

En el interior...

**Descentralización:
Tendencias y cuestiones**
página 5

**En el África
Occidental**
página 6

En Argentina
página 7

**Enfoques
sectoriales en la
planificación**
páginas 8-9

**EPT: Enfoque en las
competencias básicas**
página 11

**América Latina:
resultados del
aprendizaje**
página 13

**Formación
a distancia:
las cuestiones**
página 14



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación

www.unesco.org/iiep
ISSN 1564-2380

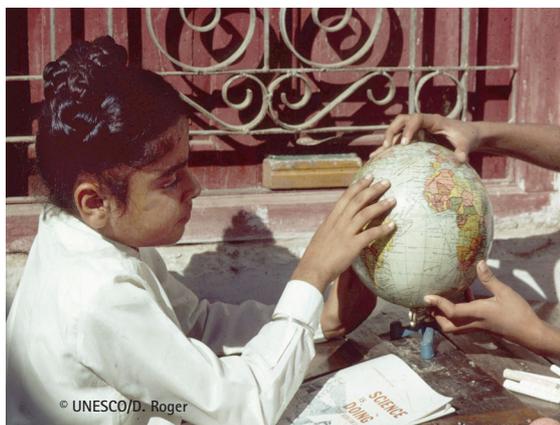
El papel del Estado cambia Nuevas competencias para los planificadores

En diciembre de 2002, el IIEP organizó un seminario para debatir algunas cuestiones que habían incidido sobre el mundo de la educación en años recientes, teniendo una influencia directa sobre las políticas y la planificación de la educación. Se seleccionaron tres tendencias como principales retos de la planificación: la globalización, la descentralización y las nuevas modalidades en la asistencia internacional.

ESTAS tres tendencias están relacionadas con el papel del Estado en la economía y la educación. La globalización y la descentralización debilitan el papel del Estado en la educación, pues las decisiones se toman cada vez más en otros niveles distintos al central: ya sea fuera o en el mercado – en el caso de la globalización–, o en niveles inferiores –en el de la descentralización. ¿Significa esto que ya no se necesita planificación central? Por otra parte, la tercera tendencia –nuevas modalidades en la asistencia internacional– implica fortalecer el papel de las autoridades nacionales en política y planificación de la educación. Unos 40 planificadores, investigadores y personal directivo

de instituciones de formación en planificación de la educación de África, Asia, América Latina, los Estados Árabes y los países de la OCDE se reunieron en París para discutir cómo estas tendencias incidían sobre la agenda de la planificación de la educación en sus países y qué competencias nuevas necesitan adquirir los planificadores de la educación.

La *globalización* es el resultado de la abolición de las fronteras para todo tipo de actividad económica, financiera y cultural. Incide no sólo sobre la esfera económica y financiera, sino también sobre las culturas y los servicios nacionales, incluyendo la educación. En el caso de la educación, conduce a una creciente preocupación por la calidad, pero la 'calidad' es definida de manera estrecha, como 'la obtención de buenos resultados en las encuestas internacionales'. ¿Qué hacer cuando las desigualdades aumentan demasiado, que al mismo tiempo se reducen los recursos públicos para la educación y que se vislumbra también la amenaza de considerar la educación como una mercancía más, cuya distribución debe estar abierta a la competencia interna y externa? La multiplicación de escuelas internacionales y universidades privadas en los países en desarrollo y el aprendizaje vía la Internet son una manifestación de esta tendencia. Si bien esto concierne a pocos estudiantes, el impacto de esas escuelas, que incorporan a la elite de un país, es considerable sobre las sociedades en cuestión. En su conjunto, la globalización confronta a las sociedades y las personas con nuevos retos de aprendizaje que los planificadores de la educación no saben realmente cómo afrontar.



© UNESCO/D. Roger

En este número

| | |
|---|----|
| El papel del Estado cambia: Nuevas competencias para los planificadores | 1 |
| Editorial: Estado del mundo y estado de la cuestión | 2 |
| La Iniciativa de Vía Rápida | 4 |
| Descentralización de la educación: tendencias y cuestiones | 5 |
| Descentralización: ¿Un largo camino a seguir? | 6 |
| Argentina: Fortalecer el centro para descentralizar eficazmente | 7 |
| Utilizando un enfoque sectorial de la educación en Camboya | 8 |
| El enfoque sectorial en Uganda: historia de un éxito | 9 |
| Desarrollo del conocimiento y las capacidades en el enfoque sectorial | 10 |
| Educación para Todos: Túnez: el reto de construir las escuelas de mañana | 11 |
| PFA 2002/2003: Un encuentro con el <i>Homo academicus norvagijs</i> – ilusiones y realidad. | 12 |
| Seminario del IIEP-BA: La medición de los resultados del aprendizaje en América Latina | 13 |
| Seminario sobre Temas de Actualidad: Aprendizaje a distancia: La tecnología es la respuesta ¿cuál fue la pregunta? | 14 |
| El Instituto Virtual | 15 |
| IIEP-BA: Programa de estudios sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina | 15 |
| Actividades del IIEP-BA | 15 |
| Actividades del IIEP | 16 |
| Homenaje a Pekka Aro, Miembro del Consejo de Administración del IIEP | 16 |



La *Carta Informativa del IIEP* 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

Estado del mundo y estado de la cuestión

Hay dos premisas clave para la planificación, a saber:

- Mucho de lo que sucede no es el resultado de la planificación.
- Para llegar a donde queremos ir, hay que saber de dónde partimos.

Algunos de los factores más importantes que tienen un impacto sobre la formulación de política son los resultados agregados de un gran número de decisiones individuales que producen resultados que nadie había deseado. Un ejemplo de actualidad en Europa es el aumento del número de personas de edad que ahora ejercen una fuerte presión sobre los presupuestos públicos y las autoridades políticas. Este es el resultado de decisiones de las familias que se retrotraen a unas seis u ocho décadas. En cierto sentido, los hechos eran conocidos por todos desde hace mucho tiempo; sin embargo, los responsables de la formulación de política han sido tomados por sorpresa. De manera semejante, las autoridades educacionales de muchos países se encuentran en conflicto debido a la inmigración, que hace que los enfoques tradicionales de la escolarización sean obsoletos. Así como las computadoras personales no fueron inventadas para abordar cuestiones educacionales, sin embargo cambian el entorno de la educación y pueden ser un recurso para la educación; el recalentamiento global es un resultado, y no algo deseado.

Para ser capaz de responder eficazmente es necesario conocer la situación en la que uno se encuentra y reconocer las fuerzas que podrían cambiar las condiciones que se afrontan. Por ejemplo, el progreso en la ciencia abre nuevas posibilidades que requieren decisiones explícitas. ¿Acaso se debe importar cultivos que pueden ser genéticamente modificados? ¿Debe permitirse que una célula huevo artificialmente inseminada se implante en una madre sustituta para dar nacimiento a un niño? ¿Deben promoverse los cursos en línea provenientes del exterior, aun sabiendo que pueden competir con los cursos tradicionales de las universidades?

Por consiguiente, si se desea planificar y establecer un curso de acción, hay que saber de dónde se parte. Hay que afrontar el presente y descubrir el sentido de todo este batiburrillo caleidoscópico:

titulares yuxtapuestos, hechos aislados, observaciones diversas.

Hacer esto implica algo más que atar cabos. Porque el estado del mundo no es constante: en efecto, los planificadores afrontan una complejidad dinámica. Por tanto, deben elaborar mapas mentales que sigan el ritmo de una realidad cambiante. De ahí que sea necesario separar lo efímero y transitorio de lo duradero y capital. Esto es más fácil de decir que de hacer. Es indispensable, para expresarlo de alguna manera, mantener el radar en funcionamiento y seguir aprehendiendo, sin embargo, acontecimientos significativos que se encuentran detrás de la pantalla. En este número de la *Carta Informativa del IIEP* se describen y analizan diversas tendencias importantes, como el impacto de la globalización sobre la educación.

Pero mapear el estado del mundo no es suficiente: igualmente importante es mapear el estado de la cuestión: la manera cómo se planifica, se elaboran las políticas y se evalúan sus efectos. Esta tarea del planificador también se aborda en este número. Por ejemplo, al describir las estrategias para descentralizar y financiar sistemas de educación en expansión.

Percibir lo que está sucediendo y observar lo que otros están haciendo son dos requisitos para aprender. Al mismo tiempo, los remedios sólo son eficaces en contextos particulares y funcionan únicamente en condiciones específicas. Por lo tanto, es necesario ser consciente de las modas cuando se formula política. Si se sigue el mapa de otro país, puede ser que nos conduzca a una colisión en el propio.

Mapear la situación y comprender que no es estática sino dinámica, utilizar las políticas elaboradas por otros como una fuente de inspiración y esclarecimiento forman parte del arte del planificador. Pero también lo es la necesidad de evaluar los riesgos antes de copiar ciegamente las medidas que otros han encontrado que funcionan para ellos. Planificar es combinar el análisis crítico con el diseño imaginativo.

Gudmund Hernes
Director del IIEP

Descentralizar la administración

La globalización comporta una creciente localización. La descentralización de la administración de la educación es la segunda cuestión importante que ha transformado profundamente las prácticas de la planificación en los últimos años. Durante las dos últimas décadas, la mayoría de los países se han embarcado en algún tipo de descentralización. El proceso ha adoptado diferentes formas en distintos países. Diversas responsabilidades han sido transferidas a los representantes locales de los ministerios de educación, incluyendo las escuelas, o han sido atribuidas a cuerpos elegidos en los niveles regional o local. El proceso ha sido más o menos profundo, incidiendo sobre aspectos limitados o amplios de la administración de la educación, y los motivos subyacentes difieren. Éstos van desde el deseo de mejorar los procesos de administración al pedir a quienes están más cerca del terreno que adopten las decisiones apropiadas, hasta aumentar la participación en la toma de decisiones o, simplemente, reducir el peso financiero sobre las autoridades centrales. En su presentación (cf. artículo de la p. 5) R. Govinda señala las diferentes formas de descentralización y esboza las preguntas que los responsables de la toma de decisiones deberían plantearse cuando optan por uno u otro modelo, así como las disyuntivas no resueltas. A menudo la descentralización ha sido introducida repentinamente en los países en desarrollo como parte de una reforma global de la administración pública. Sin embargo, dependiendo del contexto y el apoyo dado por el gobierno central, puede conducir a la mejora de la educación o a aumentar las desigualdades, e incluso a expandir la corrupción. Esto plantea la cuestión de los mecanismos de rendición de cuentas.

La Argentina (cf. artículo de la p. 7) es un ejemplo de país donde la descentralización es muy amplia, pues la gestión de todas las escuelas ha sido transferida a las provincias. Sin embargo, el gobierno federal mantiene algunas funciones clave, incluyendo la financiación de la educación, la elaboración de las directrices curriculares, el monitoreo del sistema y el rendimiento de la educación, la financiación directa de escuelas o grupos desfavorecidos. A pesar de esto, las desigualdades subsisten en gran medida entre las provincias. Los países francohablantes de África, con escasas tradiciones de gestión descentrali-

zada y limitadas capacidades en los niveles regional y local, constituyen un caso muy diferente (cf. artículo de la p. 6). Sin embargo, algunas reformas en curso destinadas a descentralizar plantean diversos interrogantes que todavía no están resueltos. ¿Cuál será el apoyo del nivel central? ¿A quiénes rendirán cuentas las escuelas? ¿Cómo se crearán las capacidades requeridas? Ahí donde los recursos son limitados, la descentralización podría simplemente significar que las diferentes regiones se desarrollarán con distintas velocidades. Ciertamente, el Estado y la planificación central seguirán desempeñando un papel clave en la reducción de las desigualdades y guiando el proceso.

Nuevos tipos de asistencia internacional

Financiar un sistema de educación en expansión –como la educación para todos– es el tercer reto para la planificación de la educación. Éste demanda recursos adicionales que, en un contexto de restricciones o de lento crecimiento de los recursos públicos, sólo se pueden encontrar, *en primer lugar*, estableciendo una clara prioridad para el sector de la educación; *en segundo término*, mediante la implementación de algunas reformas destinadas a mejorar la eficiencia del sistema educacional; y, *en tercer lugar*, estableciendo asociaciones con los distintos niveles del gobierno, la sociedad civil y los organismos de cooperación internacional.

En lo que respecta a la asistencia internacional, en algunos países han aparecido gradualmente nuevas formas de cooperación que inciden profundamente sobre las actividades de planificación de la educación. Esas formas se conocen como ‘Enfoque Sectorial’ (*Sector-wide Approach* –SWAp), ‘Documentos de Estrategia para la Reducción de la Pobreza’ (*Poverty Reduction Strategy Papers* –PRSPs) y, más recientemente, la ‘Iniciativa de Vía Rápida’ (*Fast-Track Initiative* –FTI).

El más bien pobre éxito registrado por los proyectos ha conducido a muchos organismos a adoptar un enfoque de programa como un medio para aumentar la eficacia de la ayuda. Se siguen elaborando proyectos, pero la ayuda fluye cada vez más bajo la forma de apoyo directo al presupuesto, ya sea en su conjunto o para sectores o programas específicos. El enfoque sectorial (ES) se basa en una serie de principios, tales como: apoyo a un marco de referencia de política sectorial global, personal nacional responsable, fortalecimiento y utilización de institucio-

nes públicas, coordinación gubernamental de los organismos que proveen recursos, puesta en común de los recursos y armonización de los procedimientos por parte de los proveedores de fondos, y la consulta efectiva a los diversos socios en el proceso educacional. Antes de recibir apoyo directo al presupuesto, se pide al gobierno que elabore una serie de documentos de política, planes estratégicos y marcos de referencia detallados de los gastos. Existen otros criterios, tales como la transparencia de los procedimientos presupuestarios y la existencia de un buen sistema de monitoreo, ya que el desembolso sólo se efectúa una vez que se ha logrado el cumplimiento de los indicadores previamente convenidos, etc.

En el seminario se presentaron las experiencias de dos países en la preparación e implementación de ES: Camboya y Uganda (cf. artículos pp. 8-10). La presentación destacó la historia del ES, el proceso seguido y el papel de la planificación. En ambos casos las autoridades nacionales elaboraron, en el marco de un ES, estrategias de educación concebidas con un fuerte sentido de apropiación y que tuvieron éxito en la introducción de importantes reformas educacionales con el amplio apoyo de los proveedores de fondos. Sin embargo, algunos prerrequisitos existieron en ambos países. *En primer lugar*, la existencia de un liderazgo nacional, un sólido compromiso del gobierno y el reconocimiento de la necesidad de emprender reformas en la educación. *En segundo término*, los actores interesados fueron ampliamente consultados, permitiendo así el surgimiento de un sentimiento de apropiación. *En tercer lugar*, se tomaron disposiciones administrativas e institucionales adecuadas para proseguir el proceso de consulta y monitorear la implementación. *En cuarto término*, el papel de la planificación ha sido esencial en el éxito del ES. Los planificadores brindan la información requerida para el diálogo de política, aseguran un adecuado control financiero y presupuestario, garantizan el monitoreo del proceso en su conjunto gracias a un buen sistema de información para la gestión de la educación y aportan los indicadores necesarios para el desembolso de los fondos.

La presentación y discusión que siguieron mostraron algunos riesgos que esas y otras experiencias afrontan: la falta de capacidad gerencial en todos los niveles; las tensiones sobre las capacidades existentes resultantes de las diversas demandas que los ES y los diversos proveedores de fondos generan

sigue en la página 4

sobre los ministerios en términos de preparación de documentos e informes; la prosecución de la fuerte dependencia generada en relación con la asistencia técnica; la pesantez del proceso de consulta; el lento desembolso de los recursos a los programas prioritarios y la carga derivada de la existencia simultánea de proyectos diferentes a los ES. La ampliación del desarrollo de capacidades es esencial para el éxito sostenido de esas experiencias.

Desarrollo de capacidades

Para afrontar el reto de la globalización, para contribuir al proceso de formulación de política y alimentar el diálogo de política, para planificar la expansión de los sistemas de educación e implementar las reformas necesarias, para sostener una asociación con organismos internacionales liderada por el país interesado, para apoyar y guiar el proceso de descentralización y monitorear el desarrollo de la educación se necesita más que nunca fortalecer el análisis de política y la planificación de las actividades a nivel central. Los planificadores de la educación deben formarse para realizar algunas tareas nuevas, además de las que ya efectúan. Las competencias que

necesitan adquirir son, simultáneamente, generales y analíticas, técnicas y especializadas, así como sociales. Entre ellas se destacaron las siguientes:

- *Competencias generales y analíticas*: comprender el contexto en el que operan y la necesidad de la reforma; capacidad para identificar y analizar diferentes opciones de política y estrategias.
- *Competencias técnicas*: preparar escenarios, administrar sistemas de información, monitorear el rendimiento del aprendizaje, elaborar programas y presupuestos.
- *Competencias sociales y transversales*: negociar no sólo con los organismos proveedores de fondos, ministerios, sindicatos y otros actores, sino también con los niveles descentralizados; competencias de comunicación y capacidad de escucha, en especial con la sociedad civil; competencias gerenciales y de liderazgo.
- *Competencias éticas*: entender el contexto y luchar contra las prácticas de corrupción.
- *Competencias pedagógicas*: para comprender la realidad del aula.

¿Es dable que una sola persona tenga todas estas competencias? ¿No sería más conveniente formar a varias personas, cada una con diferentes competencias? Idealmente, se pue-

den formar equipos con una combinación de competencias en las diferentes categorías.

La formación es sólo una respuesta parcial a la necesidad del fortalecimiento de capacidades. Más allá se encuentra el fortalecimiento institucional. Muchos planificadores formados no siguen desempeñando sus funciones durante largos períodos. Pueden carecer de los incentivos necesarios o de los medios para trabajar. Para lograr una mayor eficacia se debe formar equipos y no sólo personas. Idealmente, deben mantenerse en sus puestos, en sus propios países, durante un tiempo razonable. Deben ser apoyados en la ejecución de su trabajo en el marco de programas bien concebidos. También se deben crear instituciones de formación para capacitar al personal requerido en los niveles regional y local. Las redes son útiles en este respecto, por lo que es necesario crear más. Dado que el fortalecimiento de la capacidad nacional constituye el mandato del IIEPE, muchas de las sugerencias planteadas previamente forman parte de su estrategia y uno de los principales objetivos del seminario fue crear nuevos vínculos e intercambiar experiencias entre las instituciones de formación.

Françoise Caillods
f.caillods@iiep.unesco.org



La Iniciativa de Vía Rápida

EN abril de 2000 en Dakar, la comunidad internacional se comprometió a implementar la educación básica y gratuita para todos en 2015. Los recursos requeridos para lograr ese objetivo son sustanciales. Si bien la mayoría de los recursos tendrán que provenir de fuentes nacionales, se espera que la asistencia internacional desempeñe un papel importante en el apoyo a las políticas y procesos de reforma destinados a lograr la EPT en los países. El Marco de Acción de Dakar establece que: "Ningún país seriamente comprometido con la Educación para Todos se verá privado de recursos para alcanzar esta meta... Los organismos de financiación [deben] coordinar sus esfuerzos para prestar una asistencia flexible al desarrollo en el marco de las reformas sectoriales y que apoyen las prioridades sectoriales de programas gubernamentales sólidos y coherentes de atenuación de la pobreza". En septiembre de 2000, la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas declaró que el logro de la Educación Primaria Universal (EPU) para el año 2015 y la igualdad entre los géneros en la educación son dos de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Como resultado se ha creado un nuevo programa de educación primaria para acelerar el progreso global hacia los ODM. Este programa fue avalado por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en abril de 2002. Esta Iniciativa de Vía Rápida (IVR) está diseñada para cooperar con los países que cuentan con políticas educativas sólidas, pero que no "están bien encaminadas" para lograr el objetivo de la educación primaria universal.

La Iniciativa de Vía Rápida se basa en:

- el compromiso de los gobiernos a acelerar sus esfuerzos para lograr la EPU dentro de un marco de referencia indicativo;
- el compromiso de los proveedores de fondos para financiar en

forma de donaciones a los países con planes viables para lograr la EPU.

En junio de 2002 se publicó una lista de países invitados a buscar apoyo en el marco de la IVR. Se utilizaron dos criterios para seleccionar a estos países: *i)* un Documento de Estrategia para la Reducción de la Pobreza detallado que muestra que la estrategia educacional del gobierno se inscribe en su estrategia más amplia de desarrollo y *ii)* un Plan Sectorial de Educación, apoyado por los proveedores de fondos, con políticas de educación y estrategias de implementación que han sido cuidadosamente evaluadas tras una amplia consulta.

La iniciativa es apoyada por los principales organismos bilaterales proveedores de fondos y la UNESCO. Los países que reúnen los requisitos deben presentar sus propuestas sobre cómo intentan lograr la EPU para 2015 y qué apoyo adicional necesitan. Las propuestas deben demostrar su compromiso para cumplir con un conjunto de puntos de referencia adaptados a cada contexto nacional (el denominado 'marco de referencia indicativo'). Estos puntos se refieren a la relación alumnos/maestro, el gasto no salarial, el salario anual promedio de un profesor como múltiplo del PIB per cápita, la tasa promedio de repetición, la proporción de la matrícula del sector privado, los ingresos del gobierno como porcentaje del PIB, el porcentaje de los ingresos del gobierno destinado a la educación y la parte de la educación primaria en el gasto corriente.

Diez países han sido aprobados para obtener financiación: Burkina Faso, Gambia, Guinea, Guyana, Honduras, Mauritania, Mozambique, Nicaragua, Níger y Yemen. Ocho países reúnen los requisitos: Albania, Bolivia, Etiopía, Ghana, Tanzania, Uganda, Viet Nam y Zambia. Y cinco con muchos niños no escolarizados forman parte de una vía rápida "analítica": Bangladesh, Congo (Rep. Dem.), India, Nigeria y Pakistán.



TENDENCIAS EMERGENTES:
DESCENTRALIZACIÓN

Descentralización de la educación: tendencias y cuestiones

Ya se trate de democracias liberales o regímenes totalitarios, de gobiernos centrales o federales, de países en desarrollo, industrializados o de economías en transición, se está descentralizando la educación en muchos países como parte de una reforma general de los sistemas de gestión pública. Las políticas pretenden reducir el tamaño del gobierno, reorganizar la oferta, ampliar las iniciativas privadas y crear nuevas alianzas. Una recargada agenda que necesita profunda reflexión.

EN términos generales, si bien las políticas de descentralización están estrechamente vinculadas al contexto nacional específico, ellas se basan en tres razones principales. *En primer lugar*, tratan de aumentar la eficacia de la educación haciéndola más pertinente para satisfacer las necesidades locales. *En segundo término*, son un medio para promover democráticamente la participación popular al empoderar a las autoridades locales. *En tercer lugar*, tratan de mejorar la provisión del servicio al hacer hincapié en la rendición de cuentas.

Para que la descentralización se integre en el sistema de gobierno de la educación en cualquier país es esencial que se creen estructuras institucionales apropiadas y apoyadas a nivel subnacional. Un análisis de las prácticas en curso muestra cuatro modelos amplios de aplicación.

- *Modelo en cascada*: constituido por unidades a nivel local de la oficina central, con diversos grados de autoridad, pero bajo el control del ministerio.
- *Modelo de autogobierno local*: órganos elegidos localmente, que funcionan como parte de un marco de referencia democrático y cuyos poderes son definidos por la ley.
- *Unidades locales semiautónomas*: estructuras autónomas creadas a nivel local para implementar programas de desarrollo de la educación, a menudo como un medio eficiente para transferir recursos e instituir la rendición de cuentas de grandes proyectos.
- *Modelo bipolar*: las reformas inspiradas en la "gestión basada en la escuela", que mantienen sólo dos estratos –el centro y la escuela– y desmantelan prácticamente todos los niveles intermedios de gestión.

Tensiones irresueltas

Independientemente de los motivos, todas las políticas de descentralización tienen implicaciones de más amplio alcance y comportan inevitablemente connotaciones políticas que a menudo generan tensiones. Hay por lo menos cinco motivos de disputa. *En primer lugar*, ¿quién decide y controla la toma de decisiones? El aumento de la descentralización destaca la cuestión del control y la división de responsabilidades entre las autoridades locales y centrales, por un parte, y entre el dirigente político y el burócrata local, por la otra. ¿Es sensato empoderar a órganos elegidos localmente, capaces de generar disturbios políticos y gravitar sobre la dinámica interna de poder en los partidos? *En segundo término*, el nombramiento y la asignación del personal, en general, y de los profesores, en particular. Con la descentralización se ha multiplicado el número de quienes desempeñan esta función crucial y los profesores en muchos países son renuentes a ser colocados bajo la autoridad del gobierno local. *En tercer lugar*, está la cuestión del fortalecimiento de la capacidad. En el marco de la descentralización aparecen nuevos actores en las unidades locales de gestión que se convierten en elementos clave que necesitan adquirir nuevas competencias. Pero, ¿debe la descentralización esperar que se hayan desarrollado las nuevas capacidades? Independientemente de la posición que se adopte, es deseable que la descentralización sea acompañada de una estrategia a largo plazo para asistir a las unidades locales a fin de desarrollar las competencias que necesitan. El cuarto aspecto se relaciona con la gestión

del flujo de información. La reforma no puede hechar raíces simplemente mediante el cambio de normas y reglamentos. Depende de la manera en que se genera y comparte la información sobre el funcionamiento del sistema. En este contexto, promover la comunicación horizontal entre los diferentes grupos sociales, especialmente en las sociedades muy jerarquizadas, es indispensable. Finalmente, están los mecanismos financieros y las tres principales modalidades de financiación en contextos descentralizados, a saber, mediante subvenciones en bloque provenientes de una parte garantizada del ingreso público nacional, fondos específicamente destinados a programas específicos, así como incentivos o fondos paritarios que responden a las propuestas locales. Una queja común es que mientras que se delegan responsabilidades administrativas, los correspondientes poderes financieros permanecen centralizados.

Cuestiones de actualidad

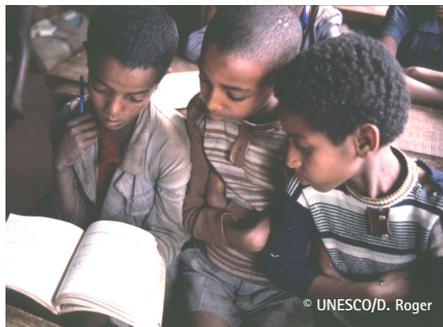
En términos generales, la descentralización es tratada como una reestructuración política del sistema con alguna capacidad técnica incorporada. Sin embargo, las decisiones políticas para descentralizar se traducen en una intensa actividad social sobre el terreno. La descentralización debe asegurar antes que nada y sobre todo que las unidades locales creen plataformas no partidarias y equitativas en lo que se refiere a la toma de decisiones.

En segundo lugar, los debates sobre la descentralización sólo se refieren ocasionalmente a la participación privada. ¿Qué sucede con las fuerzas emergentes del mercado? El creciente control de la oferta de educación por las empresas privadas ya es una realidad en la educación superior y las medidas de ajuste estructural han generado una reducción del sector público y la expansión del sector privado en muchos países. Es probable que la nueva relación entre el Estado y el mercado remodele

sigue en la página 10



¿Un largo camino a seguir?



© UNESCO/D. Roger

Hoy, la descentralización figura en la agenda política de muchos países. En India o en Granada, en Senegal o los EE.UU., se está descentralizando la gestión de la educación. Independientemente del contexto o los motivos, hay que planificar la descentralización cuidadosamente para que sea eficaz. Un taller del IPE organizado recientemente evaluó cómo se implementó la descentralización en cuatro países francohablantes del África Occidental.

BENIN, Guinea, Malí y Senegal son cuatro países del África Occidental, muy diferentes en cuanto a tamaño, población, desarrollo educacional e historia política reciente. Pero los cuatro adoptaron hace poco una política similar que hace hincapié en la necesidad de una mayor desconcentración de la gestión educacional y una mayor participación de las autoridades locales, especialmente en la construcción y financiación de las escuelas. A pesar de las ambiciosas declaraciones de política, en realidad, las cosas han cambiado mucho menos de lo que uno podría creer. Un taller sobre *Mejoramiento de la gestión escolar en un contexto de descentralización*, organizado recientemente por el IPE a fines de abril de 2003 en Bamako, destacó las limitaciones y retos que afrontan las políticas de descentralización.

Al observar la planificación y gestión de la educación en los cuatro países en cuestión, el panorama es complejo y confuso. Esto difícilmente puede sorprender, ya que la descentralización se encuentra en su fase inicial. Por una parte, ya existen algunos elementos básicos para su implementación eficaz; pero, por la otra, está casi totalmente ausente un cambio significativo y duradero.

En los cuatro países, una buena parte del personal de los ministerios trabaja en oficinas descentralizadas y, por consiguiente, más cerca de las escuelas. En Malí, por ejemplo, se están fortaleciendo los *Centres d'animation pédagogiques* (CAP) en personal y otros recursos. En Guinea, estas oficinas han recibido una mayor responsabilidad financiera mediante la transferencia de líneas presupuestarias. Al mismo tiempo, se asigna un papel mayor a las autoridades locales (o *communes*) y a sus consejos elegidos. Es interesante des-

tañar que la participación en las elecciones locales, tanto en Malí como en Benin, fue mayor que en otras elecciones. Cada vez más se pide a las comunas que asuman la responsabilidad por la construcción, mantenimiento y equipamiento de las escuelas. El marco legislativo en los cuatro países está bien desarrollado y las responsabilidades están claramente asignadas, por lo menos en el papel. No se carece de voluntad política en el nivel central para delegar tareas y compartir el poder. En Malí, un director de escuela primaria es nombrado actualmente por el dirigente del CAP, mientras que en Benin la creación de las *communes* ha permitido compartir el poder político y los principales dirigentes de la oposición han tomado el control de algunas de las ciudades más grandes.

Sin embargo, un análisis más detallado permite percibir que la mayoría de las decisiones todavía permanecen bajo el control de las autoridades centrales. Las decisiones relativas al currículo, la lengua de instrucción, el calendario e incluso el horario escolar permanecen centralizadas, con muy poco o ningún aporte a nivel local. Esto refuta el argumento de que la descentralización es una respuesta al deseo de una escuela más pertinente. De manera similar, la gestión del personal docente se sigue ejerciendo en los confines del gobierno central. Incluso ahí donde se delega cierta responsabilidad financiera, los recursos son insuficientes para financiar cualquier cosa que vaya más allá del mínimo básico. Ciertamente, el cambio más importante se logró mediante la creación de escuelas comunitarias, que reflejan más bien la incapacidad de los gobiernos para responder a la demanda y el consiguiente abandono de sus responsabilidades.

Las políticas de descentralización se han implementado lentamente por varias razones. *En primer lugar*, existe una considerable resistencia entre el personal del sector. Este fenómeno no se limita a estos cuatro países. También ocurre en Francia, donde el gobierno trata actualmente de descentralizar la gestión del personal no docente a las autoridades locales. "*Non à la décentralisation*", se ha convertido en la consigna en las manifestaciones contra cualquier tipo de reforma del sector público. *En segundo término*, el Estado mismo es débil, con pocos recursos e insuficiente capacidad de gestión. Esto hace difícil implementar la reforma e incluso más difícil administrar un sistema descentralizado. *En tercer lugar*, la coexistencia a nivel local de oficinas del ministerio y consejos elegidos exige un cambio en las reglas del juego, con funcionarios que desempeñan más bien un papel de apoyo que ejecutivo. Este cambio toma tiempo.

Que la implementación de la descentralización es un proceso lento no es sorprendente ni debe ser motivo de preocupación. La descentralización no es una obligación. Ahí donde las decisiones se adoptan mejor a nivel local, la transferencia de responsabilidades se debe planificar adecuadamente. Sin embargo, algunas tareas deben seguir siendo responsabilidad de quienes se encuentran en el nivel central. El mayor reto que afrontan los gobiernos es lograr el equilibrio adecuado y asegurar que las oficinas regionales y locales dispongan de los recursos necesarios, así como de la información que requieren para realizar eficazmente las tareas que se les transfiere.

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



TENDENCIAS EMERGENTES: DESCENTRALIZACIÓN



Argentina: Fortalecer el centro para descentralizar eficazmente

La Argentina es una república federal que mantiene algunos procedimientos fuertemente centralizados dada la necesidad de cohesión social. Descentralizar la responsabilidad de las escuelas a las provincias fue un proceso cuidadosamente manejado a partir del nivel central y que tomó casi 20 años completar.

La descentralización de las escuelas en Argentina empezó en 1970 con las escuelas primarias y terminó en 1991/92 con las instituciones de nivel secundario y superior. Como la verdadera razón subyacente a estas medidas fue disminuir los gastos nacionales, la descentralización simplemente transfirió la responsabilidad de las escuelas de los órganos centrales de gobierno a los provinciales. De ningún modo reorganizó la estructura de la educación dando mayor autonomía a las escuelas.

En 1993, el Congreso Nacional aprobó la Ley Federal de Educación (LFE) y el Ministerio de Educación central elaboró una compleja estrategia para implementarla. La aplicación de la LFE fue una oportunidad para aumentar la federalización, cambiando la administración centralizada tradicional de la educación y redefiniendo las competencias entre la administración nacional y la provincial. Los objetivos fueron aumentar la unidad nacional, la equidad, la calidad y la eficiencia de la educación.

El primer objetivo se logró mediante la reactivación del Consejo Federal de Educación (CFE), un órgano integrado por los ministros provinciales y presidido por el Ministro de Educación nacional. Entre 1993 y 1999, el Consejo aprobó 22 Acuerdos Federales que aumentaron la educación obligatoria, previeron los recursos para la financiación nacional de la reforma (Pacto Federal de Educación), creó un currículo básico común (Contenidos Básicos Comunes), desarrolló proyectos escolares e introdujo cambios en la formación inicial y continua de los profesores.

En relación con la *equidad*, el Plan Social Educativo, iniciado en 1993, focalizó su

atención en las 16.000 escuelas más pobres del país. Consistía en un conjunto de 14 proyectos destinados a reducir las diferencias sociales mediante la construcción de escuelas especialmente en las áreas rurales, introduciendo una nueva didáctica y equipos de computadoras, formando profesores, ofreciendo alimentación y vestido a los niños, así como material didáctico, tales como libros, lápices, etc. El Plan Social de Educación también introdujo nuevos procedimientos administrativos, descentralizando la gestión de cada proyecto directamente a la escuela interesada.

Para garantizar la *calidad de la educación*, se creó un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. Instaurado por la LFE en 1993, realizó la primera evaluación a una muestra nacional que se fue ampliando cada año. Esta información se publicó anualmente y los resultados se utilizaron para elaborar material especial conteniendo sugerencias sobre actividades remediales, impartidas directamente a las escuelas. También se formularon políticas para aumentar la *eficiencia de la gestión* –mediante la creación de instituciones como el Sistema Nacional de Estadística Educativa para monitorear el progreso– e intensificar los esfuerzos para desarrollar las competencias profesionales de los agentes públicos.

Todo el proceso de implementación contribuyó a desarrollar una nueva relación entre el Ministerio de Educación nacional y los de las provincias. Se percibe una pauta general de implementación: 1) el MEN determinaba la pertinencia de una actividad, un acuerdo, y así sucesivamente, y preparaba un proyecto de propuesta; 2) esta propuesta era discutida luego por equipos técnicos y polí-

ticos en las provincias, antes de llegar a un Acuerdo en el CFE, que a menudo suponía de dos a cinco debates; 3) la propuesta final era implementada en las provincias y apoyada por programas específicos, así como por asistencia técnica y financiera del MEN.

Incluso cuando el MEN no disponía de suficientes recursos humanos y mecanismos organizacionales para monitorear minuciosamente este proceso, se concebían nuevos e interesantes mecanismos para superar problemas ya experimentados en procesos de reforma anteriores. Estos incluían seminarios cooperativos, el trabajo con agrupamientos de escuelas y una estrategia de doble dirección que vincula las decisiones urgentes de corto plazo con las políticas de largo plazo.

Durante todo este proceso de descentralización no se escribió ningún plan nacional de educación formal. Sin embargo, se pueden distinguir claramente tres etapas: la primera (1^{er} año), las *decisiones políticas* adoptadas por el Consejo Federal de Educación; la segunda (años 2/3), el MEN formula una *propuesta* y, la tercera (años cuatro a seis), *implementación* por parte de los ministerios provinciales. Es interesante destacar que el MEN desempeñó un papel central considerable en la descentralización y el éxito se puede atribuir a la Ley Federal de Educación, la competencia profesional de los actores participantes, el período de seis años y la provisión de financiación suficiente.

La descentralización se logró en diferentes grados, en función del nivel de desarrollo de cada provincia y de la voluntad política de cada ministerio de educación provincial para avanzar con las reformas.

Inés Aguerrondo
inesague@fibertel.com.ar



Utilizando un enfoque sectorial de la educación en Camboya



Entre 1970 y 1979, Camboya experimentó una guerra civil particularmente destructiva. Sólo 23 años después el país cuenta con un sistema de educación que, aunque todavía es frágil, funciona bien. El ES, o enfoque sectorial de la educación, lo hizo posible. ¿Cómo?

SEGÚN estimaciones oficiales, cerca de dos millones de camboyanos fueron eliminados durante el régimen de los khmers rojos (1975-1978). Los profesores y las personas educadas se encontraban entre las primeras víctimas y cuando se restauró el servicio de educación en 1980, la matrícula en educación secundaria y superior sólo llegó al 5% de lo que había sido en 1969. Era difícil encontrar profesores calificados y el personal del Ministerio de Educación fue reducido a su mínima expresión. Sin embargo, 23 años después, los logros del sector de la educación son impresionantes. La tasa bruta de matrícula en el nivel primario es mayor que el 100% y funcionan unas 600 escuelas secundarias, así como un cierto número de instituciones de educación superior, técnica y profesional. Los profesores han sido masivamente formados y actualizados, el currículo revisado y los textos escolares ampliamente distribuidos. Lo que es más importante aún, el Ministerio de Educación ha sido capaz de pasar de una estrategia *ad hoc* de rehabilitación y reconstrucción a otra de desarrollo sistemático y reforma.

A fin de lograr esos cambios de política, Camboya utilizó un enfoque sectorial (ES). En 1999, el ministerio y sus socios en el proceso de desarrollo convergieron en una evaluación conjunta del sector de la educación y reconocieron la necesidad de adoptar una perspectiva de desarrollo global integrada. Entre 1999 y comienzos de 2001 se produjo un amplio proceso de planificación en el que se consultó a todos los actores interesados. Se

creó un Secretariado de Evaluación de Política dentro del Departamento de Planificación del Ministerio de Educación y se lo encargó de la coordinación del proceso de desarrollo de la política educacional. Las relaciones entre el Ministerio de Educación y los organismos proveedores de fondos cambiaron de una asistencia fragmentaria dominada por estos organismos a una asociación integrada y liderada por el gobierno. El resultado fue la adopción por parte de todos los socios de un Plan Estratégico de Educación 2001-2005 y de un Programa de Apoyo al Sector de la Educación (PASE) más detallado, en el que se establecen las prioridades y se formulan programas precisos de implementación. En 2002 se adoptaron algunas iniciativas para consolidar los mecanismos de asociación existentes. El ministerio y los proveedores de fondos aprobaron una matriz de implementación sectorial, con sus correspondientes puntos de referencia e indicadores de rendimiento, como una base de monitoreo conjunto y la primera evaluación conjunta del PASE condujo a una mayor confianza y comprensión entre el ministerio y sus socios en el proceso de desarrollo. Entretanto, el American Development Bank (ADB), uno de los principales proveedores, decidió adoptar una modalidad de apoyo presupuestario directo para su nuevo préstamo. La Unión Europea (UE) negoció su nuevo ciclo de apoyo en la misma perspectiva y se espera que otros organismos sigan rápidamente esta pauta.

Éstos son logros impresionantes en un país con una administración débil, dependiente de una multitud de proveedores de

fondos externos y liderado por una coalición gubernamental que actúa en condiciones políticas tensas. Entonces, ¿cómo sucedió todo esto? El documento sobre la experiencia camboyana del ES, preparado para el seminario del IPE sobre *Tendencias recientes en Planificación de la Educación* que se celebró en diciembre de 2002, presta atención a diversos factores. El primero es, indudablemente, el fuerte compromiso del gobierno. En efecto, toda la reforma de la educación –y el enfoque sectorial que la acompaña– fue cuidadosa y vigorosamente promovida y orientada por un ministro de educación dedicado, apoyado por sus dos secretarios de estado. Pero el compromiso político no es suficiente. Desde el comienzo, el ministerio consideró necesario impulsar sistemáticamente la participación de los proveedores de fondos externos, las ONG y los actores nacionales en todos los momentos cruciales del proceso de toma de decisiones. Al hacerlo, logró promover un verdadero sentimiento de pertenencia del proceso de reforma en todos los actores. Por su parte, los proveedores de fondos mostraron una voluntad constante para fortalecer activamente la cooperación entre ellos mismos. Crearon su propio Grupo de Trabajo en el Sector de la Educación, con su propio secretariado y un asesor en materia de coordinación de los organismos proveedores. Actualmente, el grupo es capaz de adoptar posiciones comunes y presentar insumos consolidados sobre cuestiones clave en materia de formulación e implementación de política. Finalmente, desde un punto de vis-

ta más técnico, el diálogo entre el ministerio y sus socios se ha visto significativamente facilitado por la existencia de un sistema de información sorprendentemente bueno, construido gradualmente por el Departamento de Planificación con el tenaz apoyo de unos cuantos organismos proveedores de fondos. Así, el Departamento de Planificación ha sido capaz de responder a las crecientes demandas de información generadas por el enfoque sectorial y crear las condiciones para una comunicación transparente y el intercambio de información dentro del sector de la educación.

El caso de Camboya muestra que se pueden realizar grandes avances incluso en condiciones difíciles. No obstante, lo que se ha logrado sigue siendo frágil. El desempeño del Ministerio de Educación depende en gran medida de la asistencia técnica externa. La capacidad de la administración nacional es débil debido a múltiples razones, incluyendo la carencia de competencias adecuadas en gestión, así como de salarios convenientes y un sistema de incentivos. Por tanto, la sostenibilidad del proceso en curso del ES dependerá de la urgente preparación e implementación de un

programa integrado de fortalecimiento de las capacidades nacionales para el sector de la educación y, más aún, de la exitosa implementación de la reforma global de la administración pública, que ya se ha iniciado, pero que avanza muy lentamente.

Gabriel Carron
g.carron@iiep.unesco.org

Este artículo se basa en la ponencia de Sar Nak, Désirée Jongsma y Mike Ratcliffe, *Evolving sector-wide approach to education in Cambodia and the role of strategic planning processes*, presentada en el seminario del IIEP sobre *Tendencias recientes en planificación de la educación*, 4-6 de diciembre de 2002.



TENDENCIAS EMERGENTES: ENFOQUE SECTORIAL



El enfoque sectorial en Uganda: historia de un éxito

Todos los estudios recientes sobre el enfoque sectorial (ES) en la educación consideran que Uganda constituye una experiencia exitosa. Por qué se adoptó el ES en primer lugar y cómo se implementó fue objeto de debate en un seminario sobre “Tendencias recientes en planificación de la educación” que se celebró en diciembre de 2002 en el IIEP.

El desarrollo del sector de la educación en Uganda y el proceso del ES ha captado la curiosidad y atraído la atención de muchos observadores y analistas. En su ponencia presentada en el seminario del IIEP, Florence Malinga, funcionaria del Departamento de Planificación de la Educación de Uganda, traza el proceso histórico que condujo a la adopción e implementación de un enfoque sectorial de la educación. El marco de referencia de la planificación fue informado y guiado por una serie de documentos de política, entre los que el Plan de Acción para la Erradicación de la Pobreza (PAEP) –más tarde conocidos genéricamente como Documentos de Estrategia para la Reducción de la Pobreza (DERP)–, constituyeron un hilo conductor global para la planificación, gestión y presupuestación del sector. El sector de la educación ha sido evaluado y analizado mediante un proceso consultivo administrado por una Comisión de Evaluación de Política Educativa creada por el gobierno

en 1987. Sus recomendaciones fueron aprobadas posteriormente por el gobierno, brindando así el marco de referencia de política para el desarrollo del sector de la educación. Ellas figuran en un libro blanco denominado *Education for National Integration and Development*, que sentó las bases de la reforma de la educación en Uganda, concentrando su atención en la Educación Primaria Universal (EPU), la reforma del currículo, la expansión de la educación posprimaria y la democratización. La priorización de la implementación de política regulada mediante el *Education Sector Investment Plan 1998-2003* –ESIP (Plan de Inversión en el Sector de la Educación) fue ciertamente influida por una serie de macropolíticas, tales como el programa de ajuste estructural y la Iniciativa para los países pobres muy endeudados (PPME) para reducir la deuda.

El marco de referencia del ES se adoptó con el propósito de armonizar las intervenciones de los socios en el proceso de desa-

rollo y evitar la superposición o duplicación de esfuerzos, promoviendo así la unidad de dirección y propósito. Mientras que el marco de referencia sigue siendo un requisito fundamental para un enfoque global del desarrollo sectorial, el proceso de formulación del ESIP, que aborda el apoyo al presupuesto como la modalidad principal de financiación, desencadenó el enfoque sectorial. Las pruebas acumuladas sobre el proceso de los ES en algunos países tienden a sugerir que se deben crear algunos mecanismos administrativos e institucionales para asegurar la adecuada participación de todos los actores interesados. Estos mecanismos deben ser manejados, regulados y alimentados de manera apropiada. En el contexto ugandés, esto ha significado la creación de varios grupos de trabajo y la gestión de diversos tipos de reuniones (por ej., bimensuales, de gestión en el más alto nivel, informes regulares cada seis meses, etc.). También se crearon e

sigue en la página 10

institucionalizaron mecanismos de diálogo continuo entre el gobierno y los socios proveedores de fondos. Se utilizaron algunos instrumentos cuasilegales (por ej., protocolos de acuerdo, cartas de intención, etc.) para regular los principios de asociación y el código de conducta de los actores. Los gastos financieros estimados y planificados estuvieron sujetos a techos presupuestarios, como lo establecía el Marco de Referencia del Gasto a Medio Plazo del gobierno. La financiación de los organismos proveedores de fondos se canalizó mediante el presupuesto (con propósitos específicos o no) y los desembolsos fueron efectuados tras la evaluación conjunta del sector de la educación, como lo establece el memorándum conjunto.

El ES ha requerido un marco de referencia integrado en el sector de la educación a fin de que la planificación asegure que los grandes objetivos y cuestiones nacionales, tales como la reducción de la pobreza, el mejoramiento del gobierno y la reforma de la función pública, la descentralización, el gobierno local y el desarrollo comunitario, la equidad y la problemática de género, la

privatización, etc., sean tenidos en cuenta. Por tanto, la planificación de la educación se basa en amplios objetivos nacionales de desarrollo. La adopción del ES en el sistema educacional de Uganda fue influido principalmente por la insatisfacción y frustración generada por la falta de desarrollo del sector, lo que llevó a la urgente necesidad de revisar el proceso de planificación de la educación en el país mismo. Este movimiento fue sostenido políticamente por un fuerte liderazgo y comprensión nacional en los altos niveles del gobierno sobre la necesidad de reformar el sector de la educación. Fue reforzado por planificadores a diversos niveles del gobierno.

La experiencia de Uganda sugiere que el proceso del ES ha contribuido al desarrollo de una alianza entre todos los participantes locales y externos, y ha facilitado el consenso sobre la visión a largo plazo de la orientación del sector de la educación. También ha contribuido al diseño de una política y programa bien definidos del sector y subsector, que toma en cuenta políticas macro en las esferas política, económica e institucional.

También ha reforzado la confianza entre los socios y el gobierno, y contribuido a un programa de fortalecimiento de la capacidad nacional. El diálogo entre los socios financieros y el gobierno se mantiene a un nivel estratégico y la evaluación anual del desempeño del sector constituye el principal instrumento de seguimiento y diálogo entre las partes interesadas.

Mientras que el proceso del ES en Uganda parece contribuir positivamente al desarrollo de la educación es indispensable que las competencias esenciales en diversas áreas de planificación del sector sigan estando disponibles y que el marco institucional de referencia siga favoreciendo el desarrollo y la retención del personal.

Kaviraj Appadu
k.appadu@iiep.unesco.org

Este artículo se basa en la ponencia presentada por F. Malinga *Educational planning in the context of Poverty-Reduction Strategy Papers (PRSP) and the sector-wide approaches in Uganda*, en el seminario del IIPE sobre Tendencias recientes en planificación de la educación, París, 4-6 de diciembre de 2002.

Desarrollo del conocimiento y las capacidades en el enfoque sectorial Un programa del IIPE/UNESCO

Como parte de su Programa de Observación, el IIPE ha emprendido un programa de investigación concentrado en las experiencias de los países en materia de ES. El objetivo global de este programa es contribuir a la consolidación del conocimiento del enfoque sectorial de la educación en contextos nacionales específicos. También busca contribuir al *desarrollo mutuo de capacidades* en el área mediante la promoción del aprendizaje mutuo y el intercambio de experiencias entre los países, así como entre éstos y el IIPE/UNESCO.

En el marco de este programa se han previsto las actividades siguientes: 1) una revisión del estado de la cuestión; 2) estudios de caso de países; 3) una bibliografía anotada y, finalmente, 4) una guía práctica para los planificadores. Se espera que los resultados del programa sirvan de insumos esenciales para las actividades de formación y desarrollo de capacidades del IIPE.

Contacto: Kaviraj Appadu
k.appadu@iiep.unesco.org

Descentralizar la educación: tendencias y cuestiones

viene de la página 5

significativamente el sector de la educación, exigiendo un nuevo marco de referencia para analizar la dinámica de la descentralización. Por consiguiente, limitar el discurso sobre la descentralización únicamente a los papeles del Estado y la comunidad parece ser muy inadecuado.

Finalmente, la descentralización conlleva cierto nivel de incertidumbre, desencade-

nando nuevas dinámicas sociales a nivel local y exigiendo una redefinición de los papeles políticos de los dirigentes nacionales y locales. El proceso será acompañado inmediatamente por sentimientos de confusión, pérdida de poder y frustración. Prepararse para afrontar la insatisfacción y la confusión temporal es fundamental; de lo contrario, se corre el riesgo de que el proceso de reforma

se frustre. En el centro mismo de esta problemática se encuentra el cambio de actitudes de todos los actores interesados.

R.V. Govinda¹
rgovinda@www.niepa.org

¹ R.V. Govinda es Especialista Principal en el National Institute for Educational Planning and Administration (NIEPA), Nueva Delhi, India.



Túnez: el reto de construir las escuelas de mañana

Un enfoque en competencias básicas

“Un sistema de educación decididamente moderno y abierto a todos los jóvenes tunecinos, sin discriminación de ningún tipo, que produce alumnos exitosos, que salen de la escuela con una alta cualificación”.

ESTE es el ambicioso objetivo establecido en la reforma del sistema de educación de Túnez, proclamado el 23 de julio de 2002.

El aspecto principal de esta reforma está dado por la adopción que ha hecho el país de un **enfoque en competencias básicas** para lograr el objetivo esencial de la educación para todos (EPT). Este enfoque rompe definitivamente con los métodos y prácticas tradicionales de educación y trata de determinar qué tipos de conocimientos y competencias son esenciales en el currículo escolar. La reforma consiste en aplicar efectivamente un enfoque metodológico y pedagógico que lleve al desarrollo de las capacidades, la autonomía y la motivación de los estudiantes, así como a la adquisición de conocimientos pertinentes, sólidos y duraderos.

El propósito de este enfoque es desarrollar cuatro tipos de competencias: conocimientos prácticos y metodológicos, así como empresariales y comportamentales, desde los primeros años de la educación básica.

En esta marcha hacia el progreso –y particularmente en el logro del objetivo principal del programa reformador–, un gran número de escuelas primarias tunecinas han adoptado el enfoque en competencias básicas, que se basa en acciones que incluyen la formación de los profesores, inspectores, auxiliares pedagógicos y directores desde 1995.

Dar respuestas satisfactorias

El enfoque en competencias básicas tiene ciertas características que lo sitúan aparte de los enfoques utilizados en otros países. Entre éstas, cuatro son específicamente tunecinas, están estrechamente relacionadas entre sí y, en conjunto, determinan la coherencia interna del sistema.

► **Escuelas prioritarias:** a diferencia de lo que sucede en Inglaterra y Bélgica con la ‘priorización de las políticas de educación’ y en Francia con las ‘zonas de educación prioritarias’ (ZEP), la política tunecina, a saber, ‘escuelas prioritarias’ (*écoles à priorité éducative* –EPE) se basa en un proceso de selección de escuelas individuales que tienen niveles de desempeño por debajo del promedio nacional. Las medidas adoptadas se refieren a la infraestructura e instalaciones escolares (por ej., salas polivalentes, fotocopiadoras), gestión escolar y apoyo a los profesores mediante el fortalecimiento de la supervisión de sus métodos de enseñanza.

► **Proyectos escolares y descentralización:** la formulación gradual de proyectos escolares individuales (*projets d'école*) es un programa destinado a abordar las deficiencias observadas, especialmente en la enseñanza de matemática, francés y árabe. El objetivo es crear un marco de referencia consultivo y de monitoreo con la participación de todo el personal docente. El Plan Regional de Educación, que se construye a partir de estos proyectos escolares individuales, finalmente hará posible “intensificar el proceso de descentralización del sistema educacional”. El objetivo fundamental es hacer de cada escuela la unidad básica del sistema de educación y ésta es la razón por la cual se está impulsando el proceso de descentralización y la creación de dos órganos complementarios, que se presentan a continuación.

► **El consejo escolar y el consejo pedagógico:** se trata de órganos complementarios. El primero es responsable principalmente del desarrollo del *proyecto de escuela*, mientras que el segundo asiste a los administradores de la escuela en tareas relacionadas con los dispositivos de enseñanza, la eva-



Un enfoque realista

luación en curso, los horarios y el calendario escolar, métodos para apoyar a los estudiantes y la supervisión. Estos consejos están en proceso de creación y pronto funcionarán en todo el país.

► **Asistencia social a las familias necesitadas:** Este marco de referencia, que es el sucesor de otro conocido como ‘mejora de las condiciones escolares’, comprende tres iniciativas principales. *En primer lugar*, el Programa Presidencial, que brinda ayuda en especie, tales como útiles escolares, así como una subvención de 15 dinares. *En segundo término*, el Fondo de Solidaridad Nacional ‘26/26’, que aporta financiación para equipar algunas escuelas en áreas remotas. *En tercer lugar*, las Unidades de Acción Social basadas en las escuelas, compuestas por el director, un trabajador social y un médico escolar. El objetivo de estas unidades –de las que actualmente existen unas 1.632 (28% de las escuelas)– es reducir las tasas de abandono y fracaso escolar al ocuparse de la salud mental, física y moral de los estudiantes.

Túnez ha implementado el enfoque en competencias básicas con el apoyo de la Comisión Europea, entre otros socios, a fin de afrontar las debilidades y la inadecuación de la calidad de la educación ofrecida. Al hacerlo ha abierto el camino para otras iniciativas y delegado nuevas responsabilidades a la sociedad civil, las familias y las comunidades locales.

Elizabeth Kadri
p.runner@iiep.unesco.org



Un encuentro con el *Homo academicus norvagijs* – ilusiones y realidad

El Gobierno de Noruega invitó a los participantes en el PFA del IPE a realizar una visita de estudio en abril de 2003. Ésta se inició en Bergen, un sitio del Patrimonio Mundial de la UNESCO, luego prosiguió hasta Sogndal, ciudad rodeada por fiordos color turquesa y montañas nevadas, y terminó en la capital, Oslo.

SITUADOS en la franja del extremo norte del planeta, los vikingos tienen reputación en los anales de la historia de ser un pueblo bárbaro. Sin embargo, descubrieron América mucho antes que Colón y se independizaron sólo en 1905. En la Noruega de hoy: la educación secundaria no obligatoria es casi universal, la matrícula en educación superior es alta y, en el Índice de Desarrollo Humano del PNUD, Noruega ocupa la primera posición. Necesitaríamos más tiempo para comprender su entorno... Pero hechemos más bien un vistazo a su educación.

La descentralización: un arte

A fin de que la educación pueda satisfacer las necesidades locales, aumentar la participación en la toma de decisiones y mejorar su calidad, el gobierno descentralizó responsabilidades importantes a las autoridades locales –la educación primaria y el primer ciclo de la educación secundaria a las municipalidades, y el segundo ciclo de educación secundaria a las regiones– mediante un sistema de subvenciones en bloque, construcción y rehabilitación de escuelas, nombramiento de profesores, designación de los directores, educación primaria y secundaria de adultos. En un marco de referencia nacional, los directores pueden escoger a sus profesores, su metodología de enseñanza y disponer de un margen de maniobra para adaptar los programas a las necesidades del contexto y de sus estudiantes.

Si se debe o no aumentar la descentralización es un tema de debate político muy actual, ya que aún es difícil determinar las consecuencias sobre la equidad y la calidad. Por ejemplo, muchos temen que una mayor autonomía a nivel local podría conducir a una disminución en el reclutamiento de los pro-

fesores por parte de las escuelas pequeñas (50% de las escuelas, pero sólo 15% de los alumnos) o incluso al cierre de las escuelas pequeñas, a fin de efectuar economías.

Calidad e igualdad

Todas las escuelas noruegas siguen el currículo nacional y reciben una distribución equitativa de infraestructura, material y personal. No existe ningún examen formal de fin de ciclo, ninguna inspección externa ni repetición de grado. El tamaño de las clases se sitúa alrededor de 15 alumnos y algunas clases tienen profesores auxiliares que trabajan con grupos más pequeños de niños utilizando métodos de enseñanza personalizados. Los estudiantes pueden escoger entre los deportes y una tercera lengua extranjera como actividad extracurricular.

La democracia noruega en materia de educación se percibe a menudo en muchos países como un modelo ideal. Sin embargo, el estudio PISA sobre el rendimiento escolar de la OCDE en 2002 situó a Noruega en el “promedio” entre 32 países. El estudio mostró muy poca variación entre las escuelas, independientemente de la región. Sin embargo, encontró que las variaciones entre los estudiantes dentro de las mismas escuelas eran considerables, sin casi ninguna correlación entre los orígenes familiares y el rendimiento. Esto suscitó otra reforma de política para introducir una prueba nacional estandarizada para monitorear el rendimiento de los estudiantes. Según nuestros anfitriones, las diferencias entre los estudiantes es influida por las diferencias entre los profesores, por lo que la introducción de una inspección sistemática de las competencias de los profesores en la nueva reforma podría reducir estas importantes diferencias dentro de las escuelas.



Una pequeña aldea en el extremo de un fiordo, 28 alumnos en tres clases... una directora, 6 profesores, 2 auxiliares y padres muy comprometidos.

Ésta es la escuela primaria multigrado en Solvorn.

Los mayores estudiaban budismo... los intermedios esculpían arcilla... y en la clase de los menores se cultivaban pepinos cuyo crecimiento era registrado para pronósticos científicos; la mejor manera de aprender.

Aprendizaje permanente

“De la cuna a la tumba” es la noción que subyace tras la noción noruega de «educación permanente». El aprendizaje informal es oficialmente reconocido mediante la evaluación y certificación de las competencias. Con el propósito de equipararlas con las del sistema de educación formal, se han asignado responsabilidades y fondos para el reciclamiento a diferentes niveles del gobierno y las localidades. Ésta es una manera innovadora de apoyar activamente a los adultos en su vida laboral.

Conclusión

La sociedad noruega parece ofrecer un alto grado de libertad, democracia, respeto de los derechos humanos y cierta calidad de vida, tal como se expresa en un concepto noruego típico: «Dagførelleretterbevelighelligdag», que quiere decir “el día anterior o posterior a un feriado flexible”. Los participantes en el PFA del IPE y el Instituto desean expresar su agradecimiento a todas las personas que trabajaron con el Ministerio de Educación e Investigación de Noruega para organizar una visita de estudio tan enriquecedora y agradable.

Patricia Dias da Graça,
Françoise du Pouget y Mioko Saïto

La medición de los resultados del aprendizaje en América Latina

El 14-15 de diciembre de 2002, el IIPE-Buenos Aires organizó un seminario en Santiago (Chile) al que fueron invitados ministros de educación y otros funcionarios de alto nivel de América Latina para examinar la implementación de las políticas destinadas a medir los resultados del aprendizaje en la región.

“¿Qué nos aportan estas evaluaciones en relación con el terrible costo que implican?” Estas fueron las palabras con las que Mariana Aylwin, Ministra de Educación de Chile, inauguró el seminario. Su pregunta traducía la tensión que las evaluaciones han generado entre los responsables de la toma de decisiones. Tras una década de implementación de evaluaciones en los países de la región, ha llegado el momento de evaluar su contribución.

En todas partes, las evaluaciones se han convertido en un hecho político. Los gobiernos y sus políticas son analizados a partir de los resultados de la aplicación de estos instrumentos. El mundo de la educación ha creado una herramienta de la que ha perdido el control. Desde el momento en que los resultados de las evaluaciones llegan a los medios de comunicación social parecen haber quedado fuera del control de los administradores de la educación o de los especialistas.

Los resultados de las mediciones estarían provocando un sentimiento de nostalgia respecto de un pasado en el que no había evaluaciones. En general, la sociedad percibe los resultados de las evaluaciones como una ratificación de que antes la escuela era muy buena y que las reformas educativas han venido a deteriorarla. Un participante en el seminario sintetizó esta perspectiva nostálgica en los términos siguientes: “Todos creen que nunca tuvieron fiebre porque nunca se la midieron”. Como no existen registros históricos en materia de evaluación, se han construido registros de carácter subjetivo muy idealizados.

Además, parece surgir la idea de que hemos brindado más atención a los instrumen-

tos técnicos que a los objetivos y funciones a los cuales estos instrumentos deberían servir. El interrogante acerca de si estamos midiendo lo que deseamos medir o sólo lo que sabemos medir –planteado por Juan Carlos Tedesco–, quedó abierto a la discusión.

En el Seminario hubo consenso acerca de la necesidad de volver a definir *qué* estamos midiendo, *para qué* lo estamos haciendo y *qué* queremos hacer con los resultados. Necesitamos saber si las políticas aplicadas en la última década no han sido capaces de producir mejores resultados de aprendizaje o si los instrumentos de medición no son capaces de detectarlos, o si las condiciones sociales hacen muy difícil que mejoren nuestros niveles de calidad y equidad. En este sentido, José Joaquín Brunner sostuvo que “Ningún indicador logra explicar mejor los resultados que los indicadores de las condiciones sociales. En el mejor de los casos, la escuela podría llegar a equiparar el efecto del origen social. La escuela no puede compensar a la sociedad. El sentido común le ha ganado a las comprobaciones científicas”.

Con respecto a los actores del sistema educativo, es posible sostener que ellos no perciben los instrumentos de evaluación como una herramienta propia. La idea de que la medición de los resultados iba a ser capaz de transformar las actitudes y las prácticas del personal docente no se está cumpliendo. Los sistemas educativos latinoamericanos se han construido sobre la idea de la igualdad y los docentes dan más peso a este valor que a otros. Según Javier Bonilla, del Uruguay, “En una escuela que se orienta hacia la equidad, la evaluación –como dispositivo diferenciador–, provoca malestar y disonancia”.

Si bien la evaluación es una actividad practicada frecuentemente por el personal docente, los dispositivos de medición de resultados han sido construidos “por fuera” de los propios mecanismos de evaluación del sistema. “Nos damos cuenta de que lo que hemos hecho no se relaciona con el resto de los sistemas de evaluación de la escuela”, dijo Javier Bonilla. Las construcciones verticales, con bajo nivel de participación y consulta, muestran dificultades para ser asimiladas por los actores. La pregunta es cómo hacemos para que el sistema se apropie de estas herramientas.

En síntesis, unos cuarenta responsables de la toma de decisiones, técnicos y especialistas debatieron sus experiencias en materia de políticas de evaluación. Si bien la medición de resultados fue percibida críticamente, nadie duda de su importancia y de la necesidad de seguir aplicando sus instrumentos. Sin embargo, se percibe una fuerte demanda de revisión de esos instrumentos, pues la evaluación no puede ser un ejercicio meramente técnico, sino que debe incluir las dimensiones pedagógica y política.

“La guía para moverse en situaciones de alta complejidad es no perder de vista la pregunta acerca de *para qué* medimos resultados. Si tenemos claro el *para qué*, podemos discutir *cómo* lograrlo”, sintetizó Juan Carlos Tedesco. Sin duda alguna, el seminario ha abierto una puerta en esa dirección.

Gustavo F. Iaies, IIPE-Buenos Aires
giaies@iipe-buenosaires.org.ar

Aprendizaje a distancia: La tecnología es la respuesta ¿cuál fue la pregunta?

“Cuando retornen a sus países tendrán un importante papel para lograr la gran visión que motiva el trabajo de la UNESCO, la visión de un mundo en el que todos pueden educarse”, la visión de la Educación para Todos. Estas fueron las observaciones de John Daniel ante los participantes en el programa de formación del IPE en un seminario sobre Aprendizaje abierto y a distancia (AAD), que se realizó en marzo de 2003.

JOHN Daniel, Subdirector General de la Educación de la UNESCO, concentró su presentación en dos puntos:

- el papel de la tecnología para hacer de esa visión una realidad;
- el potencial del aprendizaje abierto y a distancia para contribuir a la formación y el reciclamiento del personal docente.

Tecnología

Para guiar la reflexión sobre el uso de la tecnología en la educación, John Daniel planteó cinco preguntas:

- *¿Por qué deberíamos utilizar la tecnología?* Hay tres preocupaciones clave relacionadas con la educación: el acceso, la calidad y el costo; una suerte de triángulo eterno. El reto consiste en utilizar la tecnología para aumentar el acceso, mejorar la calidad y reducir los costos.
- *¿Cómo deberíamos utilizar la tecnología para aprender y enseñar?* El aprendizaje es una mezcla de dos tipos de actividades: las que se realizan individualmente –como la lectura de un libro– y las interactivas: un tutor, un profesor o un estudiante. El uso de la tecnología en las actividades independientes genera economías de escala y, por tanto, no tiene un impacto negativo sobre los otros dos lados del triángulo.
- *¿Quién se puede beneficiar más de la tecnología de la educación?* ¡Todos! Y la idea de combinar actividades independientes e interactivas conduce a combinar la tecnología con los profesores de diferentes maneras y con distintos propósitos. En la educación superior, las universidades abiertas constituyen una importante experiencia exitosa.

► *¿Dónde se debe aplicar?* La tecnología se utilizó originalmente en la educación a distancia, pero hoy está a la disposición de todos y en todas partes. La educación eficaz combina personas y tecnología, pero el objetivo clave siempre es la satisfacción de las necesidades del educando.

► *¿Cuáles son las mejores tecnologías?* La elección tiene como premisa la situación del educando; por tanto, la disponibilidad es una cuestión clave. Dado que la disponibilidad está ligada al costo, la mejor manera de llegar a los educandos es utilizar la tecnología de la que ellos ya disponen. Los mejores medios son aquéllos que son más fáciles de producir y utilizar: de ahí la popularidad de los audiocasetes.

Profesores

Una importante aplicación del aprendizaje abierto y a distancia (AAD) es la formación y el reciclamiento del personal docente. Más profesores y mejor formados es crucial para la expansión de la educación. Es necesario reclutar más profesoras y hay una gran necesidad de impulsar el desarrollo profesional de las profesoras en ejercicio. Una publicación reciente de la UNESCO, *Teacher education guidelines: using open and distance learning*,¹ ha mostrado que el AAD es un instrumento exitoso para estos dos propósitos. Formar a los profesores con la tecnología disponible los prepara para que ellos mismos la utilicen y la pedagogía del aprendizaje a distancia estimula la reflexión sobre nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje. En lugar de tratar de llegar a los profesores en sus escuelas, es más fácil

crear un sistema de AAD para la formación del personal docente gracias a la utilización de algunos centros regionales que se pueden equipar adecuadamente, combinándolos con el estudio independiente que los profesores pueden realizar en sus propios hogares.

Mensaje final

John Daniel hizo hincapié en que el AAD se puede utilizar de diversas maneras y que no requiere una tecnología sofisticada. El aspecto revolucionario del AAD se relaciona actualmente con el concepto de «división del trabajo y especialización». El éxito del AAD se debe a la desagregación de las tareas de enseñanza y aprendizaje en sus componentes, para luego realizar lo mejor posible cada una de ellas. La calidad del pensamiento puesto en el diseño y el funcionamiento del sistema es más importante que la utilización de la tecnología de punta en sí misma.

Para resumir, John Daniel se dirigió nuevamente a los participantes del PFA: “Estoy seguro de que en el futuro todos ustedes van a participar en el AAD, ya sea para estudiar por sí mismos o para hacer avanzar la educación en sus países. Si la utilizan bien, puede ser un enfoque revolucionario que los puede ayudar a lograr, de una vez por todas, el objetivo de la Educación para Todos que se le ha escapado al mundo durante 50 años”.

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

¹ Hilary Perraton et al. *Teacher education guidelines: using open and distance learning*. París: UNESCO Higher Education Division, Teacher Education Section. March 2002.

El Instituto Virtual

LA RED DE EGRESADOS DEL IIPE

Los miembros de la Red de Egresados siguen manifestando su aprecio por este relativamente nuevo medio de vincularse con el IIPE y otros colegas. La red, que permite que los egresados del Programa de Formación Avanzada (PFA) anual del IIPE mantengan contacto e intercambien información relacionada con su experiencia en este campo, refleja la concepción que tiene el IIPE sobre el intercambio de conocimiento y experiencia.

Tras un reciente intercambio de información con el IIPE, nos llegaron gratos comentarios de varios miembros haciendo hincapié en el valor de la red. Uno de ellos manifestó que este medio brinda "... una ventana que permite que los egresados conozcan lo que otros colegas están haciendo y lo que está sucediendo en el IIPE y en el mundo de la educación en general". Otro comentó: "... el fichero que me han enviado es un

verdadero tesoro". Mirando hacia el futuro, el IIPE se compromete a realizar todos los esfuerzos necesarios para enriquecer aún más este servicio.

Si usted es un egresado del PFA anual del IIPE, contáctenos en la dirección que aparece más abajo e incluiremos su nombre en la lista de los miembros de la red. Por favor, sírvase indicar su país y el año de su participación en el PFA. ¡Y no se olvide de informarnos cuando cambie su dirección de correo electrónico!

CONTACTO EN EL INSTITUTO VIRTUAL

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

CURSOS Y FOROS DE DISCUSIÓN

Dado el éxito de los cursos realizados previamente en inglés, a fin de año se ofrecerán dos cursos a distancia en francés

- *La utilización de indicadores para planificar la educación básica.*
- *El diagnóstico del sector de la educación.*

El IIPE invitará a ministerios y organizaciones seleccionadas.

Se prevé la realización de dos foros mediante la Internet:

- el primero es el seguimiento del foro anterior sobre aprendizaje a distancia mediante la Internet, que concentrará su atención en cuestiones de política relacionadas con la *universidad virtual y la educación transnacional*
- el segundo aborda la *planificación de la educación durante y después de situaciones de emergencia.*

Ambos se basarán en una publicación reciente del IIPE. Si desea participar, sírvase contactar a Susan D'Antoni.

Programa de estudios sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina



DURANTE la década de los noventa se produjeron importantes transformaciones en el campo de la educación en América Latina. La implementación de reformas en la gran mayoría de los países trajo aparejado un proceso de gran expansión de los sistemas educativos y el concomitante aumento del promedio de años de escolarización de los jóvenes. Sin embargo, estos logros se vieron opacados por el nuevo escenario social que se va configurando en la región, caracterizado por la agravación de los procesos de fragmentación y el aumento de la desigualdad social. Este panorama social plantea como un tema central de la agenda educacional de los próximos años la cuestión de la equidad.

En este marco, a comienzos de 2003 el IIPE/UNESCO-Buenos Aires y la OEI pusieron en marcha el *Programa de estudios sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina* con el objeto de monitorear la desigualdad en el acceso y en los logros educacionales de la población, así como el impacto de la educación sobre la calidad de vida de las familias y la dinámica social. En su primera etapa, el programa se concentrará en la producción y análisis de información proveniente de las Encuestas de Hogares que se implementan en casi todos los países de la región. Esta fuente, por su periodicidad y cobertura temática, posibilita diagnosticar la situación y la evolución de la relación entre educación y sociedad. El programa contempla también la transferencia de su base de

información y documentos de análisis a responsables de la toma de decisiones, de la elaboración de políticas, investigadores, personal docente y demás actores que participan en el debate educacional.

Esta iniciativa busca aportar un mayor conocimiento sobre la situación social y educacional de la región a fin de contribuir al fortalecimiento de las políticas educativas para afrontar el desafío consistente en garantizar una educación de calidad para todos.

Néstor López

n.lopez@iiep-buenosaires.org.ar

Actividades del IIEP-BA

Tercer seminario sobre "**El papel del periodismo en la educación: educación y valores**", Lima (Perú), 15-16 de mayo de 2003.

Organizado por el IIEP-BA en cooperación con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Seminario Internacional sobre "**Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe**", México D.F. (México), 10-11 de junio de 2003.

Organizado con la Secretaría de Educación pública.

Actividades del IIPE

Seminario subregional sobre "Regulación gubernamental de la educación privada en Asia del Sur"

Nagarkot, Nepal
19-23 de mayo de 2003

Organizado por la Comisión Nepalesa de Cooperación con la UNESCO en el marco del Programa de Participación de la UNESCO, el curso analiza la regulación gubernamental y los aspectos legales de la financiación y la gestión de la educación.

Contacto: i.kitaev@iiep.unesco.org

Curso de formación intensiva sobre "El SIGE para países de América Central y estados seleccionados de México"

Puebla, México
2-13 de junio de 2003

Organizado en cooperación con el Colegio de Puebla.

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

Seminario sobre "Mejoramiento de la planificación de la educación no formal y la alfabetización"

IIPE, París
10-13 de junio de 2003

Financiado por la Embajada de Francia en Rabat, este seminario ayudará al personal de los diferentes ministerios marroquíes a armonizar sus programas de alfabetización.

Contacto: p.runner@iiep.unesco.org

Taller sobre "Indicadores cualitativos del funcionamiento de las escuelas"

Santa Lucía
16-18 de junio de 2003

Organizado en cooperación con la Organización de Estados del Caribe Oriental

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

Foro de política sobre "Planificar para la diversidad: la educación en sociedades multiétnicas y pluriculturales"

IIPE/París
19-20 de junio de 2003

Los temas debatidos se presentarán en la *Carta Informativa*, julio-septiembre de 2003

Contacto: m.martin@iiep.unesco.org

Seminario regional de política sobre "Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de toda la vida"

Seúl, Corea
24-25 de junio de 2003

Organizado junto con el Korean Research Institute for Vocational Education and Training (KRIVET).

Contacto: d.atchoarena@iiep.unesco.org

Cursos sobre "El mejoramiento de los SIGE y la microplanificación en Nepal"

En julio y septiembre de 2003 se organizan varios cursos en Nepal.

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

Taller intensivo sobre "Gestión institucional en la educación superior"

Kampala, Uganda
30 de junio - 4 de julio de 2003

Organizado en cooperación con el Management Training Advisory Centre, el taller destinado a responsables de la toma de decisiones concentrará su atención en la planificación estratégica y gestión.

Contacto: nv.varghese@iiep.unesco.org

Curso intensivo sobre "Costos, financiación y procedimientos para elaborar el presupuesto de la educación para los países anglohablantes de los estados insulares del Caribe"

Puerto España, Trinidad y Tobago
7-11 de julio de 2003

Organizado en cooperación con la Comisión Nacional para la UNESCO, el curso familiarizará a los participantes con los conceptos en materia de costos y su aplicación al campo de la educación.

Contacto: d.oulai@iiep.unesco.org

Escuela de Verano 2003 IIPE/Banco Mundial sobre "La reconstrucción del sector educación en situaciones posteriores a conflictos"

IIPE/París
7-15 de julio de 2003

Un programa de formación y reflexión basado en el intercambio de experiencias recientes sobre un tema específico.

Contacto: c.talbot@iiep.unesco.org

Homenaje a Pekka Aro, Miembro del Consejo de Administración

Es con gran tristeza que el IIPE y su Consejo de Administración anuncian el fallecimiento de Pekka Aro, de nacionalidad finlandesa (52 años), Director de Programa de la Organización Internacional del Trabajo.

El Sr. Aro falleció en Beijing el 6 de abril de 2003, víctima de la epidemia de neumonía atípica. Desde 1998 se desempe-

ñaba como Director del Departamento de Desarrollo de las Calificaciones de la OIT. Era miembro del Consejo de Administración del IIPE desde octubre de 2001.

Todos los miembros del personal del IIPE y del Consejo de Administración recuerdan al Sr. Aro como a una persona de gran calidad humana y profesional, que

contribuyó significativamente al trabajo del Instituto.

Lamentamos profundamente su desaparición y expresamos nuestras más sinceras condolencias a su familia.

Estelle Zadra,
Secretaria del Consejo
e.zadra@iiep.unesco.org