la educación. Se incluyen dos seminarios-talleres sobre el trabajo en equipo y la comunicación, y a lo largo del curso se hace hincapié en las presentaciones orales. El curso cuenta con la participación de expositores extranjeros, entre los que se encuentran ministros nacionales y provincia-

les, así como funcionarios de organismos multilaterales de crédito.

La visita de estudios se efectúa del 10 al 14 de noviembre en dos provincias de la Argentina: Córdoba y La Pampa, donde se están ejecutando importantes transformaciones en la estructura de sus sistemas para afrontar el aumento de la matrícula en la educación básica y media. En ambas provincias se han realizado esfuerzos para mejorar sus modelos de gestión administrativa. Finalmente, como cierre del trabajo con los módulos del tronco común de formación se organiza un taller de integración sobre el problema de la asignación de recursos en épocas de ajuste fiscal.

IIPE-Buenos Aires
informacion@iiep-buenosaires.org.ar



Actividades del IIPE

Taller de la ANTRIEP sobre "Gestión exitosa de la escuela"

Katmandú, Nepal
15-18 de diciembre de 2003

Organizado en cooperación con la Comisión Nepalesa de Cooperación con la UNESCO para las instituciones miembros de la ANTRIEP.

Contacto: a.de-grauwe@iiep.unesco.org

Foro sobre "Estrategia de la educación e implementación del Programa de Apoyo a la Reforma del Sistema Educativo de Argelia (PARE)"

Argel, Argelia
10-14 de enero de 2004

Organizado conjuntamente por el IIPE, la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación para iniciar el trabajo en el marco del programa PARE con los responsables de los tres ministerios concernidos.

Contacto: p.runner@iiep.unesco.org

Taller sobre "La descentralización de la educación y su impacto a nivel local"

Dakar, Senegal
26-29 de enero de 2004

Organizado en cooperación con el Ministerio de Educación de Senegal y la Oficina de la UNESCO en Dakar, y destinado a participantes de Benin, Guinea, Malí y Senegal.

Contacto: a.de-grauwe@iiep.unesco.org

Seminario sobre "Fortalecimientos de las capacidades nacionales para monitorear los resultados educativos por región, subregión y zona de matrícula"

Rabat, Marruecos
Enero/febrero de 2004

Parte de un programa de apoyo en curso financiado por el Gobierno de Francia para mejorar la educación básica en Marruecos, el seminario preparará la elaboración y la ejecución de un programa de formación de los consejeros e inspectores en planificación de la educación, así como de los inspectores pedagógicos de cuatro regiones "piloto" (*académies*) para ayudarlas en sus esfuerzos hacia la descentralización.

Contacto: e.kadri@iiep.unesco.org

Curso de formación intensiva sobre "Reforma de la supervisión escolar para mejorar la calidad"

Maseru, Lesoto
18-27 de febrero de 2004

Organizado en cooperación con la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO de Lesoto, este curso está destinado principalmente a participantes seleccionados de algunos países anglohablantes de la Comunidad de Desarrollo del África Austral (SADC).

Contacto: a.de-grauwe@iiep.unesco.org

ACTIVIDADES DEL IIPE-BA

Primer Taller para Centros de Innovación, Proyecto @Iiis/INTEGRA

IIPE-Buenos Aires, Argentina
Febrero de 2004

Taller organizado para 20 instituciones educativas seleccionadas en Argentina, Chile y Uruguay como centros para experimentar la utilización de tecnologías de la información en la educación. En él se analizarán los proyectos que implementarán estos centros en cooperación con sus asociados europeos durante los tres años de duración del proyecto.

Contacto: información@iipe-buenosaires.org.ar

Seminario Latinoamericano sobre "La enseñanza de nuevas competencias para la gestión de la educación"

IIPE-Buenos Aires, Argentina
Marzo de 2004

Financiado por la Fundación Ford en el marco del proyecto *Red Forgestión, actualización de formadores en gestión política educativa*, este seminario analizará un conjunto de módulos de formación sobre liderazgo, trabajo en equipo, comunicación y resolución de conflictos que se ha preparado en dos versiones: una para profesores universitarios que participan en la gestión y la otra para directores de escuela en zonas desfavorecidas.

Contacto: información@iipe-buenosaires.org.ar

Homenaje al profesor Jean-Claude Eicher

El profesor Jean-Claude Eicher, uno de los pioneros de la economía de la educación en Francia, falleció el 20 de octubre de 2003.

Nacido en 1929, su reputación en investigación de la educación no sólo era reconocida en Francia, sino también a nivel internacional. En 1971 fundó el *Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education* (IREDU), introduciendo en Francia los conceptos modernos de la economía de la educación.

Apasionado por los problemas de la educación, consagró su actividad a la mejora de los sistemas educativos y, en especial, de sus costos en los países en desarrollo. Su trabajo marcó profundamente la historia del IIPE, en el que desempeñó papeles importantes en el transcurso de los años: miembro del Consejo de Administración del IIPE (1976-1984), Consultor (1986-1995) y, desde 1993, editor asociado del comité editorial

de la colección *Fundamentos de Planificación de la Educación* del IIPE.

El ejercicio de sus diversas funciones en el seno del IIPE dan testimonio de su profundo compromiso con la planificación de la educación. Su muerte constituye una gran pérdida para la comunidad internacional de la educación. □