

En el interior...

Población nómada
accede a la EPT
página 4

Alfabetización
de adultos en
Marruecos
página 5

EPT y desarrollo
rural
página 6

EPT en
América Latina
página 7

EPT: ¿Calidad o
cantidad?
páginas 8-9

EPT: Cuestiones
pendientes
páginas 10-12

Visita de estudios
a Alemania
página 13



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación

www.unesco.org/iipe
ISSN 1564-2380

Promover la escolarización de las niñas El impacto de las políticas de la EPT



Eliminar las desigualdades de género en las escuelas es uno de los principales objetivos del *Marco de Acción de Dakar*. Si bien se dispone de una amplia investigación sobre las políticas para promover la escolarización de las niñas, poco se sabe sobre su impacto en la matrícula y la retención de las niñas en la escuela. Este artículo analiza por qué algunas estrategias de educación para todos (EPT) han tenido éxito en tres países en desarrollo.

Las tasas de matrícula y retención brindan una primera indicación de los efectos de los políticas para matricular y mantener a las niñas en la escuela. Si se puede establecer una relación entre el aumento de las tasas de matrícula y las medidas implementadas, se puede inferir, por lo menos en principio, que estas políticas son eficaces.

Desde este punto de vista, Mauritania, Túnez y el estado de Uttar Pradesh en la India han registrado notables progresos en la matrícula y la retención de

las niñas durante los últimos años. En los tres casos, la aplicación de una serie de políticas que benefician a las niñas y a los grupos desfavorecidos en general fue seguida de un aumento de las tasas de acceso a la escolarización o de las tasas de retención.

En **Mauritania**, entre 1990 y 1998, la tasa bruta de admisión en la educación primaria aumentó de 50 a 84% para las niñas y de 62 a 88% para los niños, mientras que las tasas brutas de matrícula crecieron de 41 a 84% para las niñas y de 53 a 88% para los niños (véase el Gráfico 1, p. 3). La sedentarización de las poblaciones nómadas (que constituían el 12% del total de la población en 1988, contra 73% en 1965) ha facilitado mucho la matrícula de los niños en la escuela, pero la significativa disminución de las desigualdades se debe fundamentalmente a la implementación de una política pública que asigna prioridad a la educación básica. Una de las más importantes medidas fue la expansión de la red de escuelas primarias, especialmente en las áreas rurales, reduciendo así la distancia entre las escuelas y los hogares de los estudiantes. Entre 1990 y 1998, el número de escuelas aumentó en más del doble, y se construyeron o renovaron más de 4.000 aulas. Como resultado de estas medidas, una gran mayoría de los niños mauritanos matriculados en 1999 tuvo que desplazarse menos de 3 km para asistir a la escuela. El número de profesores se duplicó, reflejando una tasa promedio de reclutamiento de 400 profesores por año durante el mismo período.



sigue en la página 3

En este número

Promover la escolarización de las niñas: El impacto de las políticas de la EPT	1
Editorial: Educación para todos – abriendo el camino	2
Poblaciones nómada: los olvidados del proceso de la EPT	4
Alfabetización de adultos en Marruecos	5
Educación básica y desarrollo rural	6
IIPE-Buenos Aires: Educación para todos y equidad en América Latina	7
¿Calidad, cantidad o ambas?	8
Côte d'Ivoire – Mejorar la calidad a nivel local	9
VIH/SIDA – La información propicia el cambio	9
Mauritania: El gasto no sigue el crecimiento de la matrícula	10
¿Puede la descentralización ayudar a lograr la EPT?	11
Educación superior y EPT: Asegurar una contribución más eficaz	12
Alemania: un sistema de educación en transición	13
Nuevas publicaciones del IIPE	14
El Instituto Virtual	15
Actividades del IIPE	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-Delaurois,
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

Educación para todos – abriendo el camino

La política consiste en formular visiones y encontrar las vías para lograrlas; definir objetivos y movilizar los recursos para realizarlos. Ciertamente, una de las mayores ambiciones definidas por el sistema internacional en años recientes está encarnada en el *Marco de Acción de Dakar* a fin de lograr una educación de calidad para todos en el año 2015. La comunidad internacional formuló un compromiso aún más importante, a saber, que ningún país con un plan viable para brindar educación a todos sus niños se vería frustrado por falta de fondos.

Todos los estados deben elaborar o fortalecer sus planes nacionales “a más tardar” a fines de este año. Esos planes también deben integrarse en un marco de referencia más amplio de reducción de la pobreza y desarrollo, e implementarse mediante procesos más transparentes y democráticos. La razón es simple: la educación es el nexo entre todos los componentes de la agenda de desarrollo, ya se trate de reducir la pobreza, mejorar la salud, progresar en materia de igualdad de género, aplicar nuevas tecnologías, proteger el medio ambiente o ampliar la participación democrática y el buen gobierno.

Las expectativas políticas son altas y el impacto potencial grande, pero el tiempo pasa rápidamente. En este número de la *Carta Informativa* evaluamos la situación con vistas al futuro y presentamos una parte del trabajo que el IIPE está realizando como parte del seguimiento del “Foro Mundial sobre la Educación para Todos” de Dakar.

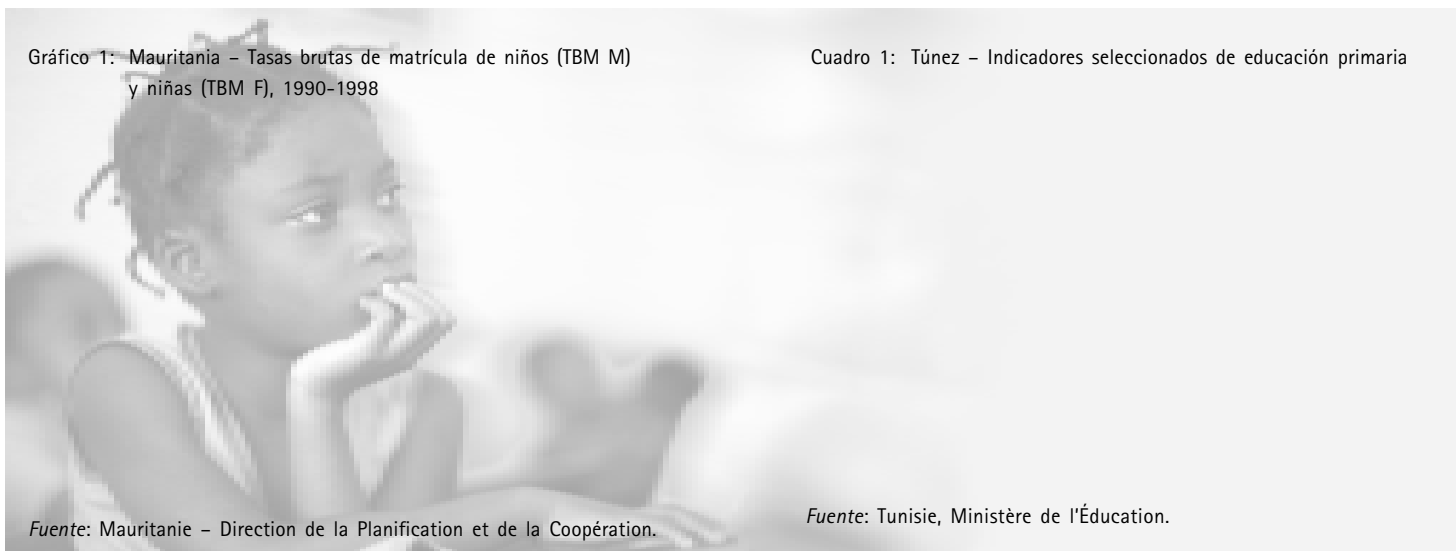
A partir de los temas escogidos, es evidente, en primer lugar, que aunque el objetivo es común, lograrlo implica adoptar numerosas decisiones que deben abordar problemas nacionales y contextos específicos. Para llegar a los grupos nómadas se necesitan otras medidas, en lugar de sólo asentarse a las tribus alrededor de los centros urbanos. Para matricular a los niños de las áreas rurales, especialmente las niñas, la distancia entre la escuela y el hogar es un aspecto crucial, y la disponibilidad de profesoras puede ser capital. La calidad de la educación depende en gran medida de lo que conocemos acerca de “lo que se hace” y de “los resultados que se obtienen”. La educación básica es, como se señaló, básica, pero la educación superior es *vital*, no sólo para formar a los profesores, los diseñadores del currículo y los planificadores, sino también para capacitar a los profesionales de las economías en desarrollo que carecen gravemente de

talentos formados. Las competencias básicas en alfabetización son fundamentales, pero el concepto de «alfabetización» es dinámico y depende significativamente de los requerimientos para funcionar bien en una sociedad impulsada cada vez más por nuevas ideas y tecnologías. Simultáneamente, nuestros diarios nos muestran muy bien que lo que se ha construido y logrado se puede destruir y perder en un santiamén, ya sea debido a catástrofes naturales o a conflictos humanos y guerras civiles. Por consiguiente, se debe impartir educación no sólo en situaciones normales, sino también en situaciones de emergencia. Un próximo número de la *Carta Informativa del IIPE* de este año abordará este problema más detalladamente.

Una segunda lección es que, si bien las situaciones varían y los contextos son diferentes, se pueden capitalizar muchas experiencias ocurridas en contextos específicos, tomando en cuenta los problemas encontrados y las acciones emprendidas para brindar soluciones que se podrían aplicar en otros lugares. La variación provee información. Aportar el conocimiento a la educación es la tarea del IIPE y una de las razones por las cuales la investigación que realiza la hace desde una perspectiva comparativa. La experiencia vicaria es buena, siempre y cuando se la tome en cuenta a partir de la reflexión sobre preguntas tales como “¿qué hay que hacer?” o “¿qué es lo que funciona?”.

La educación para todos es una tarea clave de la UNESCO y el IIPE. La importancia del compromiso es incontestable y la urgencia de la prioridad innegable. Pero las grandes expectativas pueden llevar a grandes frustraciones. Para lograr la educación para todos en el marco temporal establecido se deben emprender acciones inmediatas e insistir en perseguir los objetivos. La educación para todos está en marcha. El IIPE está desempeñando su papel.

Gudmund Hernes
Director of IIEP



Fuente: Mauritanie – Direction de la Planification et de la Coopération.

Fuente: Tunisie, Ministère de l'Éducation.

Promover la escolarización de las niñas... viene de la página 1

Si bien la matrícula ha aumentado significativamente en Mauritania, las tasas de retención de niños y niñas muestran que aún se requiere hacer progresos adicionales. El porcentaje de la cohorte que llega al 5º grado de escolaridad cayó de 74% en 1990 a 66% en 1997. Esta disminución se debe al bajo número de escuelas que ofrecen un programa completo: fuera de la capital, la proporción de escuelas que ofrecen un programa completo de seis años raramente sobrepasa el 40% del total. Es posible que una parte de los niños, especialmente las niñas, no tenga la posibilidad de cambiar de escuela o de recorrer una distancia mayor para asistir a una escuela que ofrece un programa completo. Sin embargo, el número limitado de escuelas completas implica que la relación alumnos/maestro se mantuvo alta (aproximadamente 50/1) y que la matrícula se expandió a un costo reducido durante el período. El porcentaje de profesoras aumentó, pero permanece relativamente bajo: 18% en 1990, contra 26% en 1998.

En Túnez, la paridad de género se ha logrado efectivamente tanto en las tasas de matrícula como de retención. En 1990, la tasa neta de matrícula de los niños era 7% más alta que la de las niñas, mientras que en 2001 la diferencia era insignificante (véase el Cuadro 1, arriba). De manera semejante, el porcentaje de estudiantes que llegaba al 5º grado de escolarización era de 14 puntos más alto para los niños que para las niñas en 1990, pero esta brecha desapareció completamente en 1995. Túnez implementó una política de creación de escuelas más cercanas a las áreas de residencia de las poblaciones en las áreas rurales, incluyendo a las áreas más remotas. El aumento de la matrícula se

obtuvo así junto con una reducción en la relación alumnos/maestro que pasó de 39/1 a 24/1 entre 1990 y 1998. Además, las autoridades tunecinas aumentaron el número de maestras, que actualmente constituye el 50% del personal docente.

En el **estado de Uttar Pradesh** (India), donde el 80% de los 160 millones de habitantes vive en las áreas rurales, el porcentaje de niñas en la educación primaria pasó de 34% a 46% en el período 1990-2000. La tasa bruta de matrícula se sitúa actualmente en cerca de 100% para ambos sexos, mientras que en 1991 ella fue de 50% para las niñas y de 82% para los niños. El número de escuelas aumentó en cerca de 700 por año entre 1990 y 2000. Hoy en día, aproximadamente el 92% de estas escuelas dispone de agua potable y todas ellas, por lo menos en principio, están localizadas a menos de 1,5 km de los hogares de los estudiantes. Este progreso se debe al vigoroso compromiso del gobierno de Uttar Pradesh con la educación: cerca del 90% de todas las escuelas primarias son públicas y el presupuesto asignado a la educación básica casi se triplicó entre 1990 y 1999. El estado también ha promovido un enfoque participativo, estimulando la participación de la comunidad en las escuelas y la descentralización de algunas responsabilidades. Dado que algunos padres de familia son renuentes para enviar a sus hijas a la escuela más allá de cierto nivel escolar, la participación de las familias en el funcionamiento de las escuelas está ayudando a aumentar la matrícula de las niñas. Actualmente, los “comités aldeanos de educación” están autorizados a reclutar paraprofesores, disponen de sus propios presupuestos y son responsables de la gestión adecuada y el rendimiento de

las escuelas. El hecho de que actualmente se disponga de guarderías también podría tener repercusiones sobre la escolarización de las niñas. Finalmente, la proporción de profesoras todavía es baja (24%) y el número de alumnos por profesor es alto (60/1). Una proporción semejante puede perjudicar la calidad de la educación, que también es un factor importante en la retención de los alumnos, especialmente de las niñas.

Una primera conclusión que se puede derivar de estos tres estudios de caso es que las medidas destinadas a lograr la educación para todos –aumento de los recursos asignados a la educación, participación de la comunidad y una menor proporción de alumnos por maestro– generalmente tienen un impacto sobre todos los grupos desfavorecidos, incluyendo las niñas. Otras medidas susceptibles de promover la escolarización de las niñas en particular es la reducción de la distancia entre las escuelas y los hogares de los estudiantes (expansión de la red escolar) y el aumento del porcentaje de profesoras (en el caso de Túnez). El impacto de otras medidas focalizadas (por ejemplo, el número de subvenciones escolares asignadas a las niñas que viven en las áreas rurales) todavía deben ser objeto de evaluación.

Roser Cussó
r.cusso@iiep.unesco.org

Poblaciones nómadas: los olvidados del proceso de la EPT



Levantando el campo en Djibuti

Las poblaciones nómadas forman parte, sin lugar a dudas, de los grupos sociales que menos acceso tienen a la educación. Ellas también constituyen el grupo cuya problemática ejemplifica mejor el conflicto entre tradición y modernidad. Frecuentemente se considera que las poblaciones nómadas forman parte de un universo aparte, cuya vida cotidiana está regida por la búsqueda permanente de agua y pastos para su ganado. A pesar de los esfuerzos de asimilación y sedentarización realizados en muchos países, los nómadas aún representan hoy en ciertas regiones del mundo, especialmente en África, una minoría de un peso demográfico nada despreciable. Sólo en el Cuerno de África, su número se calcula en alrededor de 10 millones de personas.

Alejados de las ciudades, desplazándose en espacios naturales frecuentemente hostiles, olvidados de los planes de acción nacionales, estas poblaciones se encuentran entre las más desfavorecidas, ya sea en términos de pobreza o de acceso a la educación básica. En algunas regiones del Cuerno de África pobladas de nómadas, la escolarización primaria es casi inexistente.

En realidad, las poblaciones nómadas no pertenecen todas a una misma realidad. Si el nomadismo generalmente se asocia con la actividad pastoril, algunos grupos nómadas son agropastorales, mientras que otros son pescadores. Asimismo, el grado y las pautas de movilidad varían mucho.

Es evidente que para poblaciones en vía de sedentarización, la cuestión del acceso a la educación tiende a acercarse a una problemática más general de escolarización en el área rural.

Cómo acceden actualmente a la educación las poblaciones nómadas del África oriental y qué estrategias se pueden implementar para mejorar este proceso.

Frente a esta diversidad, actualmente se dispone de poca información reciente sobre la educación de las poblaciones nómadas en el África subsahariana. El Banco Africano de Desarrollo confió recientemente a la UNESCO (IIEP/IICBA¹) y el UNICEF (ESARO²) un estudio sobre *La educación de las poblaciones nómadas en el África Oriental* (Djibuti, Eritrea, Etiopía, Kenya, Tanzania y Uganda). Además de analizar las experiencias en curso destinadas a posibilitar el acceso a la educación a las poblaciones nómadas, el objetivo es que se elaboren estrategias en las que ellas sean el foco de atención.

Durante largo tiempo, la escuela itinerante fue considerada como la respuesta "natural" a las dificultades de escolarización de los hijos de los nómadas. Reanudando con este principio, en Etiopía se ha emprendido una iniciativa local de escuela móvil. Los profesores se reclutan entre los nómadas y reciben una formación corta. Las clases se realizan en función del ritmo de la transhumancia, teniendo como apoyo las "carpetas de urgencia de la UNESCO". Si bien este tipo de fórmula permite que los niños inicien su escolaridad, raramente permite que la completen, debido a la falta de pasarelas con la escuela clásica.

Cuando la movilidad es menor, los recursos de la educación no formal ofrecen posibilidades reales de dispensar una educación adaptada. Las encuestas efectuadas en el terreno por los equipos nacionales han estado destinadas a examinar los efectos de proyectos innovadores como, por ejemplo, el programa ABEK (Educación Alternativa para el Distrito de Karamoja) en Uganda. Lanzado en 1998, este proyecto de educación no formal se basa en una enseñanza práctica adaptada al modo de vida y a las preocupaciones de las comunidades seminómadas del distrito. El programa escolar es el mismo

que el de las escuelas clásicas, pero se incorporan algunas materias específicas, tales como la crianza de ganado, la gestión del agua y la protección del medio ambiente. En 2001, unos ocho mil niños participaron en esta experiencia.

Si bien la sedentarización presenta ventajas, también conlleva riesgos. En efecto, la ruptura con un sistema de producción basado en la ganadería y la movilidad comporta frecuentemente un proceso de pauperización. Prevenir este fenómeno supone concebir medidas de acompañamiento.

En Eritrea, por ejemplo, el Ministerio de Agricultura ofrece a las poblaciones nómadas que se han sedentarizado una formación que les permite adquirir competencias específicas en el dominio de la agricultura, la apicultura o la avicultura.

Las iniciativas en materia de microcrédito participan también en una estrategia de lucha contra la pobreza de las poblaciones nómadas. Con el apoyo de la asistencia internacional y el Gobierno de Djibuti, las mujeres de la región de Obock se han beneficiado así de préstamos, que deben reembolsar semanalmente, para crear pequeñas actividades en el campo del comercio alimentario.

La inclusión de un componente educacional en los programas de reducción de la pobreza destinados a las poblaciones nómadas parece justificada. Pero, más allá del acceso a la educación básica, se trata de responder a las cuestiones de la identidad y el futuro de las poblaciones nómadas, así como comprender mejor su demanda de educación.

Charlotte Sedel y David Atchoarena
d.atchoarena@iiep.unesco.org

1. IICBA = Instituto Internacional para el Fortalecimiento de la Capacidad Nacional en África.

2. ESARO = Oficina Regional del África Oriental y Meridional.

Alfabetización de adultos en Marruecos

Marruecos evalúa sus programas de alfabetización de adultos y examina sus necesidades futuras, mientras que el país lucha contra el analfabetismo.

Pescando palabras en algún lugar de la costa marroquí

CON cerca de 10 millones de analfabetos de una población total de 21,3 millones de personas de 10 años y más (46,8%), el analfabetismo constituye en Marruecos un problema de envergadura, tanto desde el punto de vista económico como social. De ahí que este país, que en el plano económico mundial se considera “intermedio”, sólo ocupe el 124º lugar entre 174 países según el Indicador de Desarrollo Humano, debido especialmente a la incidencia que tiene sobre esta escala el criterio ‘nivel de instrucción’ de la población.

Para remediar esta situación, Marruecos ha implementado en el pasado diversos programas de lucha contra el analfabetismo. Más recientemente, durante la segunda mitad de la década de los noventa, a fin de aliviar los efectos de los programas de reajuste estructural, el gobierno, junto con el Banco Mundial, elaboraron una estrategia de desarrollo social que debía promover el mejoramiento del acceso a la educación y a la alfabetización. Paralelamente se implementaron varias acciones de fondo, más específicamente aún: la creación de una *Direction de la lutte contre l'analphabétisme* (DLCA) – dependiente del *Ministère de l'emploi, de la formation professionnelle, du développement social et de la solidarité* (MEFPDSS)– la publicación de una Carta Nacional de la Educación y la Formación y, finalmente, la creación de la Agencia para el Desarrollo Social.

Actualmente, el objetivo en Marruecos consiste en reducir la tasa de analfabetismo a menos del 25% para el año 2010. El logro de este objetivo y su durabilidad exigen dos condiciones complementarias esenciales: por una parte, *detener la fuente del analfabetismo*, es decir, lograr la generalización de la escolarización en la educación básica; por la otra, *impedir su resurgimiento*, instituyendo un programa complementario de desarrollo continuo de las competencias básicas de la población activa.

Los primeros resultados de estos esfuerzos son significativos. En 2000/2001, el número de beneficiarios de los programas de alfabetización superó incluso el objetivo de los 300.000 participantes asignado para el primer año de acción. De ese total, 120.000 (40%) estuvieron a cargo de la campaña general (que movilizó los medios del Ministerio de Educación Nacional); 95.000 (31,5%) de los operadores públicos (otros ministerios); 80.000 (26,5%) de la sociedad civil, especialmente las ONG y las colectividades locales y, finalmente, 5.000 (menos de 2%) de las empresas.

Las perspectivas a mediano plazo (2002-2004) permiten prever una disminución de la utilización de los medios del MEN (por otra parte, esencialmente movilizados para escolarizar aceleradamente a todos los niños del nivel primario). Por el contrario, debería haber una fuerte progresión de la asunción de responsabilidades de otros ministerios (especialmente mediante el *Habous*, es decir, Asuntos Religiosos; Juventud y Deportes, y, finalmente, Ayuda Mutua Nacional), así

como la intensificación de la acción de las ONG y las empresas.

Sin embargo, a pesar de este dinamismo esperado, habrá que tener en cuenta la desigualdad de las expectativas, sociales o económicas, de los dos principales grupos de destinatarios.

En efecto, el más motivado y numeroso –el de las mujeres de los medios rurales y periurbanos– busca, sobre todo, salir de sus condiciones de aislamiento y vulnerabilidad, pero es el más difícil de abordar debido a sus limitaciones contextuales (peso de la tradición y amplitud de las tareas cotidianas).

El segundo grupo, con un carácter más bien económico, es el conjunto de jóvenes adultos no escolarizados o precozmente desescolarizados que busca un empleo o espera el mejoramiento de su situación, para quienes la alfabetización sólo debe ser una primera etapa de un proceso de formación continua.

De esta manera, la DLCA, que cuenta con el apoyo financiero de un nuevo crédito del Banco Mundial, concentrará sus esfuerzos esencialmente en tres áreas: el contenido de los programas y la formación de formadores; el reforzamiento institucional de sus cuadros y la descentralización de sus acciones, y, finalmente, el seguimiento y la evaluación de los operadores, especialmente de las ONG.

Pierre Runner
p.runner@iiep.unesco.org

Educación básica y desarrollo rural



Mujeres bengalí aprenden sobre microcréditos en un programa de la FAO

EL mundo rural, que frecuentemente hace prueba de cierta inercia en términos de desarrollo económico, también sufre debido a una débil escolarización. A pesar de los esfuerzos realizados desde la década de los sesenta y la movilización de la comunidad internacional tras la declaración de la Conferencia de Jomtien en 1990, las áreas rurales de muchos países en desarrollo todavía son los “parientes pobres” en lo que se refiere a la educación. A menudo se descuida el hecho de que el lento ritmo de progreso hacia la universalización de la educación básica se debe en gran medida a la persistencia de bajas tasas de matrícula en las áreas rurales. El problema de las desigualdades sociales y, por consiguiente, de las desigualdades de género, parecen haber oscurecido el persistente retardo en el acceso y la participación de los pobladores rurales en el sistema educacional.

En el Foro Mundial de Dakar en 2000, la comunidad internacional reafirmó la necesidad de garantizar una educación básica de calidad para todos. La cuestión del desarrollo de la educación en las áreas rurales no se puede abordar adecuadamente sin mencionar los trastornos que han ocurrido en el medio agrícola. El hecho es que éste ha experimentado cambios radicales que se reflejan especialmente por un aumento en el mercado de trabajo de las zonas rurales del empleo no agrícola y la persistencia –o agravación– de la pobreza rural.

Es conveniente subrayar que la pobreza es, en primer lugar, un problema de seguridad alimentaria que afecta mayoritariamente a la población rural. En muchos países pobres,

las áreas rurales no han experimentado, o muy poco, el desarrollo, y la presión demográfica constituye actualmente una amenaza para los recursos agrícolas y el medio ambiente natural.

Además, la globalización está planteando nuevos desafíos al mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores rurales, especialmente a los más pobres. Esta situación tiene un profundo impacto sobre los ingresos provenientes de la agricultura y, por consiguiente, sobre las condiciones de vida de las poblaciones rurales y sobre la pobreza en zona rural.

La situación actual y las tendencias vinculadas a la globalización y el cambiante medio rural exigen nuevas respuestas. La estrategia consistente en concentrar las políticas de educación rural en la expansión de la educación agrícola en los niveles secundario y superior ahora se perciben como ampliamente obsoletas. Para enfrentar los desafíos que plantea el mundo rural de hoy se requiere una perspectiva global de la educación, centrada en el acceso a una educación básica de calidad para todos. Los objetivos de seguridad alimentaria, reducción de la pobreza y satisfacción de las necesidades del mercado rural de trabajo requieren que las políticas de desarrollo rural asignen mayor consideración a la educación básica y que las estrategias de Educación para Todos reconozcan plenamente la naturaleza especial del medio rural.

Con el propósito de impulsar esta perspectiva de pensamiento y capitalizando en términos operacionales las experiencias que ella nos aporta para guiar a los países en la reforma de sus políticas de educación, formación y desarrollo rural, la FAO ha au-

El problema del acceso a la educación en las áreas rurales de los países de bajos ingresos es grave y a fin de afrontar los enormes desafíos que representa ofrecer educación a todos se requiere una visión más global de la educación.

nado esfuerzos con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO para realizar un estudio internacional sobre el tema “educación, seguridad alimentaria y desarrollo rural”. El primer objetivo del estudio es analizar el estado de la cuestión desde el punto de vista de las políticas públicas y los marcos conceptuales sobre las que ellas se basan. También tratará de esclarecer lo que se puede denominar como ‘práctica idónea’.

Los resultados del estudio servirán no como modelos, sino más bien como puntos de referencia para todos los que buscan modos de desarrollar la educación en las áreas rurales y contribuir más eficazmente al desarrollo rural. Los resultados se difundirán ampliamente en el escenario internacional y conducirán a la realización de consultas con los países interesados, en el nivel regional y, en algunos casos, también nacional, así como con la comunidad de proveedores de fondos, a fin de asegurar no sólo que la dimensión rural se tome en cuenta verdaderamente en las políticas de ayuda a la educación, sino que también se asigne a la educación un lugar central en las estrategias de desarrollo rural.

David Atchoarena y Lavinia Gasperini¹
d.atchoarena@iiep.unesco.org

¹ Lavinia Gasperini es Oficial Principal de Educación Agrícola de la FAO (Roma).
Lavinia.Gasperini@fao.org



La crítica situación de los diferentes sistemas de educación de América Latina implica que aún hay mucho por hacer antes de lograr el objetivo de una “educación de calidad para todos”. La región tiene que superar deudas educativas del pasado –con rasgos distintivos en cada país–, que se expresan en la existencia de un gran número de niños y adolescentes aún desescolarizados. Las transformaciones recientes en el mundo del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano han creado nuevos desafíos, por lo que a las demandas tradicionales de inclusión de los sectores más postergados ahora se agregan aquellas que provienen de los grupos sociales más integrados. Esta creciente complejidad de los desafíos que presenta la educación en la región debe ser asumida por sistemas educativos que forman parte de estados cada vez más debilitados y en sociedades que muestran, en general, un gran deterioro en sus niveles de integración y acceso al bienestar.

En este marco, el IIPE-Buenos Aires está realizando dos investigaciones sobre educación y equidad en América Latina. Si bien ambos estudios tienen énfasis y características diferentes, comparten por lo menos tres aspectos que merecen destacarse.

En primer lugar, ambas investigaciones parten de la constatación de que el conjunto

Educación para todos y equidad en América Latina

Si los países de América Latina quieren realmente ofrecer educación a todos sus ciudadanos, deben basar sus políticas y reformas educacionales en diagnósticos y análisis más sólidos de los problemas existentes.

de políticas educativas desarrolladas en el marco de las reformas aplicadas en casi todos los países durante la década de los noventa no logró crear mecanismos institucionales que estuvieran a la altura de los problemas sociales que aquejan a la región y fueran capaces de revertir los problemas de equidad y calidad de la educación. Muchas de estas acciones han demostrado ser meros paliativos de los problemas de pobreza y exclusión social, pues no resuelven las cuestiones de fondo de la educación. Las desigualdades persisten en los sistemas educativos de la región: no se ha revertido la brecha existente entre los jóvenes de diferentes sectores sociales.

En segundo término, una de las hipótesis que subtiende a ambos estudios es que el impacto de las políticas orientadas a reducir la desigualdad es limitado porque enfatizan los aspectos materiales y organizacionales de las prácticas educativas cotidianas, desatendiendo su dimensión cultural. En efecto, hay un conjunto de factores que no se toman suficientemente en cuenta en los diagnósticos sobre los cuales se basan las decisiones de política, por lo que no están representados en las políticas mismas. Estos factores incluyen: los modos de interpretar la realidad por parte de profesores y alumnos, las dinámicas y tipos de relaciones existentes en los ámbitos familiar o comunitario, la valoración y las expectativas de los alumnos y sus familias sobre la educación, así como el capital cultural de los profesores.

En tercer lugar, la creciente complejidad que caracteriza el escenario social en los distintos países de América Latina y, más específicamente aún, la agravación de la pobreza extrema y la exclusión social, nos enfrentan

con el siguiente interrogante: ¿es posible educar en cualquier contexto? ¿Cuál es el mínimo de equidad que se requiere para que las prácticas educacionales sean eficaces? Cada vez más son visibles las limitaciones de los sistemas educacionales cuando tienen que hacerse cargo de alumnos que no cuentan con las condiciones mínimas para participar en el proceso educativo. Es necesario profundizar en este aspecto, haciendo hincapié en la construcción de las condiciones sociales de educabilidad de niños, niñas y adolescentes.

Los avances realizados en estas investigaciones en curso confirman la idea de que referirse a América Latina como un todo homogéneo implica desconocer la gran diversidad de situaciones que existen en la región. En rigor, cuando se trata de definir políticas destinadas a ofrecer *educación de calidad para todos*, cada país debería ser analizado teniendo en cuenta sus especificidades sociodemográficas, políticas, económicas, étnicas y culturales. Algunos países de la región están muy urbanizados, tienen un perfil demográfico moderno, educación primaria generalizada y altos niveles de escolarización secundaria. El principal desafío para estos países es promover la calidad de la educación. Otros tienen un perfil más tradicional, con una población predominantemente rural, menos de un tercio de sus adolescentes escolarizados y serias dificultades para ampliar su cobertura.

Abordar esta creciente heterogeneidad social con análisis y propuestas de política que la subestimen no haría sino agravar aún más la situación.

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

¿Calidad, cantidad o ambas?



EL Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, realizado en 2000, reafirmó la determinación de la comunidad mundial para seguir trabajando a fin de lograr el objetivo de la Educación para Todos (EPT) definido en la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990. Sin embargo, uno de los mensajes importantes de la Declaración de Dakar fue que para lograr la EPT en 2015 se requerirá que todas las naciones no sólo expandan la participación en la educación, sino que también “mejoren todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando su excelencia, de modo que todos logren resultados de aprendizaje reconocibles y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias esenciales para la vida corriente”.

A fin de trabajar sistemáticamente en el logro de estos objetivos, los ministerios de educación tendrán que desarrollar sistemas eficaces de monitoreo y evaluación que se podrán utilizar para responder una importante pregunta: *¿Pueden las naciones, especialmente aquellas que disponen de recursos limitados, mejorar la **calidad de la educación**, y en particular las condiciones de escolarización y los resultados del aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que **expanden el acceso a la educación** mediante una mayor participación?*

La mayoría de los países en desarrollo ya ha creado mecanismos bien diseñados de monitoreo y evaluación de la calidad de la educación. Frecuentemente, éstos se han implementado bajo los auspicios de organizaciones internacionales tales como la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

¿Cómo pueden los países en desarrollo, que disponen de recursos limitados, mejorar la calidad de la educación básica y expandir el acceso para lograr los objetivos del Foro de Dakar?

Económicos (OCDE). Desafortunadamente, en muchos países en desarrollo hay pocas personas con la formación técnica avanzada que se requiere para emprender estudios científicos en gran escala sobre la calidad de la educación.

Este problema no se puede abordar en los países en desarrollo teniendo “expertos externos” que se hagan cargo del trabajo requerido. Un enfoque semejante no sería sustentable y probablemente daría como resultado una recolección costosa de datos diseñada para satisfacer los objetivos de los organismos externos en lugar de los objetivos nacionales de política y planificación. Por el contrario, en los países en desarrollo se necesita el fortalecimiento de la capacidad nacional a largo plazo que promueva una “cultura de la información” en los ministerios de educación, de modo que las decisiones de política sobre la calidad de la educación sean decisiones informadas y no simplemente conjeturas inspiradas en modelos de gestión de crisis.

En la década de los noventa, el IIEP desarrolló una estrategia muy exitosa de fortalecimiento de la capacidad nacional en el área del monitoreo y la evaluación de la calidad de la educación. Ésta se basaba en la creación de un consorcio de ministerios de educación que promovía que los especialistas en investigación de diferentes países emprendieran estudios en gran escala sobre la calidad de sus sistemas de educación trabajando de una manera cooperativa que les permitiera compartir su experiencia y aprender unos de otros.

El papel del IIEP en esta iniciativa ha sido el de coordinar la oferta de programas de formación intensiva centrados en los requerimientos de la investigación y también facilitar el acceso ilimitado al conocimiento técnico pertinente, de modo que el consorcio pudiera tener acceso a las más recientes y avanzadas metodologías de investigación en el mundo.

Los esfuerzos del IIEP en esta área durante la última década han focalizado su atención en el fortalecimiento de la capacidad de una asociación desarrollada con el Consorcio del África Meridional para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (SACMEQ). Este consorcio, constituido por 15 ministerios de educación, que completó un estudio internacional comparado de la calidad de la educación en 1998, está a punto de terminar un segundo estudio y emprender un tercero planeado para 2005. Cada uno de estos estudios ha requerido un masivo esfuerzo de un gran número de personas en los países miembros del SACMEQ, especialmente en términos de logística para la recolección y el procesamiento de grandes cantidades de datos. Sólo para el segundo estudio del SACMEQ se recolectaron datos de 50.000 alumnos y 5.000 profesores provenientes de 2.500 escuelas de 14 países subsaharianos.

El diseño de la recolección de los datos para los tres estudios del SACMEQ asegurará que los países participantes utilicen exactamente los mismos procedimientos para el muestreo y la recolección de datos y que empleen las metodologías más potentes del mundo para construir y “vincular” las mediciones de los niveles de alfabetización y aritmética básica de los estudiantes y los profesores. Esto permitirá efectuar comparaciones válidas acerca de la calidad de la educación entre países en puntos determinados en el tiempo y entre diferentes puntos en el tiempo para un solo país. Es sólo mediante la utilización de datos y metodologías de este tipo que los ministerios de educación serán capaces de responder científicamente a la pregunta: ¿pueden lograr únicamente la calidad o la cantidad, o es posible que logren ambas?

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



Côte d'Ivoire – Mejorar la calidad a nivel local

El análisis de las estadísticas y los indicadores de la educación (para la gestión y la toma de decisiones) a menudo resta confinado al nivel nacional. Ciertamente, este trabajo es esencial, pero demasiado global, pues no permite un análisis por centro educativo. Por consiguiente, una visión fina del funcionamiento de la escuela es fundamental para una buena gestión a nivel local. Además, es esencial en el marco de un proceso de descentralización.

Entre sus actividades para el fortalecimiento de las capacidades nacionales, el IPE ha desarrollado un programa para la concepción y utilización de una base de información adaptada a la gestión a nivel local. Esta base de información debe permitir el conocimiento fino del funcionamiento del sistema y las condiciones de escolarización por centro educativo.

Este tipo de instrumento contribuye a reforzar la asociación y la interacción de la escuela con su medio gracias a la apropiación, por parte de los responsables locales, de la información pertinente para pilotear el sistema y promover la calidad de la enseñanza. Además, la información producida facilita la participación de los actores sociales en el funcionamiento de la escuela. En este sentido, la base de información a nivel local participa de las estrategias necesarias para "asegurar un seguimiento sistemático de los progresos realizados desde el punto de vista de los objetivos y las estrategias de la EPT".¹

El proceso seleccionado tiene especialmente en cuenta la durabilidad de la base de información. Así, se ha optado por desarrollar un proyecto económico en medios, que no necesita de apoyo exterior una vez que la base de datos está integrada en la organización de la dirección departamental. Iniciar el proyecto demanda recursos: una encuesta en pequeña escala, la actualización eventual de los formularios e informes administrativos existentes, el apoyo técnico del nivel central y la formación del responsable local. Pero una vez que el proyecto se ha implantado y se ha producido la apropiación del instrumento, las actividades regulares del departamento son suficientes para el mantenimiento y la buena utilización de la base de datos.

El proyecto se ejecuta con un equipo del Ministerio de Educación

Nacional que representa a los niveles central, departamental y del distrito escogido para el proyecto piloto. Este mecanismo contribuye a transferir las competencias al equipo nacional.

Implantado en un departamento de Côte d'Ivoire, en el marco del proyecto se ha efectuado un diagnóstico de los datos existentes a nivel local y se ha completado la información disponible mediante una encuesta en pequeña escala. A continuación, se organizaron los datos para efectuar un análisis y una utilización más eficaz de la información por parte de los responsables a nivel local. Así, en menos de un año, estos últimos podían pilotear mejor el funcionamiento y la calidad de las escuelas (control de los insumos, los procesos pedagógicos y los resultados) en el seno de su unidad administrativa. La utilización de la base de datos refuerza las tareas de supervisión pedagógica de los inspectores y de los consejeros pedagógicos, produciendo especialmente información sobre aspectos cualitativos del funcionamiento de los centros educativos.

La creación del "tablero de mando" permite que los responsables locales dispongan de información sintética sobre el funcionamiento de las escuelas. Entonces pueden ver muy rápidamente el perfil de la escuela, evaluarla y situarla en relación con el conjunto de la inspección.

La base de información debe adaptarse con la cooperación de los inspectores para que responda a sus necesidades. Ella sólo se convertirá en un instrumento "vivo" si ellos se la apropian y la emplean regularmente. Más allá de los aspectos técnicos, un proyecto semejante constituye, pues, un puente entre los productores y los utilizadores de información sobre la escuela a nivel local.

Patricia Dias da Graça
p.dias-da-graca@iiep.unesco.org

¹ Informe final del Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 2000.

VIH/SIDA – La información propicia el cambio

En la lucha para vencer el VIH/SIDA, la ignorancia, el miedo y el aislamiento son nuestros peores enemigos. Por consiguiente, las fuentes de información son instrumentos clave para que los profesionales de la educación formulen respuestas eficaces a la epidemia. ¿A quién podemos recurrir para tener acceso a las fuentes de información necesarias?

Uno de estos recursos es el Servicio de Intercambio de Información sobre el Impacto del VIH/SIDA en la Educación. Con la asistencia de una variedad de socios, tales como ministerios, ONG, investigadores y organismos de desarrollo, el Servicio se esfuerza por reunir a la vasta comunidad educacional en la tarea común de compartir y difundir información confiable.

El Servicio posibilita un intercambio activo de información. Recolecta sistemáticamente información proveniente de colegas que trabajan en el terreno y la incorpora en sus bases de datos en línea para su difusión. El sitio Web es uno de los medios para tener acceso al Servicio. Ahí se pueden encontrar las últimas investigaciones e informaciones relativas al impacto del VIH/SIDA sobre la educación. La dirección es <http://www.unesco.org/iiep> y los invitamos a hacernos llegar sus comentarios.

¿Desea ayudarnos? Invitamos a los educadores y a otros especialistas en desarrollo a remitirnos informaciones pertinentes sobre el VIH y la educación, tales como:

- Estudios sobre el impacto del VIH/SIDA en la educación.
- Modelización de proyecciones.
- Acciones en los países.
- Información sobre próximos talleres y conferencias.

La documentación del servicio incluye:

- Estudios e investigaciones sobre el impacto del VIH/SIDA en los sistemas de educación.
- Ejemplos de prácticas idóneas para planificar y afrontar el VIH/SIDA.
- Informes de conferencias.
- Declaraciones internacionales y declaraciones de política nacional

Puede contactarnos mediante nuestro correo electrónico:

hiv-aids-clearinghouse@iiep.unesco.org.

Su aporte es importante.

Tara Bukow
Coordinadora del Servicio

Mauritania: El gasto no sigue el crecimiento de la matrícula

En la década de los noventa, la matrícula en la educación básica de Mauritania creció espectacularmente. Pero mantenerse financieramente a la altura de este flujo masivo es otro problema.

A pedido del Ministerio de Educación Nacional y de Investigación Científica, así como de los responsables del proyecto Educación V (Banco Mundial), el IIEP brindó apoyo técnico para la creación de un sistema de información sobre el gasto en educación. El conjunto de flujos financieros del campo de la educación fue evaluado y reunido en un marco coherente que permite analizar la evolución de la financiación y de los costos del sistema educativo mauritano durante cinco años (1995 a 1999).

En 1999, la colectividad nacional mauritana gastó 13,5 mil millones de ouguiyas (unidad monetaria), es decir, el equivalente de US\$ 64,4 millones en la escolarización de unos 437.000 estudiantes. Esta suma comprende el conjunto de la financiación pública, privada y externa destinada a aportar los recursos humanos y materiales, así como el equipamiento necesario para los centros educativos públicos y privados de educación básica, secundaria, técnica o superior bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional. También incluye los gastos de administración general, formación del personal e investigación en educación, así como la compra de libros, útiles escolares o uniformes efectuada por las familias.

Si bien este es un nivel elevado de gasto en educación, no se ha beneficiado del crecimiento económico ocurrido en el país entre 1996 y 1999.

El nivel del gasto en educación en relación con el PIB, que llegó a 6,5% en 1999,

es relativamente elevado en comparación con otros países. Sin embargo, es el más débil registrado en Mauritania durante el período 1996-1999, retrocediendo en un punto porcentual en relación con el nivel de 7,5% alcanzado en 1996 (véase el *Gráfico 1*).

Durante el período, el PIB aumentó en 50%, debido en parte a la inflación, pero también a un crecimiento económico positivo cada año (3,8% en promedio anual). El gasto en educación también aumentó en términos reales, pero a una tasa más débil de 2% en promedio anual. Dado que el crecimiento ocurrió entre 1995 y 1996, el gasto en educación no se benefició de los efectos del crecimiento entre 1996 y 1999, y no siguió el crecimiento de la matrícula.

Si bien el esfuerzo financiero global aumentó moderadamente, el sistema educativo mauritano ha debido acoger durante el período a un número creciente de estudiantes (2,8% en cuatro años) y el gasto promedio por estudiante disminuyó sensiblemente durante el período, pasando de cerca de 37.000 a 31.000 ouguiyas (-16%).

La financiación promedio por alumno ha disminuido (a precios constantes) en todos los niveles de educación. La disminución es muy sensible en la educación secundaria general, más moderada en la educación básica, mientras que la educación superior recuperó en 1999 un nivel próximo al de 1995 (véase el *Gráfico 2*).

El muy importante progreso de la escolarización realizado en Mauritania a pesar de un

contexto de fuerte crecimiento demográfico (90% de las niñas y niños acceden al primer grado de la educación básica), ha marcado una pausa en la segunda mitad de la década de los noventa, con un aumento de la tasa bruta de escolarización en el nivel de educación

primaria (82% en 2000). Esta pausa no puede vincularse a aquella observada en la financiación.

La dispersión de la población en las vastas zonas desérticas del país hace difícil la organización de una oferta educacional completa para todos. Numerosas escuelas rurales sólo ofrecen los primeros grados de estudio de la educación básica.

El esfuerzo financiero destinado a la educación deberá retornar a un crecimiento real que vaya a la par con un aumento de los indicadores de la escolarización.

Serge Péano
s.peano@iiep.unesco.org

Gráfico 2. Financiación promedio por estudiante

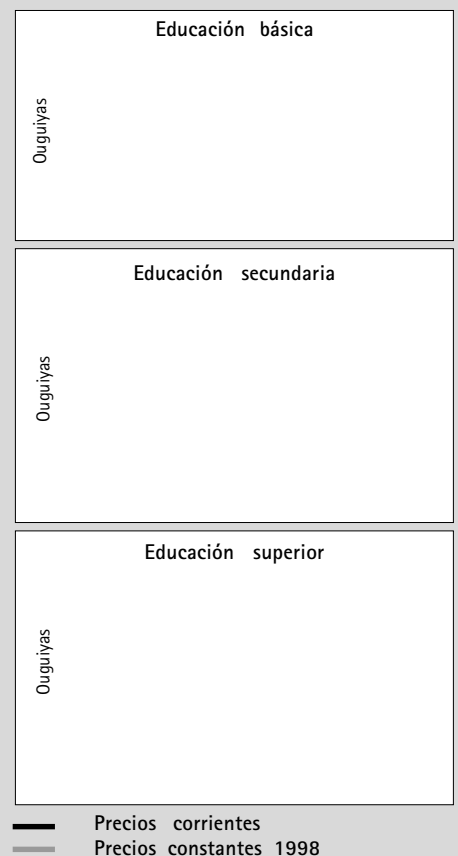
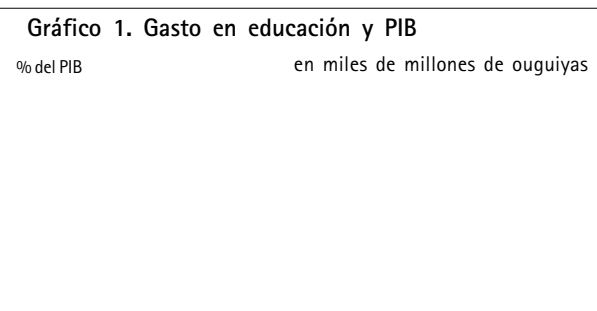


Gráfico 1. Gasto en educación y PIB

% del PIB en miles de millones de ouguiyas



¿Puede la descentralización ayudar a lograr la EPT?

Los gobiernos nacionales han fracasado regularmente en el logro de la universalización de la educación básica, mejorar la calidad o reducir las desigualdades. Muchas personas demandan una mayor descentralización: dejar que los actores locales tomen cartas en el asunto. Sin embargo, esta política podría agravar la situación.

MUCHOS buenos argumentos se han planteado para defender una política de descentralización. Los actores locales conocen bien su propio entorno y, por consiguiente, los servicios que ofrecen tienen más probabilidades de ser más adecuados y pertinentes. Las oficinas locales pueden responder más rápidamente a las demandas de las escuelas y los profesores, logrando así un sistema más eficiente. Los funcionarios locales pueden estar sujetos a la rendición de cuentas al público al que sirven, es decir, las comunidades locales. La descentralización libera más recursos para la educación, en la medida en que hay una mayor disponibilidad de fondos de los gobiernos locales y contribuciones de los padres de familia.

Sin embargo, no hay que ser cínico para afirmar que la defensa que se hace actualmente de la descentralización se inspira en dos consideraciones menos meritorias:

➤ Los gobiernos nacionales no son capaces de financiar los servicios públicos fundamentales, incluyendo la educación, e interpretan la descentralización simplemente como una estrategia para aumentar las contribuciones financieras.

➤ La desesperación que ha surgido debido a la incapacidad de las autoridades centrales para lograr los ambiciosos objetivos de la EPT ha conducido a muchos organismos a cifrar toda su confianza en las oficinas descentralizadas. Abandono, en lugar de autonomía, es el resultado potencial de esta política cuando se la implementa sin el apoyo necesario.

Información de carácter anecdótico sugiere que en varios países la descentralización ha tenido un impacto negativo sobre muchas escuelas, conduciendo, en particular, a generar más desigualdades.

Independientemente de quienes están a

favor o en contra de la descentralización, cada vez más países, desde México hasta Malawi, pasando por Senegal y Sri Lanka, están optando por esta política. Actualmente, la pregunta esencial para un planificador de la educación es la siguiente: ¿qué medidas hay que adoptar para asegurar que la descentralización tenga un impacto positivo sobre las escuelas?¹

Aparecen varios problemas

En primer lugar, la **política** debe ser clara. Esto significa una distribución precisa de las responsabilidades: por una parte, entre los diferentes niveles (central, regional, local y de centro escolar) y, por la otra, entre las oficinas locales de educación y las autoridades locales. En varios casos hay conflicto entre, por ejemplo, la Oficina Distrital de Educación, que depende del Ministerio de Educación, y la Autoridad de Desarrollo Distrital, que a veces es un órgano elegido. Ambos consideran que son responsables de la educación básica de su distrito.

En segundo término, las oficinas locales deben disponer de **información** actualizada y pertinente sobre su localidad y escuelas. Esto es indispensable, si se espera que ellas monitoreen su calidad y planifiquen su desarrollo futuro. Hasta ahora, estas oficinas han tendido a desempeñar un papel de oficina de correos, transmitiendo datos, y carecen de personal competente para analizar la información y, subsecuentemente, utilizarla para la toma de decisiones.

En tercer lugar, hacer que las oficinas locales sean más autónomas no quiere decir que las autoridades centrales tengan menos que hacer, sino más bien que su trabajo cambia de índole. Parte de su atención estará dedicada

al **monitoreo**: de los resultados logrados por las oficinas locales y de las posibles desigualdades entre las localidades. Por consiguiente, las autoridades centrales deberán brindar apoyo especial a las oficinas que no logren los objetivos nacionales.

Mucho de ese apoyo –y este es un *cuarto punto*– adoptará la forma de **fortalecimiento de la capacidad**. Esto implica, evidentemente, formación, pero también es necesario abordar la motivación de los funcionarios mediante la creación de puestos específicos. En varias oficinas locales de países supuestamente descentralizados, los funcionarios encargados de la planificación o la estadística son en realidad profesores colocados ahí sólo temporalmente. La reorganización y el fortalecimiento de estas oficinas es una medida importante para el éxito de una política de descentralización.

Sin embargo, formar, reestructurar, reglamentar serán insuficientes sin un cambio en la **cultura institucional** de todo el sistema. Para las autoridades centrales esto significa aceptar genuinamente compartir el poder y renunciar al control jerárquico; para el personal local supone asumir responsabilidades y aceptar la rendición de cuentas. Un cambio semejante toma tiempo.

Anton De Grauwe
a.de-grauwe@iiep.unesco.org

¹ Esta es una pregunta esencial que subyace en un tema de investigación que se aborda en el marco del Plan a plazo medio en curso del IIPE. Se emprenderá la realización de varios estudios de caso para llegar a una respuesta más completa y matizada a tan compleja pregunta.



Formación de profesores en una universidad de Liberia

Jomtien, en marzo de 1990, y Dakar, en abril de 2000, no solo situaron a la Educación para Todos (EPT) en el primer plano de la formulación de política nacional, sino que ayudaron especialmente a renovar la visión de la educación básica para todos. Construir alianzas y movilizar recursos, las líneas de acción desarrolladas en Jomtien y Dakar, apelan a reconsiderar los papeles y funciones específicos de todos los socios institucionales en la promoción de la EPT. Sin embargo, las instituciones de educación superior a menudo no son percibidas como socios prioritarios. Por consiguiente, las autoridades nacionales de muchos países, así como de la comunidad de proveedores de fondos, se plantean preguntas relacionadas con el papel que desempeña o podría desempeñar potencialmente la educación superior en el esfuerzo destinado a lograr la EPT, individualmente o en colaboración con otros actores.

Su papel tradicional en el desarrollo de la EPT

Tradicionalmente, las instituciones de educación superior han contribuido al desarrollo de otros niveles de educación mediante la formación inicial y en servicio del personal

Educación superior y EPT

Asegurar una contribución más eficaz

Si la contribución de la educación superior debe ser más eficaz para preparar el camino a la Educación para Todos en 2015, entonces debe ser incluida como un actor en las políticas gubernamentales.

docente, el desarrollo del currículo, la investigación educacional y, menos frecuentemente, la formación del personal administrativo y de planificación. Cada vez más, la formación del personal docente de la educación básica se realiza en escuelas normales afiliadas especializadas en la formación de profesores en el tercer nivel de educación o como parte del propio sector universitario.

Incluso si los profesores de educación primaria se forman en el segundo ciclo de educación secundaria, sus formadores generalmente han sido formados en una institución de educación superior. Asimismo, y a pesar de muchas limitaciones materiales, las universidades están realizando investigación educacional, tanto de índole aplicada como fundamental. Frecuentemente, y dependiendo de la misión particular del subsistema de educación superior, las instituciones del tercer nivel participan en la formación previa o en servicio del personal administrativo y de gestión en todos los niveles del sistema.

Se requiere nuevos enfoques de política

A partir de la literatura existente sobre la contribución de la educación superior a la EPT, todo parece indicar que las instituciones de educación superior de los países en desarrollo encuentran considerables dificultades no sólo para asumir sus papeles tradicionales, sino también para asumir papeles más innovadores, tal como la investigación orientada hacia la política, que generalmente se realiza sobre una base *ad hoc*. Por tanto, ¿qué se requiere para posibilitar que la educación superior desempeñe un papel más importante en la implementación de la EPT?

En primer lugar, es necesario coordinar las relaciones entre las instituciones de

educación superior y los actores clave en la formulación de la política nacional: la contribución de los investigadores a la conceptualización, diseño e implementación de los programas de una educación básica de calidad todavía es azarosa y se basa, en la mayoría de los casos, en contribuciones personales de miembros del mundo académico.

Es necesario coordinar mejor las estructuras gubernamentales. Dado que la educación superior y la educación básica son coordinadas en muchos países por diferentes ministerios, esto contribuye a mantener la fisura que existe entre estos dos subsectores.

En segundo término, la mayoría de las instituciones de educación superior en los países en desarrollo necesitan contar con recursos adecuados. Ellas sufren de importantes limitaciones en este aspecto: fuga de cerebros y desfavorables ambientes de investigación, así como de una progresiva erosión de su capacidad de investigación y estudio.

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, es evidente que las instituciones de educación superior ya están desempeñando importantes funciones para otros niveles de educación, pero podrían contribuir mucho más significativamente. Se requiere una coordinación más estrecha en las burocracias nacionales, una mejor articulación de las políticas nacionales de investigación y desarrollo, pero también la asignación de más recursos a las instituciones de educación superior para permitirles que desempeñen sus funciones adecuadamente.

Michaela Martin
N.V. Varghese
m.martin@iiep.unesco.org

Alemania: un sistema de educación en transición

Entre el 17 y el 24 de abril de 2002, los participantes en el Programa de Formación Avanzada 2001/2002 del IPE fueron invitados por las autoridades alemanas a visitar Berlín y Bonn a fin de observar cómo funciona su sistema de educación.



© A. Al-Hammadi

El sistema de educación alemán afronta actualmente importantes retos y serios cuestionamientos.

En primer lugar, el sistema de educación general –que se caracterizó por su temprana ramificación y orientación de los estudiantes– que asigna un alto grado de autonomía a los estados (Länder) y a los profesores en lo que se refiere a la política educacional y, en particular, al currículo y la evaluación, está siendo severamente criticado. Este es el resultado, principalmente, de un reciente estudio de la OCDE/PISA sobre el rendimiento de los estudiantes, en el que los estudiantes alemanes de educación secundaria registraron un puntaje más bien bajo en comparación con los de otros países de la OCDE.

Actualmente en Alemania existe un acalorado debate sobre cómo mejorar la calidad de la educación general y los cambios que es necesario efectuar en la organización y gestión de la educación. Entre las principales cuestiones que se discuten está si el sistema debe orientarse gradualmente hacia un monitoreo más centralizado del rendimiento; la introducción de exámenes de fin de estudios estandarizados u otros mecanismos que refuercen la rendición de cuentas de los profesores y directores de escuela; una oferta más intensa de formación en servicio para los profesores y otros esfuerzos de apoyo profesional; la introducción de la preescolarización obligatoria, la escolarización a tiempo completo, etc.

En segundo término, el fortalecimiento de una genuina educación intercultural

constituye otro reto importante, dado el elevado porcentaje de estudiantes de origen extranjero que desconoce o tiene un conocimiento limitado de la lengua alemana. Las visitas efectuadas a diversas escuelas en Bonn y Berlín brindaron una impresionante demostración de los esfuerzos que se están realizando y los éxitos considerables que se están obteniendo en esta área.

En tercer lugar, el sistema 'dual' de educación técnica y formación profesional, en el que los dos tercios de los jóvenes están aún matriculados, sigue siendo el pilar del sistema alemán de educación y no se lo cuestiona en cuanto tal. Sin embargo, también existen signos aparentes y llamados para realizar ajustes en este sector. Cada vez más empleadores y formadores de las escuelas técnicas critican el nivel insuficiente de conocimientos y competencias generales de los estudiantes que egresan del segundo ciclo de educación primaria y del primer ciclo de educación secundaria e ingresan en la educación técnica y la formación profesional. Además, las bajas tasas de crecimiento económico y los problemas de la competencia internacional que algunas industrias y regiones del país han venido encontrando tras la reunificación de las dos Alemanias ha hecho que muchos empleadores no aumenten su ya sustancial inversión en formación. En este contexto, las escuelas técnicas a tiempo completo del segundo ciclo de educación secundaria y los centros de formación profesional "inter empresas" han desempeñado recientemente un papel cada vez más importante en el mantenimiento de la educación técnica y la formación profesional a la altura de los retos estructurales y tecnológicos, así como de la creciente demanda de algunas competencias en el mercado de trabajo.

Berlín

ALEMANIA

Bonn

Los participantes en el PFA apreciaron ampliamente la oportunidad de observar "el modelo alemán en movimiento", así como el espíritu de apertura y la búsqueda de consulta y construcción de consenso—otro rasgo típico de la formulación de política y de la gestión en Alemania— con que se discuten y abordan los múltiples desafíos actuales.

Gabriele Göttelmann-Duret
g.gottelmann@iipe.unesco.org



© A. Al-Hammadi

Publicaciones recientes del IIPE

Reviewing quantitative research to inform educational policy processes

Steven J. Hite

Fundamentals of Educational Planning No. 69. ISBN 92-803-1210-3

DURANTE los últimos años, los países están invirtiendo para lograr fines y objetivos educacionales más amplios. Al mismo tiempo, están experimentando una presión creciente para lograr más eficiencia y eficacia en el uso de esa inversión. En este contexto, nadie duda de que una información fiable e investigaciones serias son indispensables para la formulación de política.

Sin embargo, los planificadores y los responsables de la formulación de política en materia de educación, especialmente en los países en desarrollo, afrontan el desafío de encontrar información e investigación dignas de confianza. Entre los principales obstáculos tenemos, en primer lugar, la percepción de que se requieren altos niveles de pericia técnica, estadística y metodológica, y, en segundo término, la falta de un enfoque razonablemente directo y sistemático para localizar y evaluar la

investigación educacional disponible.

La consecuencia de esta situación ha sido que la política educacional a menudo ha tenido que basarse en investigaciones efectuadas en otras partes del mundo o en investigaciones incompletas o defectuosas. Por lo tanto, es indispensable que los planificadores y los responsables de la formulación de política educacional sean capaces de identificar y evaluar la investigación educacional pertinente, así como de determinar las limitaciones de la investigación de baja calidad a fin de hacer el mejor uso que puedan de ella.

Este opúsculo brinda un marco de referencia práctico para identificar y evaluar los resultados de la investigación educacional. Puede ser utilizado por responsables de la formulación de política, personal de los ministerios, especialistas en investigación educacional y educadores de

todos los niveles, incluso con un limitado nivel de formación técnica y pericia.

El autor guía a los lectores en el proceso de localización de los informes de investigación pertinentes, incluyendo cómo hacer un uso óptimo de valiosa tecnología de la información. A continuación detalla el tipo de análisis sistemático que hay que emprender a fin de determinar la calidad y la utilidad de los resultados, y brinda una detallada descripción de los diferentes métodos y metodologías que se pueden encontrar en la literatura. Concluye con un cuidadoso análisis de los puntos mencionados previamente, que sintetiza en forma de una valiosa lista de verificación.

Mioko Saïto

m.saito@iiep.unesco.org



Using assessment to improve the quality of education

Thomas Kellaghan, Vincent Greaney

Fundamentals of Educational Planning No. 71. ISBN 92-803-1215-4

CADA vez más se demanda a los planificadores de la educación que realicen estudios para monitorear la calidad de la educación en sus países o son contratados para realizar esos estudios en el exterior. Estos estudios generalmente se efectúan a nivel nacional, pero a veces se pueden emprender para estudiar una región o provincia. Mientras que hace unos veinte o treinta años los insumos de las escuelas constituían el foco de atención en lo que se refiere a la calidad de la educación, éste ha cambiado para incluir los resultados de las escuelas; dicho brevemente, el conocimiento, las competencias y los valores logrados por los estudiantes.

Los principales objetivos de las evaluaciones nacionales (o provinciales) de educación son identificar las fortalezas y las debilidades de una parte del sistema educativo. Por ejemplo, es común que las evaluaciones nacionales se emprendan en el último grado de la educación primaria y el último grado del primer ciclo de educación secundaria.

Este opúsculo de agradable y fácil lectura analiza lo que se entiende por 'calidad de la educación' y examina cómo pueden servir, parcialmente, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales para guiar la reforma. Los autores examinaron por qué las evaluaciones nacionales se iniciaron en diversos países, las diferentes formas que pueden adoptar las evaluaciones nacionales, cuáles son los diferentes tipos de información que normalmente emanan de esos estudios y cómo se puede utilizar esa información en los diferentes niveles de un sistema de educación. Se presentan ejemplos de América del Norte y del Sur, Europa, África y Australasia.

Los autores ampliaron este detallado examen de evaluaciones nacionales a las evaluaciones internacionales, como las que emprendieron la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) desde 1960, el Programme for International Student Assessment (PISA) de la OCDE, el proyecto conjunto de

América Latina y el Caribe sobre competencias básicas en lenguaje y matemática, y los estudios del Consorcio del África Meridional para el Monitoreo de la Educación (Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality-SACMEQ). Los autores analizan algunas de las dificultades (traducción, comparabilidad estricta de las poblaciones objetivo) de los estudios internacionales cuando se comparan los puntajes promedio de los países. Finalmente, los autores examinan cómo se pueden utilizar los datos sobre el rendimiento de los estudiantes para evaluar las escuelas.

Este libro es importante para los actuales y futuros responsables de la evaluación nacional e internacional de cualquier país.

T. Neville Postlethwaite

Profesor Emérito de Educación Comparada, Universidad de Hamburgo



El Instituto Virtual

Próximas actividades

FORO DE DISCUSIÓN

■ Estrategias de aprendizaje a distancia mediante la Internet en la educación postsecundaria

21 de octubre – 5 de nov. de 2002

Abierto a los egresados de los cursos del IIPE y a otras personas interesadas

El tercer foro de discusión mediante la Internet de este año se basará en el opúsculo recientemente publicado en la colección *Fundamentos de planificación de la educación* intitulado *Strategies for e-learning in post-secondary education* (véase la revisión de este libro más abajo) y será moderado por su autor, Tony Bates.

El opúsculo plantea importantes preguntas a los planificadores y administradores de la educación, por lo que esperamos que este foro ofrezca una buena oportunidad para debatir las preocupaciones existentes e intercambiar experiencias.

Si desea ser incluido en la lista de distribución, sírvase enviar un mensaje mediante correo electrónico a la siguiente dirección:

Susan D'Antoni
s.dantoni@iiep.unesco.org
o en el sitio Web del IIPE
<http://www.unesco.org/iiep>

RED DE EGRESADOS DEL IIPE

La lista de los miembros está creciendo, a medida que los egresados del Programa Anual de Formación nos hacen llegar sus direcciones de correo electrónico. El tema actualmente discutido es la elaboración y el uso de indicadores en la educación.

Si usted es un egresado del PAF, incorpórese a la red. Remítanos un mensaje por correo electrónico a la dirección indicada. Será un placer tener noticias tuyas que compartiremos con sus colegas egresados del mismo curso.

Publicaciones recientes del IIPE (continuación)

National strategies for e-learning in post-secondary education and training

Tony Bates

Fundamentals of Educational Planning No. 70. ISBN 92-803-1214-6

El advenimiento de la nueva tecnología a menudo parece ofrecer a los educadores la promesa de nuevos medios y mejores métodos, pero tras una experiencia inicial, muchas de estas tecnologías han tenido poco impacto sobre las situaciones y los sistemas de educación. ¿Será este también el caso con la poderosa y cada vez más ubicua Internet? Mucho se espera de la convergencia de la computadora y la tecnología de la comunicación, pero, ¿el efecto sobre la educación será superficial o profundo?

'Aprendizaje mediante la Internet' (*e-learning*), un término que se emplea para describir un programa de educación que utiliza la tecnología de la información y la comunicación (TIC) para reforzar el proceso de aprendizaje, ha surgido como una significativa aplicación de la TIC en el campo de la educación. Este aprendizaje tiene el potencial de llegar a diferentes

audiencias, desarrollar excelentes materiales para el aprendizaje y apoyar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, existen preocupaciones acerca de la importancia de los valores culturales, de la conveniencia de convertir la educación postsecundaria en una mercancía, así como del saber-hacer y los recursos necesarios para crear una experiencia de aprendizaje de elevada calidad.

El opúsculo examina el aprendizaje mediante la Internet en el nivel postsecundario, que es donde se ha producido el mayor desarrollo, pero también se capitaliza la experiencia para otros niveles de educación. Será de interés para los planificadores y responsables de la formulación de política en materia de educación, quienes, más tarde o más temprano, deberán afrontar la necesidad de adoptar decisiones acerca de la TIC y el aprendizaje mediante la Internet.



Tony Bates es un reconocido especialista en el campo de la educación a distancia. Ha realizado investigaciones, administrado y desarrollado programas durante 30 años, y escrito seis libros. Actualmente es Director de Educación a Distancia y Tecnología en la Universidad de British Columbia en el Canadá.

Susan d'Antoni
s.dantoni@iiep.unesco.org

Esta publicación está disponible en el sitio Web del IIPE en formato .pdf.

Para solicitar copias impresas, sírvase contactar:

Publicaciones y Difusión del IIPE
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116 París, Francia
information@iiep.unesco.org
www.unesco.org/iiep



una organización que
aprende enseñando

Actividades del IIEP

Taller de formación sobre "Mejoramiento de la calidad mediante la reforma de la supervisión escolar"

Puebla, México
16-24 de mayo de 2002

Este taller de formación intensiva de siete días se ha organizado en el marco del reciente acuerdo suscrito entre el IIEP y el Colegio de Puebla (México). Los participantes provienen de Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá.

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

Curso nacional sobre "Costos, financiación y presupuesto de la educación"

Kribi, Camerún
22 de mayo - 1 de junio de 2002

El segundo de una serie de cuatro cursos de formación organizados en el marco de un programa de cooperación entre el IIEP y el Ministerio de Educación del Camerún, el curso se beneficia del apoyo pedagógico del Instituto Superior de Gestión Pública de Yaundé. Como parte de su formación, los estudiantes abordarán conceptos económicos y su utilización en el campo de la educación, análisis de costos y clasificación de los gastos, planificación financiera y cómo evaluar las necesidades financieras, preparar e implementar el presupuesto.

Contacto: d.oulai@iiep.unesco.org

Talleres de política y formación sobre "Educación de poblaciones nómadas"

Arusha, Tanzania
3-8 de junio de 2002

En el marco del estudio conjunto UNESCO/UNICEF (cf. artículo de la p. 5), el taller de política se realizará del 3 al 5 de

junio a fin de compartir los resultados del estudio en curso y debatir las implicaciones para la política, la planificación y las estrategias de implementación. Será seguido de un taller de formación que se realizará del 6 al 8 de junio, destinado a profesionales responsables o que pueden influir sobre la manera cómo se organiza e imparte la oferta de educación a las poblaciones nómadas.

Contacto: d.atchoarena@iiep.unesco.org

Dos talleres intensivos del SACMEQ sobre "Muestreo" y "Recolección de datos"

Lilongwe/Zomba, Malawi
8-12 de julio de 2002

El IIEP, en asociación con el Ministerio de Educación de Malawi y el Consorcio del África Meridional para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (SACMEQ), organiza dos talleres de formación intensiva destinados a planificadores de la educación de Malawi. El primero focalizará su atención en las técnicas basadas en la utilización de computadoras para diseñar y seleccionar científicamente muestras probabilísticas de escuelas y alumnos. El segundo se concentrará en la utilización de computadoras para la incorporación y gestión de datos.

Contacto: smurimba@unesco.co.zw

Seminario de política sobre "La evaluación de las escuelas para mejorar la calidad"

Genting Highlands, Malasia
2-4 de julio 2002

Organizado por la Red Asiática de Instituciones de Formación e Investigación en Planificación de la Educación (ANTRIEP) y acogido por el Instituto Aminuddin Baki, este seminario tiene por objetivo debatir cómo se puede desarrollar una estrategia global de evaluación de la

escuela que tenga un impacto positivo sobre la gestión escolar y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

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

Escuela de Verano 2002 del IIEP "Hacia una gestión y evaluación operacionales de proyectos de educación"

IIEP, París
8-12 de julio 2002

La Escuela de Verano del IIEP de este año ofrece un programa de formación y reflexión organizado para alrededor de 30 participantes que están directamente involucrados en la gestión y evaluación operacionales de proyectos de educación.

Contacto: p.runner@iiep.unesco.org

Curso subregional de formación intensiva sobre "La utilización de indicadores en la planificación y el monitoreo de la educación: análisis y comunicación"

Roseau, Dominica
15-24 de julio 2002

Organizado en cooperación con el Ministerio de Educación de Dominica, este curso tiene como objetivo fortalecer la capacidad nacional en la utilización de la información para la toma de decisiones y, en particular, ofrecer a los planificadores y administradores las competencias necesarias para desarrollar un sistema de indicadores clave sobre el funcionamiento de su sistema de educación.

Contacto: p.dias-da-graca@iiep.unesco.org