

## En el interior...

- EPT: enfrentar los obstáculos  
¿Por qué hay niños no escolarizados?  
página 4
- África: El VIH/SIDA y los profesores  
página 5
- La educación en situaciones de emergencia  
página 6
- Corrupción y EPT: a la altura del desafío  
página 7
- Pobreza y educación  
página 8
- Fortalecer capacidades en África  
página 9
- Educación superior: El "Triángulo de oro"  
El proceso de Boloña  
Acreditación y mercado global  
Reestructuración institucional en la CEI  
páginas 10-12
- Nuevas publicaciones  
páginas 14-15



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

www.unesco.org/iiep  
ISSN 1564-2380

## Educación para todos: enfrentar los obstáculos



En los últimos 10 años se realizaron grandes esfuerzos para aumentar el número de niños escolarizados en diversas partes del mundo. Pero aún queda mucho por hacer, especialmente en África, para asegurar que todos los niños –ricos y pobres, de zonas rurales y urbanas, hombres y mujeres– tengan acceso a una educación básica gratuita.

**E**N la mayoría de los países de América Latina la educación primaria universal está cerca de ser una realidad. En el Asia Oriental y del Sur, más niños que nunca son escolarizados y las tasas brutas de matrícula se acercan o superan el 100%. La región que parece estar aún a la zaga es África. Varios países africanos han realizado grandes esfuerzos para aumentar significativamente la cobertura del nivel primario de educación. Mientras que en 1990 un cuarto de los niños africanos no tenía acceso a la educación primaria, esta proporción se ha reducido al 10%. Países como Kenya, Malawi, Tanzania y Uganda que adoptaron una política de educación primaria gratuita han logrado aumentar significativamente el número de niños matriculados en muy pocos años. Otros

países han logrado altas tasas brutas de matrícula. Estos ejemplos ilustran bien que cuando hay voluntad política es posible aumentar la oferta de educación con el apoyo de la comunidad internacional. Persiste, sin embargo, el problema de las altas tasas de abandono, bajas tasas de conclusión (ver el gráfico de la p. 3) y bajos niveles de aprendizaje. Hay mucho por hacer para aumentar la calidad de la educación y asegurar que todos los niños dominen y adquieran los conocimientos y competencias básicos necesarios para vivir en el siglo XXI. Es necesario lograr la alfabetización básica de todos a fin de aumentar la productividad individual, cambiar el comportamiento, promover la cohesión social y, finalmente, reducir la pobreza.

Algunos factores pueden lentificar el logro de este objetivo. Algunos están fuera del alcance de los responsables de la toma de decisiones en educación, pero otros no. La falta de financiación es el argumento usualmente avanzado. Los recursos nacionales que se han movilizad para la educación han aumentado en muchos países –pero no en todos– y la asistencia al desarrollo internacional ha empezado a aumentar nuevamente, tras varios años de estancamiento o disminución. Es necesario movilizar más fondos a nivel nacional e internacional. Sin embargo, la falta de financiación no es el único factor que impide la implementación del *Marco de Acción* de Dakar. Es necesario afrontar otros factores si se desea que la EPT sea una



© UNICEF/Noorani

sigue en la página 3

## En este número

Educación para Todos: enfrentar los obstáculos	1
Editorial	2
EPT: enfrentar los obstáculos	
■ ¿Por qué hay niños no escolarizados	4
■ África: el impacto del VIH/SIDA sobre los profesores	5
■ La educación en situaciones de emergencia: esencial para la EPT	6
■ Corrupción y EPT: a la altura del desafío	7
■ Pobreza y educación: romper el ciclo	8
■ Fortalecer capacidades para que África se encamine	9
Enseñanza superior:	
■ El "Triángulo de oro" de la coparticipación en los costos	10
■ El proceso de Bolonia en Europa: ¿Puede ser un modelo para otras regiones?	11
■ Acreditación y mercado global de la educación superior	12
■ Reestructuración institucional de la educación superior en los países de la CEI	12
PFA:	
■ Bienvenido a bordo del vuelo EI521 a Dublín...	13
■ Concluye el PFA 2004/2005	13
■ Tesis de maestría sustentadas en el PFA 2004/2005	13
Nuevas publicaciones del IIPPE y del IIPPE-BA	14
Publicaciones selectas	15
Seminario del IIPPE: Fuga de recursos y corrupción en la educación en el África Austral	15
Actividades del IIPPE	16
Universidad virtual: Foro del IIPPE sobre "Recursos educacionales abiertos y contenidos abiertos"	16



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

Toda correspondencia sobre esta publicación debe dirigirse a la:

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

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



# editorial

## A, en y después de la escuela

El curso básico de sociología para un funcionario internacional es este: el mundo no funciona como parece desde el mirador de una oficina del Sistema de las Naciones Unidas (ONU). Desde 1945, año en que se creó la ONU, se agregaron muchos organismos especializados y órganos complementarios: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) ese mismo año; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 1946; la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1948; el Programa Mundial de Alimentos (PMA) en 1963 y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1966, para sólo mencionar algunos. Cada uno tiene su propia carta, presupuesto y personal. Sus actividades son cruciales para el desarrollo internacional; éste es también el caso de las instituciones financieras internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Muchos de estos organismos tienen actividades para promover o mejorar la educación, al lado de los proveedores de fondos bilaterales y las ONG. Hay más de 60.000 proyectos de ayuda en curso en los países en desarrollo, miles de los cuales en el campo de la educación, a menudo con diferentes sistemas de aprovisionamiento, organización y evaluación. Todos los actores interactúan con ministerios y la mayoría desea exponer las buenas obras que hacen. Por tanto, no sólo desarrollan capacidades, sino que también las *absorben*, y su falta de coordinación frecuentemente dificulta las tareas de los países destinatarios.

Una segunda lección del curso básico de sociología es la siguiente: la UNESCO no puede realizar su trabajo por la educación si trata de hacerlo sola. Para lograr la EPT se requieren tres cosas: los niños deben tener acceso a la escuela, ser atendidos en la escuela y ser seguidos *después* de la escuela.

Lograr que los niños tengan acceso a la escuela depende, sobre todo, de que se reduzca la pobreza. Estudios recientes muestran que los padres no envían a sus hijos a la escuela cuando necesitan de su trabajo para alimentar a la familia.<sup>1</sup> Cuando el ingreso familiar aumenta, los niños dejan de trabajar, y cuando hay escuelas disponibles, son enviados a la escuela. Para aliviar la pobreza se requiere el esfuerzo combinado de muchos organismos internacionales: el Banco Mundial, que propone préstamos y apoyo para

reducir la pobreza y construir escuelas; el PMA, que facilita programas de alimentación escolar para ayudar a los niños hambrientos (quienes estudian mejor cuando reciben raciones suplementarias que pueden llevar a casa); el UNICEF, que apoya a los huérfanos o suministra uniformes escolares, etc.

La UNESCO puede ejecutar buena parte de su trabajo una vez que los niños están en la escuela, apoyando el desarrollo curricular, formando a los profesores, y planificando y gestionando los sistemas de educación. Sus esfuerzos se complementan con programas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) destinados a los profesores en sus respectivos lugares de trabajo o los proyectos de salud escolar de la OMS.

Pero los niños utilizan la mayor parte de sus horas de vigilia fuera de las escuelas y en los países en desarrollo muchos jóvenes abandonan la escuela cuando crecen. La UNESCO tiene programas de alfabetización para quienes no culminaron su educación básica y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) cuenta con programas especiales para los jóvenes no escolarizados.

Todas estas actividades –atraer a los niños a la escuela, atenderlos en la escuela y seguirlos después de su paso por la escuela– deben organizarse bajo el liderazgo del país concernedo. La tarea se ve seriamente dificultada cuando las actividades de los organismos externos y los donantes no se coordinan bien.

Así, el sector de la educación puede aprender mucho de experiencias en la lucha contra el VIH/SIDA ahí donde los asociados clave han creado lo que se denomina los “Tres unos”: *un* marco de acción convenido para coordinar el trabajo de todos los asociados; *una* autoridad nacional coordinadora con un mandato de amplia base, y *un* sistema de monitoreo y evaluación convenido a nivel de país.

Si deseamos lograr las metas de la EPT en 2015, primero debemos aprender de las prácticas que han funcionado en otros campos para que los donantes y los organismos trabajen juntos más eficazmente y eviten la duplicación, la fragmentación y la absorción de capacidades.

Gudmund Hernes  
Director del IIPPE

<sup>1</sup> Edmonds, E.V.; N. Pavcnik. 2005. “Child labor in the global economy”, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 19, n° 1, Winter, pp. 199-220.

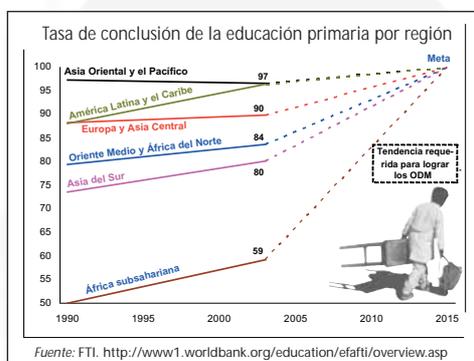
realidad: pobreza, VIH/SIDA, situaciones de emergencia, corrupción y capacidad institucional.

Reducir a la mitad el nivel de la pobreza extrema es uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y la educación es un instrumento clave para lograr ese objetivo en el mediano y largo plazos. Sin embargo, es fundamental adoptar medidas para reducir la pobreza en el corto plazo, si se desea aumentar el acceso a la educación. La mayoría de los niños que no ingresan a la escuela, que ingresan tardíamente o desertan prematuramente son pobres. El gráfico 2 (ver el artículo de la p. 4) muestra que la tasa de matrícula del 20% más pobre en Malí es tres a cuatro veces menor que la del 20% más rico y no tienen acceso a la educación más allá del nivel primario. Hay varias razones para esto: carencia de escuelas en las áreas rurales y niños que tienen que caminar o viajar largas distancias para asistir a la escuela. Otros no pueden sufragar los costos directos e indirectos de la escolarización. Algunos sufren de malnutrición y, por tanto, no pueden aprender. A menudo, la educación no es de calidad y las estrategias de enseñanza-aprendizaje no se adaptan a las necesidades de los niños. Varios estudios han mostrado que las escuelas de las áreas rurales remotas y a las que asisten los pobres reciben menos financiación que las otras. Hay que adoptar medidas específicas para afrontar las necesidades de los niños pobres y vulnerables –incluyendo a los huérfanos del VIH/SIDA– y hay que enfrentar prioritariamente la desigualdad en la oferta de educación.

El VIH/SIDA tiene graves consecuencias económicas y sociales en los países más afectados, especialmente en el África Oriental y Austral. Empresas, granjas y el aparato administrativo experimentan serias pérdidas de fuerza de trabajo y esto disminuye el producto nacional. Los ingresos de las familias disminuyen, mientras que necesitan gastar cada vez más en atención médica. El número de huérfanos debido al SIDA ha aumentado significativamente y la mayoría no puede sufragar su escolaridad. Asisten irregularmente y abandonan cada vez más frecuentemente. El VIH/SIDA también mina el funcionamiento de los sistemas educacionales. Como lo indica

el artículo de la página 5, el VIH/SIDA ha aumentado el absentismo del personal docente y contribuido al deterioro de la calidad de la educación en los países más gravemente afectados. La capacidad de gestión se ha debilitado en diferentes niveles de la administración de la educación. Para mitigar el impacto de la pandemia sobre los sistemas de educación es necesario formular nuevas normas en materia de gestión del personal docente y las escuelas. La facilitación del acceso del personal del sector al servicio público de despistaje del VIH, a la orientación y a la terapia antiretroviral (ARV) ayudaría a disminuir el impacto de la epidemia sobre el funcionamiento del sector, pero esto está fuera del alcance de la acción aislada del Ministerio de Educación.

Los conflictos armados y otras situaciones de emergencia son otras barreras importantes



para el logro de la EPT (ver el artículo de la p. 6). En 2003 hubo 36 guerras en el mundo, la mayoría en los países pobres de Asia del Sur, Asia Central y África. Algunos de estos países estaban por lograr la EPT, pero han regresado. Otros están aún muy lejos de los objetivos y la ausencia de gobiernos estables y socios confiables en la sociedad civil dificulta la oferta de educación. Los profesores están mal pagados, si se les paga; la infraestructura y los servicios de apoyo son precarios; se carece de estadísticas para apoyar la planificación, implementación y el monitoreo. No obstante, la educación es tan esencial como el aseguramiento de la provisión de alimentos, agua, salud y vivienda. Restaurar los sistemas de educación en los países en proceso de reconstrucción debe ser una prioridad para apoyar el crecimiento y la recuperación económicos, así como para promover la comprensión mutua y la paz. Una gran cantidad de asistencia se destina al sector militar y operaciones de emergencia, pero se debe dar prioridad

a la asistencia al desarrollo, incluyendo el apoyo directo a la reconstrucción de los sistemas de educación.

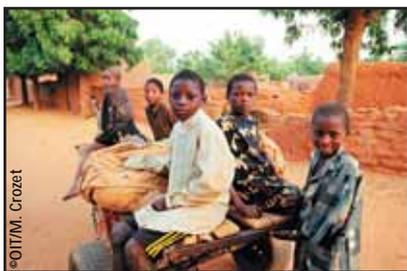
También es esencial mejorar el uso de los recursos. Si los fondos asignados a la educación llegan efectivamente a sus destinatarios, las políticas y los programas de desarrollo tendrían mejores resultados, las desigualdades serían menores y se requerirían menos recursos en el futuro. El aumento de la transparencia en el uso de los fondos es una demanda creciente de quienes pagan impuestos tanto en los países proveedores de fondos como en los países en desarrollo. El artículo de la página 7 describe cómo la corrupción afecta las oportunidades de ejecución de la EPT. Desde la corrupción de poca monta (becas no asignadas a los destinatarios previstos, profesores que no enseñan o que exigen a sus alumnos que paguen costos adicionales para cubrir todo el currículo en clases particulares) hasta la gran corrupción (provisión de textos escolares o infraestructura), nadie quiere abordar el tema, pero los montos de dinero, incluso en la corrupción de poca monta, puede ser considerable. Además, vehicula un mensaje nefasto para los alumnos.

Diseñar políticas nacionales sectoriales, definir prioridades, desarrollar estrategias apropiadas, preparar planes y ejecutarlos, monitorear el avance hacia los objetivos asumidos y gestionar los fondos movilizados de la mejor y más transparente manera posible requiere un fuerte liderazgo y buenas capacidades nacionales de gestión. Reducir el impacto del VIH/SIDA, reconstruir los sistemas nacionales de educación y luchar contra la corrupción requiere aún mejores capacidades de gestión. En muchos países se carece de estas competencias y, por tanto, se reduce la capacidad del país para absorber la ayuda. El IIEP está comprometido en el fortalecimiento de las capacidades nacionales en planificación y gestión mediante la formación, el fortalecimiento institucional y el apoyo directo a los países. Sin embargo, la tarea es inmensa. El último artículo sobre la EPT de B. Frederiksen (p. 9) propone aumentar la asistencia técnica a los países en desarrollo y mejorar su eficacia. ¿Un nuevo desafío para el IIEP y la UNESCO?

Françoise Caillods  
f.caillods@iiep.unesco.org



# ¿Por qué hay niños no escolarizados?



Niños yendo a trabajar a los campos

En septiembre de 2005, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) y el UNICEF publicarán un informe que mide la exclusión de la educación primaria. Este artículo indaga las razones por las que casi uno de cada cinco niños en edad de cursar la educación primaria está fuera de la escuela y toma un ejemplo específico de uno de los países más pobres de África: Malí.

SEGÚN una estimación conjunta del UIS y el UNICEF a nivel mundial, 115 millones de niños no están escolarizados. Este número equivale al 18% –o casi uno de cada cinco– de los niños de este grupo de edad en el mundo. Muchos de los niños que están en la escuela repetirán y algunos ingresan pero nunca completan su educación primaria o la concluyen sin siquiera dominar las competencias básicas en alfabetización.

Las cifras sobre los niños no escolarizados a menudo representan a quienes nunca ingresaron a la escuela, pero en el informe del UIS y el UNICEF, *Children out of school: measuring exclusion from primary education*, muestra que éste no es el caso. Hay muchos niños que nunca ingresaron a la escuela primaria y muchos más que ingresarán más tarde (sobreedad). Otros abandonarán antes de completar el ciclo primario. El gráfico 1 muestra la prevalencia de los niños con

sobreedad en la composición de quienes abandonan la escuela primaria. Por tanto, todo esfuerzo destinado a ampliar la participación en la educación primaria debe reconocer que hay diferentes tipos de niños no escolarizados que requieren diferentes tipos de políticas y que el perfil de los niños no escolarizados puede diferir significativamente entre países.

La falta de acceso a la escuela, la educación de mala calidad, el alto costo de la escolarización y los bajos retornos de la educación son razones importantes del por qué hay niños no escolarizados. El gráfico 2 muestra las enormes diferencias en la asistencia escolar por edad de niños provenientes de los hogares más acomodados y más pobres en Malí. Pero el impacto puede cambiar con la edad del niño. Por ejemplo, los costos directos de la escolarización (por ej., el derecho de escolaridad)

pueden ser una barrera más importante a la edad del primer ingreso, mientras que el costo de oportunidad de asistir a la escuela aumenta con la edad del niño.

Finalmente, hay importantes diferencias en términos de ingreso, progresión y conclusión de la escolaridad, que colocan a los niños de los hogares más pobres –y en menor medida a las niñas–, en una situación de mayor desventaja. El informe presenta un nuevo método para calcular el número de niños no escolarizados, explora sus características y analiza las diferentes opciones de política para reducir el número de niños excluidos de la educación. Para conocer más acerca de los hallazgos del informe, visite el sitio del UIS en la Web: [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)

Michael Bruneforth, UIS  
m.bruneforth@uis.unesco.org

Gráfico 1. Edad promedio de abandono en la educación primaria

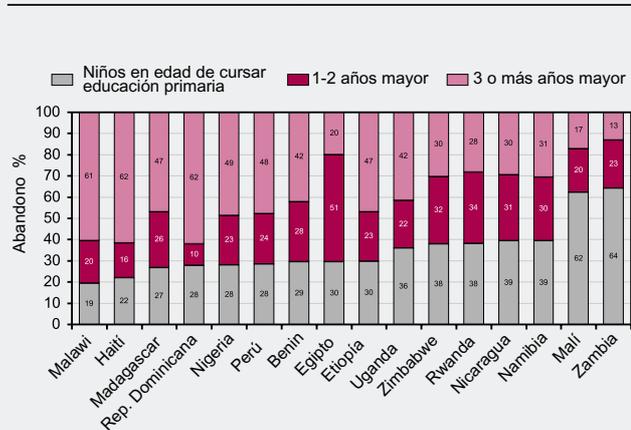
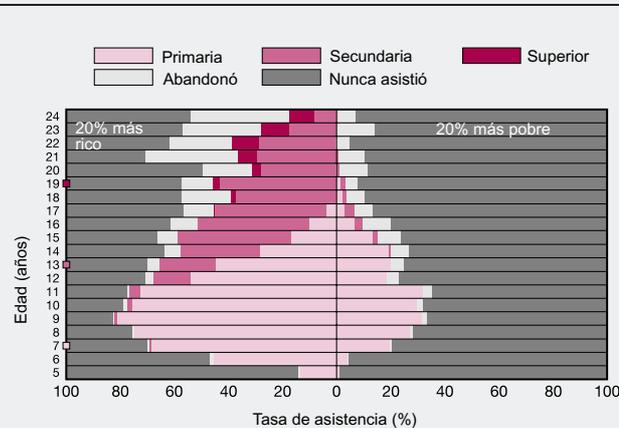


Gráfico 2. Tasa de asistencia escolar de los niños en Malí



Fuente: UIS/UNICEF. 2005. *Children out of school: measuring exclusion from primary education*. (De próxima publicación).

# África: el impacto del VIH/SIDA sobre los profesores



La mayoría de los países del África subsahariana no tienen cifras confiables sobre el absentismo y la escasez de profesores. Sin embargo, se dispone de evidencias de que el VIH/SIDA está agravando el absentismo y las proyecciones actuales indican un futuro sombrío. En un taller organizado por el IPE y la ADEA en Entebe (Uganda) del 10 al 14 de mayo de 2005, representantes de los ministerios de educación de Etiopía, Kenya, Malawi, Rwanda, Tanzania y Uganda señalaron que el absentismo de los maestros habían aumentado significativamente en estos países. Las causas varían, pero el VIH/SIDA ha aumentado el número de profesores enfermos, muy débiles para poder trabajar. Algunos profesores permanecen en casa para cuidar a miembros de la familia enfermos o están ocupados en conseguir tratamiento, mientras que otros piden licencia para asistir a funerales. Las autoridades educacionales reconocen el problema, pero por razones humanitarias no es posible reemplazar a los profesores hasta que se jubilen o mueran.

El absentismo de los maestros tiene efectos devastadores sobre la calidad de la educación pues, debido a la fusión, el tamaño de las clases aumenta hasta llegar a 80 o incluso 100 alumnos. ¿Qué pasa con la educación cuando los maestros deben reducir el número de tareas y pruebas que asignan (y corrigen), así como la retroalimentación que dan sobre el rendimiento de los alumnos en clase?

Los administradores e inspectores escolares también están afectados. La escasez y el absentismo del personal son más graves en los distritos que en el nivel central. Mientras que en éste se pueden reemplazar fácilmente,

Para lograr los objetivos de la EPT en 2015, se requieren aulas con profesores bien formados y a tiempo completo. En el África subsahariana, el creciente absentismo de maestros y la escasez de personal administrativo debido al VIH/SIDA está minando el logro de la EPT. En un taller reciente del IPE se propusieron medidas de política para mejorar la capacidad de gestión de los ministerios y reducir el absentismo del personal docente en regiones infectadas con

no sucede lo mismo con los funcionarios y supervisores a nivel distrital, dada su escasez. La asistencia a funerales también toma mucho de su tiempo y hay información que señala que los costos de los funerales reducen los fondos originalmente destinados a material pedagógico, visitas de inspección y formación de profesores en servicio.

En la mayoría de los países del África subsahariana, las licencias por enfermedad permiten ausentarse hasta por 90 días con salario completo. Después, el salario se reduce progresivamente hasta que finalmente el miembro del personal es retirado de la planilla. Por tanto, los profesores enfermos hacen apariciones simbólicas intermitentes en la escuela para seguir en planilla. Los directores y funcionarios administrativos reconocen que los profesores enfermos necesitan sus salarios para pagar su medicación y se hacen de la vista gorda ante esta práctica. En las áreas rurales, los profesores enfermos tratan de ser asignados a lugares donde hay centros de salud, pero las normas no siempre lo permiten y, en raros casos, algunos son transferidos a la ejecución de tareas administrativas menos fatigantes.

¿Cómo afrontan las escuelas el impacto del absentismo y la pérdida de profesores? En el nivel primario, a menudo se fusionan clases. En algunos países se utiliza profesores auxiliares, sustitutos o flotantes, mientras que otros reclutan profesores voluntarios o de la comunidad. Sin embargo, la abolición de los derechos de escolaridad ha reducido la capacidad de las escuelas para responder autónomamente a la pérdida de profesores.

¿Cuáles son las respuestas posibles ante la escasez y el absentismo de los profesores?

- Se necesita una gestión escolar sensible al VIH/SIDA para reforzar políticas en el lugar de trabajo que toman en cuenta las necesidades de los profesores infectados y afectados.
- La descentralización de la asignación de los profesores podría, en algunos entornos, favorecer el reclutamiento de personas de la localidad como profesores en situaciones de crisis y también desanimar a quienes efectúan tareas comerciales ilícitas durante la jornada escolar.
- La asignación de las esposas a la misma escuela u otra cercana podría reducir significativamente los riesgos de infección del VIH entre los profesores.
- La creación de un sistema de información para la gestión educativa (SIGE) eficiente y sensible al VIH/SIDA ayudaría a monitorear el absentismo de los maestros. La decisión de crearlo ha sido muy lenta en la mayoría de los ministerios.
- Se podría delegar el pago de los salarios a las mismas escuelas o encontrar modalidades que reduzcan el tiempo de viaje de los profesores a los puntos de pago.
- Otros medios de enseñanza que reduzcan la demanda de profesores, tales como métodos audiovisuales.
- Disminuir el número de talleres de formación en servicio durante el año escolar y el apoyo a los profesores en servicio también podría reducir el absentismo.

Eric Allemano, Françoise Caillods  
y Charles Nzioka  
c.nzioka@iiep.unesco.org

# La educación en situaciones de emergencia: esencial para la



© UNICEF/Piestrasik

Los conflictos armados y los desastres son el mayor impedimento para lograr la EPT. En 2000, el *Marco de Acción de Dakar* incluyó el compromiso de la comunidad internacional a “atender las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad [...]”.<sup>1</sup> Desde el foro de Dakar, la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción ha ganado reconocimiento como un área prioritaria entre los proveedores de fondos, organismos de servicio y gobiernos. No obstante, la comunidad internacional aún está lejos de cumplir sus compromisos con millones de niños y jóvenes afectados por conflictos, desastres o inestabilidad.

Las cifras son estremecedoras. Los conflictos son más numerosos que nunca. En 2003 ocurrieron 36 guerras y hubo más de 10 millones de refugiados.<sup>2</sup> En 2004 hubo más de 25 millones de personas desplazadas internamente (PDI) en el mundo.<sup>2</sup> Además, hay varios millones de refugiados y PDI que actualmente retornan a sus países y áreas todavía en ruinas tras años y a veces décadas de guerra y destrucción. Muchos son niños y jóvenes, y sólo pocos afortunados tienen acceso a una educación de calidad. Según el *Global survey on education in emergencies*, 27 de los 52 millones de niños y jóvenes no están escolarizados en sólo 11 países importantes afectados por conflictos armados.<sup>3</sup>

Sin educación, niños y adultos son particularmente vulnerables a un futuro de pobreza y violencia, y a la falta de las competencias requeridas para contribuir a la reconstrucción pacífica y el desarrollo sostenible de su sociedad. Los niños y adolescentes no escolarizados son más

**Entre los millones de niños y jóvenes que viven en países afectados por conflictos, se calcula que por lo menos la mitad no está escolarizada. Junto con el VIH/SIDA y la corrupción, conflictos y desastres son quizá los más graves obstáculos para lograr la EPT.**

vulnerables a la explotación y el daño, incluyendo el secuestro, el reclutamiento como soldados, y la violencia sexual y de género. La educación en situaciones de emergencia no es sólo un derecho, sino una necesidad para la supervivencia y una vida autodependiente al brindar protección física, psicosocial y cognitiva. Ella sustenta la vida ofreciendo una estructura, estabilidad y esperanza en el futuro en un periodo de crisis, especialmente a los niños y adolescentes, y brinda elementos esenciales para la futura estabilidad económica. También apoya la resolución de conflictos y la edificación de la paz. Salva vidas al proteger directamente contra la explotación y el daño, así como mediante la difusión de mensajes clave de supervivencia, tales como la seguridad antiminas o la prevención del VIH/SIDA.

## El programa de educación en situaciones de emergencia

El IIPE realiza grandes esfuerzos para identificar, sistematizar y aplicar la experiencia capitalizada en esta materia. Ella proviene de y ha sido aplicada en países como Afganistán, Angola, Burundi, Camboya, Côte d'Ivoire, Irak, Kosovo, Liberia, los Territorios Ocupados de Palestina, la República Democrática del Congo, Rwanda, Sierra Leona, Sudán y Timor-Leste. El programa del IIPE incluye la realización de estudios de caso, investigación en materia de política, publicaciones y la organización de varios talleres de formación y de dos escuelas de verano. Todas las publicaciones se pueden cargar gratuitamente del sitio del IIPE en la Web: [www.unesco.org/iiep/eng/focus/emergency/emergency\\_1.htm](http://www.unesco.org/iiep/eng/focus/emergency/emergency_1.htm). Próximamente, el IIPE publicará una *Guía para la planificación y*

*la gestión de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción.*

En respuesta al Foro de Dakar se creó la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). El documento *Estándares mínimos para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción inmediata*,<sup>4</sup> recientemente elaborado por el INEE, ha sido fundamental en la promoción de estos principios entre los proveedores de fondos, la comunidad internacional y los gobiernos mismos (véase [www.ineesite.org](http://www.ineesite.org)). Algunas agencias de cooperación y gobiernos, incluyendo al Gobierno de Noruega, la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) y la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (SIDA) recientemente formularon compromisos de política para incluir la educación como parte de su respuesta humanitaria a situaciones de emergencia. Todo organismo o proveedor de fondos comprometido seriamente con la EPT debería hacer lo mismo.

Eli Warum Rognerud y Chris Talbot  
e.rognerud@iiep.unesco.org

<sup>1</sup> UNESCO. 2000. *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, París, UNESCO, p.9, para. (v).

<sup>2</sup> Fuentes: Project Ploughshares; UNHCR; Global IDP Project del Norwegian Refugee Council [Proyecto Mundial sobre Desplazados Internos del Consejo Noruego para los refugiados].

Bethke, L.; Braunschweig, S. 2004. *Global Survey on Education in Emergencies*. New York, Women's Commission for Refugee Women and Children.

<sup>3</sup> Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). 2004. *Minimum standards for education in emergencies, chronic crises and early reconstruction*. París, INEE. [www.ineesite.org/standards/MSEE-report.pdf](http://www.ineesite.org/standards/MSEE-report.pdf)



# Corrupción y EPT: a la altura del desafío

**“La corrupción afecta a los pobres desproporcionadamente al desviar los recursos destinados al desarrollo, al erosionar la capacidad de los gobiernos para ofrecer servicios básicos, al alimentar la desigualdad y la injusticia, y disuadir la inversión extranjera y la ayuda.”**

Kofi Annan, octubre de 2003, en la Aprobación de la Convención contra la corrupción de la ONU

LA corrupción es un fenómeno que afecta a muchos sectores, incluyendo a la educación. La transgresión de las normas sobre construcciones escolares, la apropiación de fondos, la inobservancia de los criterios para atribuir becas y comida, el favoritismo o el nepotismo en la gestión del personal, los profesores fantasma y el fraude académico son algunos ejemplos. La corrupción es una importante amenaza al logro de los objetivos de la EPT.

Transgredir las reglas que rigen la asignación y el uso de los recursos educacionales en beneficio propio implica automáticamente la reducción global de los recursos disponibles para la EPT. Las pérdidas durante el flujo y reflujo de los fondos entre el gobierno central y las escuelas, por ejemplo, puede reducir considerablemente las sumas disponibles para la educación –hasta en el 83% de los recursos no salariales, según un estudio efectuado en Uganda en 1995–. La conducta irresponsable de los actores puede ser un factor que incida en la limitación de los fondos disponibles. Así, en algunos estados de la India los salarios de los profesores ausentes o inexistentes pueden representar entre el 15 y el 20% de la planilla, equivalente a un monto mayor que los costos de funcionamiento no salariales de la educación primaria. En países donde las tasas de matrícula bordean el 89%, este monto equivale a la suma de los recursos adicionales requeridos para lograr la EPT.

La corrupción también tiende a reforzar las desigualdades a expensas de los grupos más vulnerables, en particular la mayoría de los destinatarios de la EPT. Según un estudio de seguimiento del gasto público en educación en Zambia, son las pequeñas escuelas de las áreas pobres o aisladas, con

pocos profesores calificados y que atienden a los niños de hogares pobres las que generalmente reciben menos dinero que las otras. Asimismo, los niños cuyos padres carecen de influencia o medios para ofrecer sobornos tienen menos posibilidades de pasar los exámenes y obtener una plaza en la universidad, especialmente en contextos donde hay pocas vacantes disponibles, como en el Asia Central.

Finalmente, la corrupción es un importante problema en países con débil capacidad institucional para ejecutar la EPT. Aunque no hay país exento de corrupción, los más afectados son generalmente aquéllos donde hay un monopolio de la educación, reglas opacas para la asignación y gestión de los recursos, y carencia de sistemas de control. La falta de normas que rijan la enseñanza privada en Azerbaiyán, Egipto o Ucrania, por ej., puede reducir a la mitad la disponibilidad de profesores y el número total de horas dedicadas a la enseñanza, en casos extremos. Un sistema estatal monopolístico de acreditación de las instituciones de educación superior, combinado con la falta de transparencia de los criterios utilizados, puede conducir a poca o ninguna neutralidad en la toma de decisiones. Todo esto debilita la calidad de los estándares de los servicios ofrecidos, lo que a su vez disminuye la calidad de la educación primaria y secundaria.

A pesar de condiciones de acceso muy estrictas –en particular, la existencia de un plan de acción para la EPT y documentos de estrategia de lucha contra la pobreza– y el

innegable progreso debido a su adopción, algunos de los nuevos instrumentos internacionales de financiación son un importante reto para la integridad y la transparencia en la gestión de estos fondos. Por ej., los pagos rápidos para contratar o formar profesores posibilitados por la *Fast track initiative (FTI)* [Iniciativa de vía rápida], el pago de diversas indemnizaciones o incluso la distribución de textos escolares y material didáctico, puede contribuir a una creciente falta de transparencia, rendición de cuentas y rigor en los sistemas de gestión de recursos. La intercambiabilidad en los presupuestos, sin conducir necesariamente a

la corrupción, puede estimular la sustitución de un rubro por otro en detrimento de la educación, haciendo menos probable el logro de los objetivos de la EPT.

Evaluar los riesgos de corrupción en la educación, mejorar la gobernanza de los ministerios concernidos (educación y finanzas), mejorar el acceso a la información por parte de los usuarios del sistema y alentar nuevas formas de comportamiento, todas estas acciones son

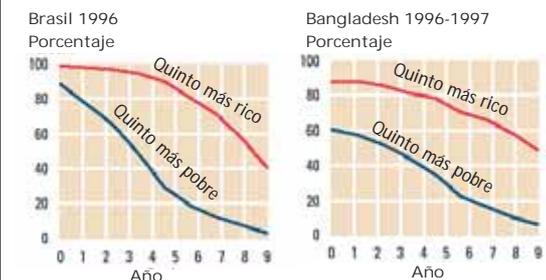
vectores prometedores de avance hacia los objetivos de Dakar, como lo documentan los estudios de campo efectuados por las autoridades nacionales de educación y organismos internacionales. Sin embargo, como su implementación toma tiempo, es muy urgente que se conviertan desde ahora en una prioridad.

**“Los pagos rápidos ... posibilitados por la Fast Track Initiative ... pueden llevar a una creciente falta de transparencia, rendición de cuentas y rigor en los sistemas de gestión.”**

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

# Pobreza y educación: romper el ciclo

Gráfico 1. Niños pobres de 15-19 años que completaron cada grado (Brasil y Bangladesh)



Fuente: World Bank. 2003. *World Development Report 2004: making services work for poor people*, Washington DC, World Bank-Oxford University Press.

**El Marco de Acción de Dakar destacaba que pobreza y educación están interrelacionadas. Cuanto más pobre se es, menos posibilidades hay de tener acceso a la escuela o completar la educación básica. Al mismo tiempo, a menos que se logre la educación básica para todos, la pobreza no se puede reducir. Se trata de un círculo vicioso, difícil de romper.**

Los estudios muestran claramente que los niños pobres tienen menos posibilidades de tener acceso a la escuela, más posibilidades de comenzar tarde y de abandonar. Los dos gráficos muestran las más altas tasas de culminación del 20% más rico comparadas con las del 20% más pobre en todos los grados. En Bangladesh, por ej., el 60% de los adolescentes pobres sólo completa el 1<sup>er</sup> grado, comparado con el casi 90% de los ricos. Además, sólo el 36% de los adolescentes pobres completa el 5<sup>o</sup> grado, comparado con el 75% de los ricos. Tendencias similares se observan en el Brasil. Los factores que explican esta situación son bien conocidos, en particular la oferta inadecuada para satisfacer la gran demanda en un contexto de pobreza, caracterizado por el acceso insuficiente (altos costos de todo tipo; se espera que comunidades pobres de las áreas rurales paguen sus propias escuelas, más que en las zonas urbanas), baja calidad y contenidos inadaptados, así como los altos costos de oportunidad.

Al mismo tiempo, es necesario satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para mejorar los ingresos individuales, asegurar autonomía y participación efectiva en las economías y sociedades de hoy, reduciendo así la pobreza. En efecto, la pobreza comprende tres dimensiones: nivel de ingreso, acceso a los servicios básicos (salud, vivienda y educación) y goce de los derechos fundamentales (libertad, seguridad, participación en la sociedad). Esto no supone que la relación entre educación y pobreza es simple. Mejorar el acceso de todos a la educación será insuficiente para resolver los problemas de pobreza, especialmente en países donde las desigualdades económicas

y sociales son altas. Más que el acceso, es importante el aprendizaje y los jóvenes deben tener la oportunidad de aplicar lo que aprenden. En síntesis, deben tener acceso a cierto tipo de trabajo, al crédito y a un lote de tierra. Asimismo, las medidas para reducir la pobreza serán insuficientes para asegurar el acceso de los niños y adolescentes pobres a una educación de calidad: debe haber la intención seria de asegurar la reducción de las desigualdades en la oferta de educación.

Se ha escrito mucho sobre la elaboración de estrategias “pro-pobres” eficaces destinadas a grupos vulnerables, especialmente niñas y mujeres en las áreas rurales. En el sector de la educación, algunos enfoques buscan introducir más flexibilidad en los programas: escuelas móviles para poblaciones nómadas, enseñanza multigrado en áreas con dispersión poblacional, escuelas vespertinas para niños que trabajan. Otros tratan de ofrecer sistemas alternativos de educación e incluyen la creación de escuelas comunitarias, programas para el desarrollo de competencias, proyectos de alfabetización, iniciativas de educación no formal, etc. Ellos se consideran parte de un enfoque multisectorial, destinado a promover el crecimiento económico, brindar acceso a los servicios sociales básicos y empoderar a los pobres.

Unos 60 países se han comprometido a elaborar documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP), un prerrequisito para obtener la condonación de la deuda. Se supone que cada DELP sigue una estrategia integrada y nuevos enfoques de planificación para afrontar la pobreza. Un análisis reciente del IIEP parte de los 18 DELP<sup>1</sup> muestra que no es una tarea fácil.

Muy pocos DELP relacionan de hecho la inversión en educación con la reducción de la pobreza. Incluso cuando se han definido las metas, a menudo es poco claro cómo se determinan las estrategias. Pocos especifican cómo las medidas propuestas van a llegar a los pobres. Ninguno destaca los cambios requeridos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje no sólo para incorporar a los niños más pobres, sino más específicamente aún para retenerlos y aumentar sus logros de aprendizaje. Asimismo, pocos DELP promueven programas de alfabetización o de educación no formal para los jóvenes no escolarizados. Si bien enfoques integrados de la educación con el desarrollo rural o con proyectos específicos en la industria o los servicios podrían facilitar la inserción social, los ejemplos existentes son muy limitados. También es débil el análisis de costos y la sostenibilidad de las estrategias propuestas.

Basándose en este estudio sobre los DELP y otros sobre educación y formación de grupos desfavorecidos, el IIEP organiza su Escuela de Verano 2005 sobre “La educación en las estrategias de reducción de la pobreza”, en un esfuerzo para formar a los participantes en la preparación, determinación de costos y monitoreo del capítulo educación de un DELP. Ésta es una de las numerosas iniciativas de los diferentes actores comprometidos en la lucha por la reducción de la pobreza y el logro de los objetivos de la EPT, un tarea indispensable, pero desafiante.

Françoise Caillods y Muriel Poisson  
f.caillods@iiep.unesco.org

<sup>1</sup> Caillods, F.; Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs. A review of experiences*. París, IIEP-UNESCO.

## LOS HECHOS

Más de 300 millones de africanos viven con menos de US\$1 al día

El 60% de los africanos adultos de más de 15 años son analfabetos

La tasa promedio de matrícula en educación secundaria en África es de 35,4%

BIT/M. Crozet

# Fortalecer capacidades para que África se encamine

**En los próximos 10 años, la ayuda externa a la educación en los países del África subsahariana (ASS) deberá vincularse con el apoyo técnico que aporte la pericia política y la capacidad de decisión necesarias para ejecutar las políticas de EPT ¿Está la UNESCO lista para afrontar el reto?¹**

La mayoría de los países del ASS no ingresó con buen pie al siglo 21 para lograr la EPT en 2015. Datos recientes muestran que la matrícula ha crecido desde 2000 a niveles nunca vistos desde la década de los setenta. De mantenerse los próximos 10 años, la tasa de matrícula podría parecerse a la de las décadas de los sesenta y setenta, en lugar del estancamiento de las de los ochenta e inicios de los noventa.

Para que esto suceda, la mayoría de esos países debe introducir políticas y programas de educación que son difíciles de ejecutar políticamente en economías de crecimiento lento y con débil capacidad institucional. La ayuda externa puede contribuir a abrir el “espacio político” requerido para construir el consenso nacional sobre esas políticas y programas, así como a desarrollar las capacidades técnicas y “decisionales” necesarias para ejecutarlos.

Para lograrlo se requiere ayuda financiera y técnica. Las tendencias actuales de la ayuda financiera son estimulantes, pero si su aumento no se acompaña de apoyo técnico de alta calidad, es poco probable que el impacto sobre la EPT satisfaga las expectativas. Un impacto débil afectaría el futuro volumen de la ayuda, pues los fondos están crecientemente vinculados al desempeño y la ejecución.

Para asegurar el impacto a largo plazo, el apoyo técnico debe *ayudar a desarrollar las capacidades nacionales*. No hay panacea para lograrlo. Sin embargo, el *foco* debe ser la provisión continua y puntual de apoyo técnico de modo que se movilice, motive, utilice y retenga la capacidad nacional *existente*, en lugar de dar asistencia técnica externa a largo plazo que a menudo termina sustituyendo y no fortaleciendo la capacidad existente.

Si bien la ayuda financiera externa a la educación aumenta, no sucede lo mismo con la capacidad de los organismos de ayuda en materia de apoyo técnico. Todo lo contrario. Con pocas excepciones, la capacidad técnica de los *organismos de financiación* bilaterales y multilaterales es débil. Además, la tendencia a apoyar la educación vía apoyo presupuestario directo tiende a debilitar su capacidad técnica en el sector de la educación. Así, lo que se gana canalizando la ayuda a través de procesos nacionales y la concentración en problemas macro e intersectoriales, puede perderse al reducir la calidad de la asistencia al sector de la educación.

La UNESCO es el principal *organismo técnico* del sector de la educación, pero su capacidad ha disminuido. Si bien algunos de sus institutos y oficinas regionales siguen brindando apoyo de calidad, la capacidad global de la UNESCO está severamente disminuida por su presupuesto limitado. Si bien los esfuerzos en curso para concentrar su programa de trabajo son bienvenidos, no bastarán para resolver el problema. Ha llegado el momento en que los Estados Miembros tienen que ayudar a la UNESCO a reconstruir su capacidad técnica.

Los esfuerzos para aumentar la calidad de la asistencia técnica en el sector de la educación también deben buscar mejorar la *coordinación* del apoyo ofrecido no sólo mediante diferentes organismos, sino de numerosas empresas consultoras y consultores individuales contratados por las agencias de ayuda o los gobiernos destinatarios financiados mediante la ayuda externa. Actualmente, la ayuda técnica está muy fragmentada, carece de sinergia y se beneficiaría de asegurar una mejor calidad.

Un paso adelante podría ser la creación de un *equipo técnico especial* para ayudar a países de bajos ingresos a acelerar su progreso hacia la EPT. El equipo estaría situado en un organismo existente (como la UNESCO), pero sería parte integral de los socios de la *Fast Track Initiative (FTI)* que apoyan la EPT, en lugar de “pertenecer” a la agencia hésped. Inicialmente, podría estar conformado por 20 a 30 personas, crearse por cinco años y concentrarse en pocas áreas prioritarias para lograr los objetivos de la EPT. En cada área, tres a cinco miembros del personal, asistidos por consultores, trabajarían con equipos técnicos nacionales y el personal de las agencias de ayuda para mejorar las políticas y programas, fortalecer la capacidad de decisión nacional y resolver los cuellos de botella en la ejecución de modo que se fortalezca la capacidad nacional.

El equipo se podría financiar mediante una subvención especial de los proveedores del IVR. Por ej., al destinar no más del 1% del total de la ayuda a la educación al África a este tipo de apoyo técnico regional nucleado se podría obtener una alta recompensa en términos de aumento de la eficacia de la ayuda al África y la capacidad de absorción de los países de más ayuda. ¿Una vía hacia una UNESCO fortalecida?

Birger Fredriksen, ex asesor del Banco Mundial en educación para África  
b.fredriksen@worldbank.org

¹ Un documento del autor, en el *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*, ofrece un análisis más detallado. El sintagma ‘apoyo-ayuda técnica’ cubre la combinación de diversos tipos de asistencia que van más allá de la puramente financiera (por ej., asesoría política, trabajo analítico, intercambio de conocimientos y construcción de consenso entre los actores interesados en la educación).

# El "Triángulo de oro" de la coparticipación de los costos

**La matrícula y los derechos de escolaridad de los usuarios deben equilibrarse con el apoyo a los estudiantes y el nivel de ingresos de la población. El IPE hizo un análisis comparado de las políticas de educación superior en Europa y construyó un motor de búsqueda sobre el apoyo a los estudiantes en la educación superior.**

**D**URANTE las tres últimas décadas, las universidades han experimentado un rápido crecimiento de la matrícula en todo el mundo. Esto ocurrió a pesar del estancamiento y la insuficiente financiación de las universidades públicas.

En los países en desarrollo, la explosión acusa la incidencia de la demografía y el flujo de estudiantes debido a la expansión de la educación secundaria. En Kenia, la matrícula en las universidades públicas creció en 400% entre 1987 y 2000, mientras que la financiación pública aumentó sólo en 30%. En Tanzania, la matrícula creció en 111% y en China, desde 1999, las cifras de matrícula crecen anualmente en 300.000 estudiantes.

Entre 1989 y mediados de la década de los noventa, la matrícula en el Reino Unido (RU) aumentó en 70%, mientras que la financiación pública por estudiante cayó en 25%. Como una contribución a las necesidades financieras de las universidades, en el RU se introdujo un pago simbólico por matrícula de £1.000 en 1998. En 2002, la matrícula total de estudiantes se había duplicado desde 1991, llegando a dos millones. Mientras que para 2010 se ha fijado una meta de 50% de participación inicial del grupo de edad 18-30 años, el pago máximo del derecho de matrícula se fijó en £3.000 para cualquier curso en 2004. Con sólo el 21% de la población económicamente activa de la Unión Europea con nivel terciario de educación, la UE no se compara bien con los EE.UU. (38%) o el Japón (36%).

Los países europeos gastan sólo 1,1% de su PIB en educación superior, comparado con el 2,3% en los EE.UU. Esta diferencia proviene de los derechos de matrícula y escolaridad, por lo que las universidades estadounidenses tienen para gastar de dos

a cinco veces más por estudiante. Esto se traduce en clases más pequeñas, mejores instalaciones, una gama más amplia de cursos y personal mejor pagado.

En la Europa continental, el precedente creado por la decisión en el RU provocó un debate similar de política. En Alemania, donde la tradición de educación superior gratuita es fuerte, algunas universidades empezaron imponiendo derechos de escolaridad a los diplomas de segundo grado y los estudiantes que prolongan sus estudios más allá del número estándar de años para la culminación.

Varios países han introducido el derecho de matrícula y otros derechos de escolaridad por los estudios universitarios como un medio para compartir los gastos: Kenia en 1991, Uganda y Tanzania en 1992, China en 1997 y Austria en 2001.

Hoy, en China, los derechos de escolaridad varían entre US\$ 500 y US\$2.600 en las universidades públicas. Este ingreso representa el 21% de los costos de la educación superior en China, el 35% en Indonesia y el 73% en Chile. En Tanzania, los derechos varían entre un simbólico US\$5 (pública) a US\$ 2.500 (privada). Dado que estudiantes y familias son reticentes a pagarlos, deben aplicarse de manera diferencial y progresiva. Cuando la Universidad de Makerere (Uganda) introdujo los derechos de escolaridad en 1992, sólo cubría el 5% de la matrícula; hoy cubre más del 80%.

En muchos casos, la matrícula en la universidad se convierte en una categoría importante del gasto de las familias y los estudiantes que deben solicitar préstamos a los bancos o a "prestamistas tiburones".

Los responsables de la formulación de política encaran el **Triángulo de oro**

Costo promedio de matrícula y derechos de escolaridad, en US\$ constantes (2002): 1971-72 a 2002-03



Fuente: The College Board. Trends in College Pricing, 2002. College Entrance Examination Board. www.collegeboard.com

de la coparticipación en los costos de la educación superior o buscan una salida para equilibrar:

- la introducción o el aumento del pago del impopular derecho de matrícula u otros costos de escolaridad con
- el apoyo a los estudiantes (subvenciones, préstamos, exoneraciones) y
- al ingreso y el poder de compra de la población mediante encuestas de medios de vida, subsidio en función del ingreso y reembolso.

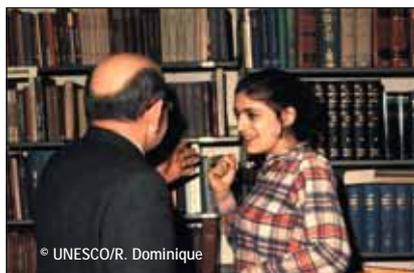
Aunque el marco del **Triángulo de oro** es el mismo, la historia, las tradiciones y el contexto son factores importantes, por lo que las estrategias diferirán mucho de un país al otro.

Para abordar el interés en los programas de apoyo a los estudiantes, la Oficina de la UNESCO en Bangkok y el IPE ejecutaron una serie de estudios en el Asia Suroriental. Hace poco, el IPE lanzó EDSUP, un instrumento en línea para responsables de la formulación de política, planificadores de la educación, organismos proveedores de fondos, analistas de política e investigadores. Localizado en el sitio en la Web del IPE (<http://lst-iiep.iiep-unesco.org/wwwisis/studsup.htm>), EDSUP es una base de datos en línea sobre sistemas de apoyo a los estudiantes, préstamos, subvenciones y políticas de becas en el mundo. Contiene referencias bibliográficas, resúmenes con vínculos a publicaciones impresas y electrónicas, así como a recursos en línea. Cubre unos 400 estudios científicos, documentos de investigación, análisis de política, publicaciones oficiales y sitios nacionales de apoyo en la Web.

Nadezda Kymlicka e Igor Kitaev  
i.kitaev@iiep.unesco.org

# El proceso de Boloña en Europa

## ¿Un modelo para otras regiones?



© UNESCO/R. Dominique

**Los sistemas de educación superior de Europa, al converger hacia una estructura común de calificación mediante el proceso de Boloña, podrían estar ofreciendo un interesante modelo a otras regiones del mundo.**

EL año 1998 marcó un hito en la educación superior en Europa: los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido firmaron la Declaración de la Sorbona. Ésta se sustentaba en el objetivo formulado por la Unión Europea de crear “una Europa del conocimiento” y el papel central de las universidades en esta tarea. Al mismo tiempo, el Consejo de Europa aprobó una recomendación sobre la cooperación para asegurar una educación superior de calidad.

Sólo un año después se lanzó el Proceso de Boloña, cuando 29 ministros de educación acordaron reformar las estructuras de la educación superior. Este proceso busca crear un Área Europea de Educación Superior en 2010, en la que los estudiantes circularán libremente entre los países, apoyados por un sistema común de créditos (deben obtener 60 créditos cada año) y una estructura de reconocimiento mutuo de calificación (grados de bachiller, maestría y doctorado), así como calificaciones en un Ciclo Corto Terciario compatible con todo el marco de referencia. También se espera favorecer la movilidad de profesores e investigadores en un solo mercado de trabajo europeo del personal académico.

El mecanismo del Proceso de Boloña es muy simple. Los ministros se reúnen en conferencias regulares cada dos años –Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005)– para identificar y convenir las acciones necesarias para implementar el proceso. Las conclusiones se difunden en un denominado *Communiqué*. El *Communiqué* de Praga (2001) destacó la acción requerida en el área de aseguramiento de la calidad para crear la confianza que facilitará el mutuo reconocimiento de los períodos de estudio en

el extranjero y las calificaciones obtenidas. Tras la reunión en Berlín (2003) se creó un grupo de trabajo para elaborar un marco de referencia común de “un sistema adecuado de evaluación de pares... y/o agencias de acreditación”. Esto llevó a la adopción de los *Estándares y orientaciones para asegurar la calidad en el área de la educación superior europea*, publicado en marzo de 2005 y sometido a la reunión de ministros de educación en Bergen (2005) “para una evaluación a plazo medio y la definición de prioridades hacia 2010”. Hasta hoy, el movimiento ha reunido a 45 Estados signatarios, incluyendo a Turquía, Rusia y algunos países de la ex Unión Soviética como nuevos participantes.

La última reunión de ministros también destacó la dimensión social del proceso “para hacer que todos tengan acceso equitativo a una educación superior de calidad”, subrayando “la necesidad de condiciones adecuadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con sus orígenes sociales y económicos”. Por tanto, en el comunicado se lee: “Nuestra contribución al logro de la educación para todos debe basarse en el principio del desarrollo sostenible...”.

### Principios subyacentes

Los principios más importantes que subyacen en las reformas de Boloña son la calidad, la transparencia y la autonomía institucional. Un proceso destinado esencialmente a la convergencia de los diversos sistemas nacionales –cada país con una cultura y tradición diferentes– debe conducirse desde abajo hacia arriba. El *Communiqué* de Berlín afirma claramente que “[...] en coherencia con el principio de la autonomía

institucional, la responsabilidad primaria del aseguramiento de la calidad de la educación superior recae en cada institución y esto ofrece la base para una efectiva rendición de cuentas del sistema académico en el marco de referencia nacional sobre la calidad”.

El Proceso de Boloña es un tipo de convención no vinculante, en el que los ministros de educación aceptan un marco de referencia general tras una amplia consulta entre los actores interesados. Así conforma una nueva pauta de integración regional en el área de la educación y podría ser un modelo para otras regiones del mundo. En efecto, los objetivos de este proceso son los valores universales del fortalecimiento de una educación superior de calidad centrada en los intereses de los estudiantes, así como el aumento de la empleabilidad de los graduados con diplomas y calificaciones reconocidas en un mercado de trabajo internacional, independientemente de algunos intereses locales en el marco de la integración política de la UE.

Sobre todo, muchos países en desarrollo están preocupados por la compatibilidad de su estructura de calificación con la que tendrá el Área de Educación Superior Europea para facilitar la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de sus credenciales. Están en vías de adoptar la estructura Bachillerato-Maestría-Doctorado y así se han incorporado al proceso informalmente.

Michaela Martin y Taro Mochizuki  
 m.martin@iiep.unesco.org  
 taromoch@cep.osaka-u.ac.jp

# Acreditación y mercado global de la educación superior

Foro de Política del IIPE, París, 13-14 de Junio de 2005

UNO de los fenómenos más destacados en el marco de la globalización de la educación superior es el continuo crecimiento de la “educación transnacional” que acompaña a “todos los tipos de programas de estudio de la educación superior, paquetes de cursos o servicios educacionales (incluyendo los de educación a distancia) en los que los educandos están situados en un país diferente al de la institución acreditadora” (Consejo de Europa, 1999). A medida que la educación superior se convierte en un bien en un mercado global, los gobiernos nacionales deben afrontar un nuevo conjunto de proveedores sobre los que tienen poco control y conocimiento, y que plantean nuevos retos a la regulación y el reconocimiento de las credenciales. En muchos países, la carencia de sistemas de información adecuados, y la falta de control y regulación ha llevado el fraude académico a nuevas dimensiones, tales como las fábricas de diplomas, la venta de credenciales y la oferta de información falsa sobre la naturaleza y validez de las credenciales ofrecidas.

Este contexto obliga a los países a crear mecanismos externos de aseguramiento de la calidad, para los que existen diversas opciones organizacionales y metodológicas. Se pueden crear sistemas cuyo objetivo general es la rendición de cuentas, el cumplimiento de estándares o la mejora de la calidad. El conjunto de objetivos generales lleva a sistemas externos de aseguramiento de la calidad divergentes, tales como “acreditación”, “evaluación” o “auditoría de la calidad”, cada uno de los cuales puede focalizar a un subsegmento particular del sistema de educación superior. El desafío actual es cómo diseñar un sistema que corresponda no sólo a la “práctica

idónea” a nivel internacional, sino también a los objetivos de la política nacional.

El Foro de Política 2005 del IIPE sobre “Acreditación y mercado global de la educación superior” acogió un debate de política sobre el diseño de sistemas de acreditación acorde con la práctica idónea a nivel internacional y las agendas de política nacional de educación superior. También se abordaron temas sobre regulación y aseguramiento de la calidad de los proveedores transfronterizos. Éstos representan un reto especial, pero también ofrecen importantes oportunidades, especialmente para los países en desarrollo donde la provisión de educación superior no satisface la demanda social derivada de las políticas de EPT.

Se debatieron diversas opciones para diseñar un sistema regulador y de aseguramiento de la calidad basándose en las contrastadas experiencias y objetivos nacionales de política, tales como el aumento del acceso, la diversificación de oportunidades de formación, la consolidación de la privatización o la estimulación de la competencia entre los sectores público y privado en la educación superior.

Además de la presentación y debate de las experiencias nacionales, el foro dio la oportunidad de presentar y validar los resultados de dos proyectos recientes de investigación del IIPE, el primero sobre opciones organizacionales y metodológicas de acreditación, y el segundo un estudio de caso sobre regulación y aseguramiento de la calidad de la educación superior transfronteriza.

Michaela Martin / m.martin@iiep.unesco.org

Los documentos del Foro de Política están disponibles en el sitio en la web: [www.unesco.org/iiep/eng/research/highered/polforum/presentation.htm](http://www.unesco.org/iiep/eng/research/highered/polforum/presentation.htm)

## Reestructuración institucional en los países de la CEI

EL mundo de la educación superior ha cambiado en los últimos años. Entre los factores importantes que influyen tenemos: la presión para expandir el sistema, la presión de la globalización de la economía, el creciente interés personal en invertir en educación superior, la emergencia del sector privado y las presiones derivadas de la reducción de la financiación pública.

Los cambios introducidos plantean una preocupación administrativa básica: el funcionamiento eficiente, y han generado una transformación considerable de las operaciones. Estos cambios han redefinido la relación entre el gobierno y las instituciones de educación superior. Algunas veces, estos cambios indican cómo las mejoras en la gestión institucional pueden ser una buena fuente de ahorro de recursos. Este proceso de cambio en el funcionamiento de las instituciones –o reestructuración institucional– es quizá uno de los cambios más importantes ocurridos

en la gestión de las universidades durante las últimas décadas. Si bien alguna vez se consideró que eran organizaciones que no cambiaban, las universidades se están transformando con gran rapidez.

A menudo se afirma que los cambios son impulsados por motivos financieros. La disminución de la financiación pública ha obligado a muchas universidades a adoptar estrategias orientadas esencialmente al ahorro de recursos y la generación de ingresos. Otro punto de vista es que estos cambios buscan mejorar la pertinencia de los cursos ofrecidos y la calidad de los servicios prestados por las universidades para afrontar los retos económicos de un país. Otro punto de vista, especialmente en el caso de la Comunidad de Estados Independientes (CEI) es que las transformaciones políticas desencadenaron e influyeron en los cambios. El IIPE lanzó un proyecto para analizar los procesos de reestructuración ocurridos en las

universidades y sus efectos desde un punto de vista global e institucional. El Instituto ha completado los estudios de caso en los países de Asia y un taller reciente (San Petersburgo, Federación de Rusia, 23-24 de junio de 2005) fue el primer paso para lanzar una nueva serie de estudios en los países de la CEI. El objetivo principal del taller fue discutir la propuesta de investigación y la metodología para iniciar los estudios de caso. Participaron equipos de investigación de las siguientes universidades: Universidad Pedagógica Estatal de Herzen (San Petersburgo), Universidad Estatal de Belarrús, Universidad Estatal de Yereván, Universidad Técnica Nacional de Kazajistán y Universidad Nacional de Kirguistán. La reunión fue organizada por el IIPE en cooperación con la Oficina de la UNESCO en Moscú y la Universidad Pedagógica Estatal de Herzen.

N.V. Varghese  
nv.varghese@iiep.unesco.org



## Bienvenido a bordo del vuelo EI521 a Dublín...

Los suaves tonos de la atractiva azafata de Air Lingus nos recordó que estábamos por ingresar en el “Sueño Céltico” y visitar el “Tigre Céltico” que nos había presentado brevemente Sean Harkin en París.

Tras un poco más de hora y media, el avión estaba a punto de aterrizar en Dublín, donde una llovizna nos esperaba. Sean nos había prevenido sobre la lluvia, pero dijo que nunca impediría gozar del atractivo y belleza del paisaje irlandés. Qué experiencia confrontar la teoría con la realidad. Sabíamos del “boom” económico de la década de los noventa, los 35 mil millones de euros invertidos por la UE; en síntesis, sabíamos todo sobre el espectacular crecimiento que ha permitido que Irlanda salte de los más bajos escalones a la cumbre del éxito económico en Europa. No obstante, lo que desconocíamos antes de la visita era la importancia que Irlanda asigna a la educación.

Tras 10 intensos días descubriendo el sistema educacional irlandés, lo que más notamos fue la pasión de los irlandeses por la educación. Crean firmemente que la educación desempeña un papel crucial en el desarrollo económico y social, y que el Estado es responsable de asegurar que todos, independientemente de su edad, estatus social o credo tengan acceso a ella. Un político irlandés dijo: “Cuando se es un país pequeño, tienes que ser inteligente”. Este es el único modo de entender la concepción irlandesa de “planificar para la abundancia relativa”, que permite que el país desarrolle la educación, no solamente en términos de oferta, sino también en función de las necesidades de la comunidad. Qué maravillosa lección de democracia y tolerancia: escuelas islámicas y judías en un país europeo tradicionalmente cristiano y católico.

Desconocíamos totalmente la cordialidad y generosidad de los irlandeses. La sesión a



la que asistimos en el Parlamento no impidió que el Ministro de Educación nos viniera a hablar. El Ministro de Relaciones Exteriores nos recibió en su suntuoso ministerio. Sin olvidar al Alcalde de la ciudad ferial de Cork, quien nos invitó a la municipalidad y cenó en el hotel con nosotros. En Irlanda, las fronteras entre el sueño y la realidad no son rígidas.

La velada irlandesa con esos maravillosos músicos y bailarines, nuestra visita al Cashel Rock... La hospitalidad irlandesa es profunda y sincera... va más allá de los simples lazos amigables y se traduce en reales esfuerzos para ayudar a los más desfavorecidos.

Viernes, 28 de abril, aeropuerto de Roissy, acabamos de aterrizar, el sueño ha terminado...

Abdoul Aziz Issa Daouda  
Participante en el PAF 2004/2005

## Concluye el Programa de Formación Avanzada (PFA) 2004/2005

TREINTA participantes de 26 países celebraron la culminación del 40º año académico del PFA del IPE en una ceremonia de clausura el 26 de mayo de 2005. Fue una ocasión para que el Instituto expresara su profunda gratitud a muchos socios por su apoyo, en particular los Estados Miembros de la UNESCO y sus Comisiones Nacionales, el Secretariado de la UNESCO y sus oficinas regionales, organismos bilaterales y multilaterales, así como a otras organizaciones internacionales.

En su estimulante y esclarecedor discurso de despedida, Gudmund Hernes, Director del IPE, destacó la complementariedad de papeles del conocimiento *radical* y *conservador*. El diseño y la construcción de la torre Eiffel representa una combinación de conocimiento radical –leyes científicas que son universales– y conocimiento conservador –representado por la cultura e historia locales. Gustav Eiffel dejó un monumento que desplazó las fronteras del conocimiento radical al mismo tiempo que conservó la esencia de la cultura y tradición francesas.

El director recordó a los participantes la necesidad de ambos tipos de conocimiento cuando diseñen e impartan programas educacionales en sus propios países, y esperaba que la torre Eiffel les recordara siempre su importancia. La ceremonia culminó con un discurso de la presidenta de la Asociación de Participantes, Adriana George Sharpe (Trinidad y Tobago), quien enfatizó los buenos recuerdos

que guardarán los participantes de su formación y los gozosos momentos en el Instituto. Manifestó su profundo agradecimiento a todo el personal del IPE por su contribución al fortalecimiento de las capacidades nacionales en planificación de la educación.

G. Göttelmann-Duret, Y. Haq y  
N.V. Varghese / nv.varghese@iiep.unesco.org

### Tesis de maestría sustentadas en el año 2004/2005

- *Decentralizing education in Saint Lucia: an investigation into the responsibilities and autonomy of district education officers* • Marcus Edward (Santa Lucia)
- *The changing role of principals: Are principals at the primary schools in St. Vincent and the Grenadines adequately prepared for their leadership roles?* • Tyrone Burke (San Vicente y las Granadinas)
- *Mesures de rendement interne: application sur les écoles primaires soutenues par l'UNICEF en République démocratique du Congo* • Béatrice Nzola Wakimunu (Rep. Dem. del Congo)
- *Cost-sharing in higher education: a study of a graduate tax scheme in Ethiopia* • Girmaw Abebe Akalu (Etiopía)
- *La contribution de la formation technique et professionnelle à la réalisation du troisième objectif de Dakar 2000: le cas des jeunes non ou faiblement scolarisés à Madagascar* • Olga Ranaivoson (Madagascar)

# Nuevas publicaciones del IIPE

## FUNDAMENTOS DE PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**Cost-benefit analysis in educational planning.** Maureen Woodhall.

(Fundamentals No. 80)  
2004, 129 p. ISBN 92-803-1259-6

**Monitoring educational achievement**

T.N. Postlethwaite.  
(Fundamentals No. 81)  
2004, 139 p. ISBN 92-803-1275-8

## PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS

### ■ LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL VIH/SIDA

**Education and HIV/AIDS in the Caribbean** (edición revisada). Michael J. Kelly y Brendan Bain, con una introducción por Rex Nettleford. 2005, 299 p. ISBN 976-637-180-6  
IIPE-UNESCO/Ian Randle Publishers

### ■ PRÉSTAMOS A LOS ESTUDIANTES

**Policy options for student loans schemes. Lessons from five Asian case studies**  
Adrian Ziderman. 2004, 117 p.  
ISBN 92-803-1274-X

**Student finance schemes in Norway. A case study.** Jan S. Levy  
2004, 60 p.

### ■ POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad.** Eduardo Weiss, Rafael Quiroz y Annette Santos del Real. 2005, 179 p.

### ■ REFORMA DE GESTIÓN PARA EPT

**Inspection scolaire et décentralisation au Maroc. Les Groupes rapprochés de l'action pédagogique.** Amina Yekhlief and Malak Tazi  
2005, 135 p.

### ■ EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

**Education for street children in Kenya: the role of the Undugu Society**  
Wangenge G. Ouma. 2004, 123 p.

### ■ ÉTICA Y CORRUPCIÓN EN LA EDUCACIÓN

**Transparency in education. Report Card in Bangladesh. Quality Schools Programme in Mexico.** Shahnaz Karim, Claudia A. Santizo Rodall y Enrique Cabrero Mendoza. 2004, 151 p.  
ISBN 92-803-1269-3

**Transparencia en educación. Maestros en Colombia. Alimentación escolar en Chile.** Margarita Peña y Jeanette S. Rodríguez; Carmen Luz Latorre y Paula Aranda. 2004, 157 p. ISBN 92-803-3270-8

### ■ COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN

**Education and the sector-wide approach in Uganda.** Joseph Eilor. 2004, 190 p.

### ■ MISCELÁNEAS

**School principals: core actors in educational improvement. Reports of seven Asian countries.**  
ANTRIEP Report – Volume II.  
2004, 382 p. ISBN 92-803-1254-5

### ■ Private higher education

Tbilisi, Georgia, 25-26 de abril de 2002  
N.V. Varghese (Ed.) (Policy Forum No. 16)  
2004, 252 p. ISBN 92-803-1272-3

### ■ Planning for diversity: education in multi-ethnic and multicultural societies

Foro de Política organizado para el 40º aniversario del IIPE, París, 19-20 de junio de 2003. Gudmund Hernes, en cooperación con Michaela Martin y Estelle Zadra. 2004, 376 p.  
ISBN 92-803-1271-5

### ■ School evaluation for quality improvement

A. De Grauwe y J.P. Naidoo (Eds.)  
ANTRIEP Report. 2004, 185 p.  
ISBN 92-803-1254-5

### ■ The education of nomadic peoples in East Africa. Review of relevant literature

Roy Carr-Hill y Edwina Peart  
2005, 138 p. ISBN 92-803-1266-9  
IIPE/African Development Bank

### ■ The education of nomadic peoples in East Africa. Synthesis report

2005, 140 p. ISBN 92-803-1265-0  
IIPE/African Development Bank

---

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

---

## Nuevas publicaciones del IIPE-BA



**¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?** Juan Carlos Tedesco (dir. pub.). Co publicado con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. 2005.

**Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano.**  
Néstor López. Argentina. 2005.

**La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**  
Emilio Tenti Fanfani.  
Co publicado con la editorial Siglo XXI y la Fundación OSDE. Argentina. 2005.

---

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

El texto completo de todas las publicaciones del IIPE-BA está disponible en:  
[www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar)

---

# Publicaciones selectas

## Monitoring educational achievement

T. Neville Postlethwaite

Fundamentals of Educational Planning No. 81. IIEP, Paris, 2004

La evaluación de los sistemas de educación en el mundo ha experimentado un cambio importante durante las dos últimas décadas. Su calidad relativa se suele medir ahora mediante la evaluación de sus resultados y una 'buena' escuela se define más bien por sus productos que por sus insumos.

Antes se solía asumir que si los insumos escolares no estaban limitados por el presupuesto, los resultados educacionales seguirían automáticamente. Este supuesto ha sido severamente desafiado por estudios que demuestran que en los países industrializados la variabilidad de los recursos escolares no estaba positivamente correlacionada con la variabilidad en el logro educacional.

Esta conclusión tiene tres implicaciones importantes. *Primero*, los insumos escolares tienen una tasa de retorno descendente. La mayoría de las escuelas en los países en desarrollo han alcanzado el nivel mínimo de recursos que permiten que ocurra el proceso de aprendizaje, por lo que la variabilidad en el rendimiento de los alumnos se debe a otros factores.

*Segundo*, para un nivel dado de recursos, las escuelas no tienen el mismo nivel de eficiencia. Esto se puede deber a que algunas son mejor administradas que otras, pero también a que no tienen los mismos tipos de alumnos.

*Tercero*, evaluar la calidad de la escuela por sus resultados da un nuevo enfoque

para el diseño de las políticas educacionales. Cada vez más estas políticas tienden a basarse en la eficacia real de las escuelas y promueve cambios que se supone deben mejorar el proceso de aprendizaje de una mayor proporción de alumnos.

No hay consenso sobre la naturaleza de los productos escolares. Sin embargo, existen algunos denominadores comunes. Se supone que todo sistema educacional debe hacer que los alumnos sean capaces de leer, escribir y contar, así como favorecer la socialización del alumno.

Este opúsculo tiene como objetivo ayudar a que en los países en desarrollo ingrese el proceso de monitoreo del rendimiento educacional de manera más sistemática.

François Orivel, Universidad de Burgundy<sup>1</sup>  
<sup>1</sup> Resumen adaptado del prefacio del opúsculo

## La Condición Docente. Análisis comparado en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay

Emilio Tenti Fanfani

Buenos Aires, Siglo XXI-Fundación OSDE, 2005

El 6 de mayo de 2005 se presentó la obra de Emilio Tenti Fanfani *La condición docente. Análisis comparado en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* en la 31ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. El autor moderó el panel conformado por la Prof. Alejandra Birgín (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de

Argentina), la Prof. Carmen Lebreda (Unión de Educadores de la provincia de Córdoba) y el Prof. Gustavo Iaies (Centro de Estudios de Políticas Públicas).

En él se intercambiaron opiniones sobre aspectos clave de la profesión docente, en particular la importancia de definir políticas basadas en información empírica sobre

algunas dimensiones de la subjetividad de los docentes (sus actitudes sobre temas relevantes de la agenda de política educativa, sus condiciones de trabajo y expectativas laborales, sus valores sociales, su consumo cultural e identidad profesional).

IIEP-Buenos Aires  
info@iipe-buenosaires.org.ar

### Seminario del IIEP

## Fuga de recursos y corrupción en la educación en el África Austral

Taller de formación del IIEP-U4, realizado en Pretoria (Sudáfrica), 9-10 de junio de 2005

Como parte de su programa de investigación "Ética y corrupción en la educación", el IIEP organizó con el Utstein Anti-Corruption Resource Centre (U4) el primer curso sobre este tema destinado a representantes del CIDA, el DFID, la GTZ, la NORAD, el SIDA y el InWent. Algunos provenían de sus sedes, pero la gran mayoría operan en el terreno en el área de la educación en Kenya, Mozambique, Sudáfrica, Tanzania, Uganda o Zambia. También estuvo presente el Director de Política y Planificación del Ministerio de Educación de Kenya.

El debate se concentró en áreas clave en que los recursos de la educación podrían ser potencialmente malversados y las estrategias preventivas elaboradas por diversos actores. Los informes nacionales revelaron problemas muy similares y destacaron que la construcción escolar junto con la producción y distribución de textos escolares son las áreas de mayor preocupación.

El IIEP abordó los temas de la transparencia y la rendición

de cuentas en cuatro áreas: financiación, profesores, exámenes y pago de la educación privada. También presentó a los participantes instrumentos metodológicos para evaluar la corrupción y los sensibilizó sobre temas relacionados con el fraude en la contratación. Finalmente, un funcionario del Banco Mundial presentó la experiencia capitalizada en el monitoreo del gasto público en el sector de la educación en varios países de la subregión.

La evaluación del curso confirmó el interés de los organismos proveedores de fondos en la problemática de la ética y corrupción en la educación, y la necesidad de fortalecer las capacidades nacionales para afrontar esos problemas. El IIEP proseguirá su colaboración con U4 y organizará nuevas actividades de formación para este tipo de funcionarios.

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

# Actividades del IIPE

## Taller sobre "Gestión institucional en la educación superior"

Tripoli, Libia  
21-25 de noviembre de 2005

Organizado en cooperación con la Academy of Graduate Studies en Libia, el taller abordará temas relativos a la planificación y gestión estratégicas de las instituciones de educación superior. Reunirá a unos 30 responsables de la toma de decisiones y administradores de universidades libias.

**Contacto:** [nv.varghese@iiep.unesco.org](mailto:nv.varghese@iiep.unesco.org)

## ACTIVIDADES OPERACIONALES

### Fortalecer capacidades en Angola

septiembre de 2005

Misión de evaluación para definir una política global de desarrollo de bibliotecas y la formación de bibliotecarios en la Universidad Agostinho Neto en Luanda y Lubando. Financiada por la Embaja de Francia en Angola.

**Contacto:** [a.valderrama@iiep.unesco.org](mailto:a.valderrama@iiep.unesco.org)

### Asistencia técnica a la RDP Lao

septiembre de 2005

Misión del equipo asesor del IIPE y el SIDA para monitorear el proyecto apoyado por el SIDA para fortalecer la formación y el estatus de los profesores.

**Contacto:** [k.mahshi@iiep.unesco.org](mailto:k.mahshi@iiep.unesco.org)

### Asistencia técnica en Liberia

septiembre-octubre de 2005

Misión para completar la asistencia técnica sobre nuclearización escolar iniciada a comienzos de 2005.

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

### Fortalecer capacidades en Liberia

septiembre-octubre de 2005

Formación de funcionarios nacionales y distritales en gestión de la educación como parte de la formación de formadores efectuada por el IIPE en Liberia.

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

### Identificar necesidades en Egipto

octubre de 2005

Financiada por la Fundación Ford, una misión de expertos ante los ministerios de educación y educación superior para identificar sus necesidades en el desarrollo de competencias técnicas en planificación.

**Contacto:** [k.mahshi@iiep.unesco.org](mailto:k.mahshi@iiep.unesco.org)

### Taller sobre "Planificación estratégica" en Egipto

diciembre de 2005

Se analizarán las técnicas de planificación anual y a largo plazo. También ayudará a diseñar un programa de formación del personal del ministerio y servir de foro a representantes clave del sector de la educación y la comunidad de proveedores de fondos.

**Contacto:** [k.mahshi@iiep.unesco.org](mailto:k.mahshi@iiep.unesco.org)

## EDUCACIÓN A DISTANCIA

### Foro vía la Internet sobre "Recursos educacionales abiertos y contenidos abiertos"

octubre-noviembre de 2005

Véase el recuadro más abajo.

**Contacto:** [virtual.university@iiep.unesco.org](mailto:virtual.university@iiep.unesco.org)

### Curso de educación a distancia sobre "Gestión de las relaciones universidad-empresas en la región del Caribe"

noviembre de 2005-febrero de 2006

Ayudar a administradores y otros profesionales de alto nivel del Caribe a identificar estrategias para mejorar las relaciones universidad-empresas.

**Contacto:** [m.martin@iiep.unesco.org](mailto:m.martin@iiep.unesco.org)

## ESTUDIO LONGITUDINAL DE LOS EGRESADOS DEL PFA

El IIPE efectúa un estudio longitudinal de los egresados de su Programa de Formación Avanzada (PFA). Cubre a todos los participantes admitidos entre 1995/1996 y 2004/2005. Se realiza mediante un cuestionario remitido por correo electrónico o normal. Se agradece la cooperación de todas las personas interesadas.

**Contacto:** [y.haq@iiep.unesco.org](mailto:y.haq@iiep.unesco.org)

## Universidad Virtual

### Foro del IIPE sobre los Recursos para la Educación Abierta (REA)

El contenido de los cursos abiertos –elementos y materiales de los cursos que están disponibles gratuitamente en la Internet para consulta, uso y adaptación– son un importante recurso para las instituciones de educación superior. Sin embargo, si hay poca o ninguna conciencia sobre su disponibilidad, no se pueden explotar, e incluso cuando se conoce su disponibilidad, hay retos y barreras para su uso efectivo.

Por esto el IIPE, con el apoyo de la Fundación William y Flora Hewlett, planea una serie de actividades para sensibilizar y apoyar el fortalecimiento de capacidades y la toma de decisiones informadas en relación con la provisión y uso de los contenidos de los cursos abiertos disponibles. En octubre-noviembre de 2005 se celebrará un foro inicial que vinculará a un grupo internacional de proveedores, usuarios y personas interesados provenientes de

países desarrollados y en desarrollo para explorar el concepto y su contexto, iniciativas en curso, y problemas e implicaciones de los contenidos de los cursos abiertos. El intercambio de información y el debate informal sobre los temas planteados en las sesiones finales del foro se proseguirán mediante la formación de una comunidad de interés.

Para mayor información o recibir la solicitud para participar en el debate, envíe un pedido a Susan D'Antoni de la Universidad Virtual (véase la dirección más abajo). La participación será limitada para asegurar una amplia representación de los países y actores clave interesados. Sin embargo, se creará un sitio en la Web para difundir la documentación entre todos los interesados en el tema.

Susan D'Antoni y Catriona Savage  
[virtual.university@iiep.unesco.org](mailto:virtual.university@iiep.unesco.org)