

En el interior...

Políticas lingüísticas
en África
página 4

Formación docente
para la justicia social
página 5

Globalizar el
contenido de la
educación
página 6

Estrategias de
formación del IIEP
páginas 7-8

El IIEP celebra su
40° aniversario
página 9

EPT: fortalecer las
capacidades nacionales
páginas 11-12

Escuela de Verano 2003:
Reconstrucción
posterior a conflictos
página 13



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación

www.unesco.org/iiep
ISSN 1564-2380

Planificar la educación en sociedades pluriétnicas y multiculturales

En junio de 2003, el Foro de Política anual del IIEP se reunió para debatir el impacto que tiene la existencia de sociedades crecientemente pluriétnicas y multiculturales sobre la educación, en general, y sus implicaciones para la planificación de la educación, en particular.

EL mundo, tal como lo conocemos hoy, está constituido principalmente por países que se pueden caracterizar como pluriétnicos y multiculturales, ya sea porque sus sociedades se componen naturalmente de diferentes grupos étnicos o porque han experimentado migraciones de larga data.

Durante los últimos años, en el contexto de la globalización y la integración regional, el mundo ha visto la aceleración de la migración, tanto voluntaria como forzada. La primera cuenta en sus filas a los trabajadores

migrantes y conduce a la subsecuente reunificación familiar. La migración forzada es a menudo el resultado de catástrofes naturales o de factura humana; las guerras civiles y la persecución personal pueden precipitar vastos movimientos de poblaciones refugiadas o de demandantes de asilo. Las crecientes desigualdades económicas entre países ricos y pobres crean nuevas presiones, tales como la migración ilegal.

El sistema de educación de cualquier país se ha planificado y construido para fraguar identidades y forjar lealtades, pero las escuelas también se han convertido en campos de batalla entre grupos con aspiraciones divergentes o ambiciones conflictivas. Muchos países en desarrollo recientemente constituidos afrontan el doble reto de construir una nación, al mismo tiempo que impiden un conflicto étnico potencial. Por tanto, deben encontrar el equilibrio entre la aceptación de la expresión de distintas culturas, al mismo tiempo que crean un marco de referencia integrador de valores, símbolos y objetivos de desarrollo.

Además, la educación tiene el potencial de facilitar o exacerbar los conflictos étnicos según la manera cómo se la organiza o imparte a los diferentes grupos étnicos. La escuela es el espacio en el que se distribuyen las oportunidades de vida —a menudo desigualmente— y puede así favorecer o dificultar la movilidad social de diferentes grupos étnicos. La escuela es también el lugar donde las actitudes “socialmente construidas” hacia otros grupos étnicos pueden formarse o reevaluarse, por



© UNICEF

En este número

Planificar la educación en sociedades pluriétnicas y multiculturales	1
Editorial: ¿Sociedades bien combinadas o mal mezcladas?	2
Planificar para la diversidad:	
■ Bilingüismo, políticas lingüísticas y estrategias educativas en África	4
■ Formación docente para la diversidad cultural y la justicia social	5
■ Un currículo «glocal» para un mundo culturalmente diversificado	6
Estrategias de formación del IIEP: desarrollar las capacidades nacionales	7
Concluye otro año académico: Clausura del PFA 2002/2003	8
El IIEP: 40 años de innovación	9
Evaluación externa de las actividades del IIEP (1996-2001)	10
Educación para todos: Marruecos: armonizar los programas nacionales de alfabetización	11
Nepal: fortalecer capacidades en el uso de la información para mejorar la gestión	12
El desarrollo de indicadores cualitativos: una experiencia en el Caribe	12
Escuela de Verano IIEP-Banco Mundial: La reconstrucción posterior a conflictos en el sector de la educación	13
Nuevas publicaciones del IIEP	14
IIEP-BA: Actividades y nuevas publicaciones	14
El Instituto Virtual	15
¿Adónde están ahora?	15
Actividades 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

¿Sociedades bien combinadas o mal mezcladas?

La educación transmite conocimientos y desarrolla competencias, transfiriendo a los jóvenes lo que necesitan saber y las competencias que deben adquirir. Igualmente importante es lo que los jóvenes serán, es decir, qué tipos de personas devendrán. Esta es una cuestión relacionada con la promoción de la identidad y la formación del carácter.

Si bien el estado-nación es un concepto bastante reciente históricamente hablando, es el mecanismo ideal para generar la mancomunidad, al encerrar dentro de sus fronteras a ciudadanos con los mismos orígenes étnicos, que hablan la misma lengua, que están inmersos en la misma cultura, que comparten las mismas creencias religiosas y que forjan un futuro común. Cuando todos son semejantes, muchas preguntas de los planificadores de la educación, tales como qué idiomas enseñar, como abordar la discriminación, etc., se resuelven, por decirlo así, por defecto.

Sin embargo, este concepto de un estado-nación homogéneo nunca ha sido totalmente realizado en ninguna parte. Los seres humanos siempre han sido transhumantes desde que migraron del África. Y a medida que se desplazaban, cambiaban. Quienquiera que diga 'humano', dice 'variación'. En efecto, lo que los seres humanos tienen en común es que son diferentes. La mayoría de los países han reconocido a sus pueblos indígenas –a menudo tardíamente– y han tenido que darles nuevos derechos relacionados con su identidad. Quienquiera que diga 'globalización', dice 'migración': las personas se desplazan a grandes distancias y en una escala nunca vista en la historia humana, algunos buscando su El Dorado, otros huyendo de los campos de la muerte.

Por tanto, los planificadores de la educación afrontan nuevos y urgentes problemas y cuestiones. ¿Deben los niños inmigrantes educarse en su lengua materna? ¿Deben todos ser guiados hacia los mismos ideales, las mismas aspiraciones, la misma identidad? En efecto, ¿qué es lo que se quiere decir con 'identidad común'? ¿Qué margen de maniobra se debe dar a la enseñanza o la práctica de diferentes religiones en las escuelas? ¿Deben crearse programas compensatorios si las diferencias étnicas se traducen en desigualdades sociales? ¿Cómo se debe preparar a los profesores para que afronten problemas que ni siquiera existían cuando ellos fueron a la escuela? Cada

una de estas cuestiones pertinentes conduce a muchas otras.

Es posible que los planificadores de la educación tengan sus propias respuestas. Pero ellos no son los únicos que esperan influir en las decisiones: los padres de familia y los políticos también tienen derecho a decir su palabra. Por tanto, quienquiera que diga 'elección' dice 'conflicto'. No existe una sola respuesta correcta y los puntos de vista a menudo son más fuertes que las pruebas aducidas. Las poblaciones mezcladas frecuentemente generan emociones mezcladas. Por consiguiente, los planificadores de la educación que afrontan las opciones y las disyuntivas planteadas por sociedades crecientemente pluriétnicas y multiculturales deben hacer un balance no sólo de la situación, sino también de las políticas que otros han ensayado y los resultados que han producido. Si la primera obligación de la educación –como de la medicina– es no hacer daño, se desprende entonces que la primera prioridad de los educadores debe ser no repetir los errores de otros, sino aprender y beneficiarse de sus prácticas idóneas.

Este número de la *Carta Informativa del IIEP* hecha una mirada al reciente Foro de Política sobre **La educación en sociedades pluriétnicas y multiculturales** que se celebró en la sede del IIEP en París en ocasión de su 40º aniversario, que mostró cuán ampliamente varían las políticas entre los países, brindando así una gran diversidad de experimentos de la vida real con un bagaje de resultados mezclados.

Al mismo tiempo, este es el mejor punto de partida para aprender: la variación produce información. Las miradas también ilustran un aspecto más general, a saber, cómo encara el IIEP su mandato: hacer un balance de la situación, mapear los problemas generados y evaluar las soluciones ensayadas para identificar las prácticas más idóneas y las orientaciones que se pueden aplicar en diversos contextos.

Gudmund Hernes
Director del IIEP

lo que su funcionamiento determina las reglas de la interacción étnica.

Al mismo tiempo que las sociedades son cada vez más pluriétnicas, durante las dos últimas décadas se ha producido un “redescubrimiento” de la identidad étnica y cultural. Este proceso ha sido acompañado de una conciencia creciente entre los responsables de la toma de decisiones de la necesidad de formular políticas que conduzcan a relaciones armoniosas entre todos los grupos étnicos. Ahora se reconoce generalmente que la cohesión social entre los grupos étnicos se puede impulsar mediante diversas intervenciones y políticas activas por parte del Estado. El Foro de Política del IIEP exploró tres modelos de educación diferentes para abordar la diversidad étnica y cultural en lo que se refiere tanto a sus raíces intelectuales y concepción, como a su organización e implementación.

► El modelo de *integración*, en el que los estudiantes se incorporan al mismo sistema universal y el mérito personal decide el futuro del individuo; ilustrado por la experiencia francesa, en la que la escuela se concibió tradicionalmente como un instrumento político para la construcción de la nación.

► El modelo *multicultural*, en el que diversos grupos –tanto de población migrante como autóctona– cultivan las diferencias dentro de un mismo sistema unitario en términos de idioma de instrucción y contenido sensible a la problemática étnica. Aquí el debate se concentró en el ejemplo canadiense de «multiculturalismo moderado», que ofrece oportunidades de estudiar las «lenguas autóctonas» y actividades culturales extracurriculares, así como en la experiencia mexicana reciente de «política de educación intercultural bilingüe», particularmente orientada hacia las necesidades de las poblaciones indígenas.

► El modelo *paralelo*, en el que diferentes segmentos del sistema escolar se diseñan para agrupar a diferentes grupos lingüísticos o étnicos. Se destacó la experiencia del Camerún, en la que la educación comprende dos segmentos separados que se basan en los sistemas de educación de las dos metrópolis que colonizaron el país: los sistemas inglés y francés.

Hay cuatro áreas específicas en las que los responsables de la formulación de política y los planificadores de la educación pueden diferenciar los contextos pluriétnicos. Ellos se refieren al *contenido de la educación*, la *política lingüística*, la *formación del personal docente* y el *contexto escolar*.

En relación con el *contenido de la educación*, el Foro de Política analizó si debería haber un conjunto único de contenidos válidos para todos los estudiantes o si hay lugar para la especificidad de contenidos relacionados con los diversos grupos étnicos (cf. *artículo de la p. 6*). Asimismo, el contenido se puede construir y enseñar de tal modo que sea comprensible para los miembros de las diversas culturas y un desafío para los estereotipos comunes. El currículo se puede construir mediante un proceso dirigido centralmente, que implica consultas en diversos grados, tanto a las comunidades como a los actores interesados.

Se examinó el *estatus de los idiomas de instrucción*, que puede ser la lengua oficial o una de las lenguas minoritarias, o ambas (educación bilingüe) (cf. *artículo de la p. 4*). Generalmente, las decisiones se adoptan en términos de política más amplios, pero ellas afectan tanto el aprendizaje como el rendimiento de los estudiantes y tienen un impacto sobre la igualdad de oportunidades y la equidad en el mercado de trabajo.

También se analizaron diferentes enfoques de la *educación y la formación del personal docente* (cf. *artículo de la p. 5*). Los profesores necesitan calificarse y sensibilizarse a la diversidad cultural y a diferentes estilos de aprendizaje. Requieren prepararse para enseñar en un entorno que es muy diferente del que ellos mismos tuvieron cuando fueron a la escuela y que debe adaptarse continuamente a la demografía cambiante, a fin de afrontar la diversidad cultural y mediar en situaciones de conflicto potencial e interacción entre los estudiantes.

Finalmente, dejando de lado el aula, las escuelas están insertas en entornos locales, culturales y nacionales específicos. Los planificadores de la educación pueden influir sobre la composición social, étnica y cultural de las escuelas mediante políticas tales como la elección de escuela y los modelos de financiación (por ej., fórmulas de financiación focalizadas en grupos étnicos).

Las cuestiones relacionadas con la gestión y la planificación de los sistemas de educación han recibido hasta ahora menos atención en el debate sobre la educación para la diversidad, a pesar de que los modelos de integración, multiculturalismo y paralelismo mencionados previamente tienen implicaciones importantes en este sentido. Por tanto, la gestión y planificación de los sistemas de educación puede contribuir sustancialmente a lograr el objetivo global de la cohesión social.

En este respecto, se deben analizar más

detalladamente los cuatro puntos siguientes, entre otros:

► **Los procesos de toma de decisiones en la educación:** ¿Qué decisiones sobre las estructuras y los contenidos son representativas de los diferentes grupos étnicos implicados y a qué niveles se toman? En otras palabras, ¿cuál es el punto de equilibrio adecuado entre la toma de decisiones centralizada y descentralizada en los sistemas de educación, de manera que se adapten a los problemas específicos (locales) de las sociedades pluriétnicas, al mismo tiempo que mantienen un marco de referencia común? ¿Cómo se pueden crear alianzas dentro y entre las comunidades locales?

► **Cuestiones relacionadas con el mapa escolar:** ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de las escuelas pluriétnicas frente a las escuelas diferenciadas para las comunidades étnicas? ¿Cómo se integran en el mapa escolar las opciones de política relativas a la interacción entre diferentes grupos étnicos? ¿Cuán eficaces son esos instrumentos y qué sabemos acerca de la segregación informal tanto a nivel de escuela como de distrito?

► **Enfoques integrados frente a enfoques diferenciados para financiar los sistemas educacionales:** ¿Qué programas específicos de financiación, si existe alguno, se concentran en las necesidades de los grupos étnicos minoritarios o de los niños migrantes? ¿Cómo se identifican y satisfacen las necesidades especiales? ¿Es la escuela o la persona la unidad de identificación de las necesidades? ¿Cuán eficaces son esos programas de financiación para asegurar la igualdad de oportunidades?

► **Recolección de datos en contextos pluriétnicos:** ¿Qué datos específicos se recolectan sobre los grupos étnicos? ¿Qué tipos de datos se deben permitir? ¿Cómo se utilizan los datos en diferentes niveles (administración escolar, regional y nacional)? En particular, ¿qué sabemos acerca del rendimiento de los niños migrantes o de minorías étnicas? ¿Qué sabemos de los factores que contribuyen a la escolarización exitosa de los niños migrantes?

El foro brindó la oportunidad de abrir el diálogo entre responsables de la formulación de política y expertos del mundo académico sobre la educación multicultural en los países desarrollados y en desarrollo. También destacó experiencias enriquecedoras para lograr una mejor comunicación entre ambos mundos en beneficio de la educación.

Gudmund Hernes y Michaëla Martin
m.martin@iiep.unesco.org

Bilingüismo, políticas lingüísticas y estrategias educativas en África

La identidad se forja mediante el lenguaje, la cultura y la historia, cuyos valores son transmitidos por la educación. En África, la problemática de la identidad porta la carga histórica de la colonización que impuso sistemas escolares, lenguas, culturas e historias occidentales como medios para suprimir las instituciones locales y consolidar el poder colonial. ¿Qué políticas lingüísticas se han adoptado desde entonces en el África poscolonial?

A pesar de la diversidad de las políticas lingüísticas, en el África poscolonial se pueden identificar tres grandes tendencias:

En primer lugar están los países que optaron por el *status quo*, evitando toda iniciativa que cuestionara el orden establecido. La lengua occidental sigue siendo la única lengua de instrucción y la única lengua oficial de las instituciones del Estado y el sector público. Esta política equivale a confirmar el orden colonial. Después están los países que implementaron una política de cambio lenta, paso a paso: la utilización de las lenguas africanas en los programas de educación no formal y alfabetización de adultos y experimentando con ellas en el sistema formal de educación, adoptando medidas de política para promover las lenguas africanas, abriendo nuevos espacios para las lenguas denominadas 'nacionales', sin cuestionar el estatus oficial de la lengua europea. Una tercera categoría de países se embarcó en una política de transformación en profundidad: reducción del uso oficial de la lengua occidental en beneficio de las lenguas africanas, utilizando estas últimas como medio de aprendizaje en la educación formal y no formal, promoviendo el bilingüismo y el plurilingüismo.

No es fácil determinar hoy el impacto de estas políticas, pero se han efectuado algunas evaluaciones de sus resultados en los sistemas de educación (Malí y Burkina Faso). El análisis de estos resultados, confirmados por otras evaluaciones (Níger, Nigeria, Zambia) ha llevado a los investigadores a algunas de las conclusiones siguientes:

Una estrategia de bilingüismo produce mejores resultados en el aprendizaje y un aumento de las tasas de rendimiento interno de las escuelas cuando la primera lengua de instrucción ya es comprendida por los educandos y la segunda lengua (extranjera) se introduce tempranamente como materia de enseñanza-aprendizaje, para convertirse más tarde en la lengua de instrucción.

► Es necesario consolidar las competencias adquiridas por los estudiantes en la primera lengua de instrucción (por lo menos tres años de estudio) de manera que las puedan transferir eficazmente a la segunda lengua de instrucción.

► La utilización de la lengua comprendida por los educandos como medio de instrucción no sólo favorece la confianza, la iniciativa y la participación en el proceso de aprendizaje, sino que también promueve el uso de métodos participativos de enseñanza.

► Esta práctica asegura también la continuidad de los participantes en el proceso educativo –familias, comunidades y escuelas– y refuerza las interacciones entre ellos, beneficiando a todos los actores interesados.

► La promoción del uso de una lengua africana como medio de enseñanza impulsa la producción de material escolar y cultural en esa lengua, amplía el cuerpo de conocimientos que hay que aprender al incluir el conocimiento local y facilita la integración socio-cultural de los educandos.

► El bilingüismo, como estrategia, favorece la síntesis cultural en la búsqueda de identidad, ya que valoriza las dos lenguas presentes y las culturas que ellas vehiculan en las diferentes

etapas de la formación de la personalidad.

► Las escuelas monolingües, en lengua occidental o africana, arrojan resultados significativamente menores en los diversos campos.

Sin embargo, hay que señalar que los experimentos en educación bilingüe en África han encontrado diversos obstáculos: insuficiencia de material escrito en las lenguas de tradición no escrita; carencia de material didáctico; falta de preparación de los profesores; problemas de transición de la primera lengua de instrucción a la segunda; débiles sistemas de seguimiento, evaluación y apoyo; percepción desfavorable de la sociedad, etc.

En realidad, la mayor parte de estos problemas están relacionados con las limitaciones en la planificación y el acondicionamiento. El éxito de los experimentos requiere una preparación adecuada que incluye el acondicionamiento lingüístico (transcripción, enriquecimiento conceptual, estabilización), pedagógico (currículo, didáctica, material didáctico, formación de los profesores), contextual (promoción de un ambiente letrado, espacios oficiales y públicos favorables) e institucional (política, legislación, codificación). Una vez que estas condiciones se han satisfecho, las estrategias de educación bilingüe mejoran significativamente el aprendizaje y contribuyen a afirmar una identidad multicultural en los contextos africanos en cuestión.

Mamadou Ndoye, Secretario Ejecutivo Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA), París
m.ndoye@iiep.unesco.org

Naturaleza del indicador	Escuela bilingüe	Escuela tradicional
Probabilidades de obtención del Certificado de Educación Primaria	72%	14%
Duración normal del ciclo	4 años escolares	6 años escolares
Duración promedio en que un alumno obtiene su diploma	6 años/alumno	37 años/alumno
Coefficiente de aumento de los costos	1,47%	6,16%
Tasa de rendimiento interno	68%	16%
Costo anual por alumno:		
Real	77 447 F CFA	104 962 F CFA
Ideal	58 994 F CFA	79 205 F CFA

Formación docente para la diversidad cultural y la justicia social

Los profesores afrontan tareas complejas al enseñar para la diversidad en el actual contexto de globalización. Anne Hickling-Hudson, de la Queensland University of Technology (Australia), comparte sus puntos de vista sobre la materia.

ENTRE las complejas tareas que afrontan los profesores está la de ser capaces de reconocer el racismo y el etnocentrismo cultural, tomarlo en cuenta en su enseñanza y diseñar nuevos currículos que enfrenten creativamente las controversias entre valores compartidos y diversidad de maneras de percibir el mundo. Además, los educadores no pueden actuar eficazmente sin establecer alianzas múltiples. Éstas les permiten nutrirse de las competencias de los padres de familia y la comunidad para ayudar en la diversificación del currículo, afirmar la diversidad en lugar de ignorarla o devaluarla, y mejorar las relaciones sociales entre los estudiantes.

Desafortunadamente, muchos cursos de formación docente son débiles en la preparación de los profesores para las complejas tareas de enseñanza intercultural (Hickling-Hudson y Ahlquist, 2003). Para desafiar el etnocentrismo, el currículo de educación intercultural de los profesores debería enseñar una visión crítica de la cultura que permita que los estudiantes tomen conciencia de que las personas de todas las culturas tienen fortalezas y debilidades humanas y actúan en función de modos de conocimiento particulares. Somos parte de una aldea global, en el sentido de la interrelación moderna de las culturas, y las diversas culturas enriquecen nuestra comprensión del mundo. Todas las culturas están sujetas a un cambio dinámico. Las personas tienen más confianza cuando se afirman los logros y la belleza de su cultura, y cuando se las forma para la resolución de conflictos.

Al diseñar e implementar programas de educación intercultural de los profesores, los educadores deben abordar las siguientes tareas:

► *Organizar la carrera de manera que los estudios interculturales sean obligatorios.* El conocimiento y las perspectivas interculturales no deben confinarse en uno o dos cursos

electivos. Por el contrario, deben formar parte de cada uno de los componentes de la carrera de formación docente: desarrollo curricular, estudios sociológicos y psicológicos, y estudios de campo.

► *Vincular las historias de vida con el análisis social y el diseño del currículo.* Yo les pido a mis estudiantes que reflexionen en detalle sobre la naturaleza de las experiencias culturales mediante la investigación de sus propias autobiografías o las biografías de otras personas. Se les enseña cómo utilizar análisis de estudios poscoloniales en las historias de vida para que aprendan a reflexionar sobre la construcción histórica de las culturas y a aplicar su comprensión de la cultura al diseño del currículo intercultural. Esto sienta las bases para la creación de la práctica de pedagogías sensibles a la problemática cultural en el futuro.

► *Construir perspectivas plurales en el programa de investigación de la carrera.* En los programas de maestría y doctorado es necesario desarrollar una enseñanza flexible e intercultural, desafiando a la investigación tradicional estrecha y positivista que excluye el conocimiento profundo de las culturas no occidentales. Teasdale (2002) cita el interesante ejemplo de una inusual Maestría en Educación obtenida por una estudiante indígena de Australia Occidental, después de la obtención de su primer diploma en artes visuales. Artista extraordinaria, las ideas de Helen fluyen con mucho mayor poder de su pincel que de su discurso oral o escrito. Ella fue autorizada a "pintar" su tesis en varias telas, acompañadas de reflexiones escritas sobre su trabajo de campo en materia de educación indígena en su comunidad. "El resultado final fue un original y muy poderoso informe de investigación sobre la educación de los jóvenes indígenas australianos" (Teasdale, 2002).

► *Establecer alianzas entre los proveedores de educación docente, las escuelas, los órganos gubernamentales y otras organizaciones de la comunidad.* Las competencias interculturales se pueden promover mediante alianzas. Por ejemplo, el gobierno, los sindicatos de profesores y las escuelas de Queensland (un estado de Australia) colaboran en la organización de talleres de dos días sobre antirracismo en los que los profesores de aula comparten sus análisis sobre el racismo en la educación. Luego tratan de identificar vías para afrontar los problemas en sus propias escuelas.

Desde una perspectiva poscolonial, no hay duda de que los profesores necesitan ser preparados sobre problemas mundiales que ponen la salud sociocultural y ecológica del planeta por encima de los estrechos objetivos concebidos a nivel nacional (Ellyard, 1999). Las perspectivas poscoloniales y posmodernas en el currículo de educación permitirán revisar el multiculturalismo. Los profesores y los estudiantes aprenderían y se comprometerían a percibir los problemas a partir de perspectivas múltiples. Los estudiantes de educación y sus supervisores no sólo emprenderían un periplo cooperativo en la crítica sociocultural y la acción, sino que también aprenderían cómo integrar una nueva ética mundial como parte de su identidad.

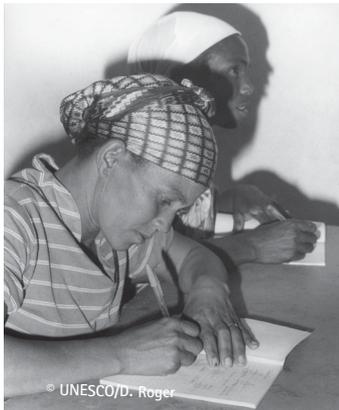
Anne Hickling-Hudson, Presidenta,
World Council of Comparative Education Societies (WCCES),
Profesora Principal de Educación,
Queensland University of Technology,
Brisbane, Australia
a.hudson@qut.edu.au

Ellyard, P. 1999. *Ideas for the new millennium*, Carlton South (Melbourne), Melbourne University Press.

Hickling-Hudson, A.; Ahlquist, R. 2003. "Contesting the curriculum in the schooling of indigenous children in Australia and the USA: from Eurocentrism to culturally powerful pedagogies", *Comparative Education Review*, Vol 47, N° 1, pp. 64-69.

Teasdale, G.R. 2002. *Tensions between the local and the global: the challenges for international educators*. Keynote presentation at the 13th annual Conference of the ISANA: International Education Association, Launceston, Tasmania, December.

Un currículo «glocal» para un mundo culturalmente diversificado



Hoy, unos 175 millones de “nómadas del empleo” circulan en todo el mundo, viviendo en culturas que son muy diferentes de las suyas. Esta situación desafía a la educación y su contenido. ¿Cómo brindar una educación pertinente en este nuevo mundo? En su artículo, Cecilia Braslavsky desea promover el uso de un currículo “glocal”, es decir, sensibles a los retos global y local, aunque no necesariamente idéntico en todo el mundo.

A fin de desarrollar un currículo orientado de manera más global y local, que contribuya simultáneamente a la apertura de un espacio intercultural internacional y se ocupe de las necesidades locales, hay cinco “pilares de la sabiduría” que hay que tener en mente:

► *Cobertura global.* Un currículo “glocal” debe abordar todas las dimensiones de la personalidad humana: social, comunicacional, física, ética y estética. Los estudios emprendidos por la Oficina Internacional de Educación (OIE) muestran cierto isomorfismo en la estructura de los currículos ensayados, porque todos ellos tienden a seleccionar un conjunto de materias que se suponen posibilitan una “educación integral” (Benavot, 2003)¹. Además, la cobertura global también significa garantizar información compartida sobre “derechos humanos, principios ecológicos y nociones globales sobre un mundo de culturas y sociedades iguales e interdependientes” (Meyer, 1999)², pues todos los países del mundo tienden a incluirlos en el currículo.

► *Apertura a lo local.* La promoción de identidades “glocales” supone prácticas de aprendizaje en la escuela que permitan que los niños y los jóvenes se relacionen con los aspectos locales de las oportunidades y los problemas globales medioambientales, sociales y políticos. El currículo también debe facilitar la investigación inteligente de las realidades locales y de las fuentes locales de pericia. Esta apertura debe utilizarse para *promover un mejor conocimiento* de la expresión del mundo multicultural en cada comunidad local y experiencias educativas interculturales e interétnicas concretas y contex-

tualizadas. El banco de datos de los horarios escolares de la OIE muestra que muchos países están ofreciendo escuelas con una importante asignación de tiempo para desarrollar proyectos u otras opciones específicas.

► *Enfoques novedosos en disciplinas específicas.* Algunas maneras de incorporar las perspectivas “glocales” en disciplinas individuales son: enfoques comunicacionales en los estudios de lenguas, vincular matemática y ciencias mediante una auténtica resolución de problemas, enseñar el uso eficaz de las fuentes de información en ciencias sociales y debatir múltiples perspectivas en historia. La religión también es una materia donde los valores multiculturales y la educación intercultural e interétnica son importantes.

► *Cuestiones y metodologías transversales.* La educación intercultural y pluriétnica no siempre se puede promover mediante una sola disciplina. En muchos casos, los educadores abordan valores y competencias que se deben considerar en todas las materias y no limitarse únicamente a las actividades en el aula. Paralelamente, en muchos países se está empezando a ser consciente de que un genuino currículo “glocal” se basa no sólo en el contenido, sino también en el comportamiento que tiene que aprenderse. En algunas sociedades multiculturales y pluriétnicas los estudiantes mismos están siendo iniciados de manera experimental en técnicas de negociación y en el manejo no violento de conflictos.

► *Apropiación.* Los marcos de referencia curriculares y los sílabos pueden ser productos sumamente “glocales” y, sin embargo, no tener ningún impacto en las prácticas escolares. Una de las razones de este resultado es la falta de apropiación por parte de los

profesores y de otros actores interesados. En efecto, la investigación ha mostrado que la apropiación del currículo es tan importante como su contenido. Por consiguiente, se deben adoptar enfoques innovadores durante el proceso de desarrollo curricular, incorporando a los actores sociales y pedagógicos pertinentes.

La promoción de un currículo “glocal” requiere de una gran capacidad para desarrollar procesos. Éstos deben abordar conscientemente la complejidad y rechazar el “reflejo de transferir” modelos provenientes de otras realidades culturales. También deben superar la creencia ingenua en la existencia de una relación mecánica entre modernización, cohesión social y construcción de la paz. En efecto, algunos de los países más modernos de todo el mundo han alcanzado un importante nivel de cohesión social sin contribuir a la construcción de la paz. Con un currículo “glocal” no hay garantía de que florecerán la apropiación, la capacidad y las condiciones socioeconómicas y políticas para promover prácticas educativas realmente multiculturales e interétnicas, pero al menos no seguirán siendo marginales o incluso rechazadas.

Cecilia Braslavsky, Directora,
Oficina Internacional de Educación (OIE)
c.braslavsky@ibe.unesco.org

¹ Benavot, A. (2003). *Educational globalization and the allocation of instructional time in national education systems*, Geneva, IBE.

² Meyer, J. (1999). *Globalization and the curriculum: problems for theory in the sociology of education*, Lisbon, University of Lisbon.

Desarrollar las capacidades nacionales



La educación contribuye al crecimiento económico y el desarrollo humano. Gracias al continuo apoyo público, un número cada vez mayor de personas dedica más tiempo al aprendizaje en instituciones y muchos países han mejorado el nivel educativo de sus poblaciones. Sin embargo, aún persisten las desigualdades entre los países. Progresar más rápidamente y reducir las desigualdades educacionales requiere capacidades para diseñar e impartir programas de educación.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) tiene como misión fortalecer las capacidades de los Estados Miembros de la UNESCO para diseñar e implementar planes coherentes para sus sistemas de educación. El Instituto cumple su misión mediante actividades de formación e investigación. Hasta el momento, cerca de 8.000 planificadores y administradores de la educación han sido capacitados mediante la amplia gama de programas de formación del IIPE, específicamente adaptados a las necesidades de sus clientes. Estos cursos internacionales pueden ser de corta o larga duración, tener lugar en París o en las regiones, ser presenciales o a distancia mediante la Internet.

El Programa de Formación Avanzada (PFA)

El PFA es la actividad de desarrollo de las capacidades más importante del Instituto. Realizado en la sede del IIPE en París y ofrecido en francés e inglés, este curso de nueve meses congrega a unos 40 responsables de alto nivel de la educación, activamente involucrados en la preparación e implementación de planes y programas de educación en sus países. Durante años, el IIPE ha formado a más de 1.400 personas de los ministerios de educación, universidades y otras instituciones educacionales de todo el mundo.

Iniciado en 1965 como un programa que otorga un certificado, el PFA se convirtió en un programa que otorga un diploma en 1999 y, tras una considerable deliberación, el Instituto introdujo la opción de un diploma de Maestría en el año académico 2002/2003.

Esta transición supuso una cuidadosa revisión de la estructura y el contenido curricular del programa.

El PFA se inicia con una *fase de preparación en el país*, seguida de un curso de dos semestres en el IIPE. El primer semestre es común para todos los participantes, mientras que durante el segundo semestre se especializan en las áreas temáticas de su elección. Los candidatos al diploma redactan una monografía de investigación mientras se encuentran en el IIPE y los candidatos a la maestría dedican un tercer semestre a completar y sustentar su tesis.

En el año académico 2001/2002 hubo un total de 38 participantes provenientes de 32 Estados Miembros: 20 anglohablantes y 18 francohablantes de todas las regiones del mundo. En el año académico 2002/2003 hubo 31 participantes de 29 países. La introducción de la opción por la maestría en el año académico 2002/2003 atrajo a un mayor número de candidatos, especialmente de países de Asia y el Caribe. Doce de los 31 participantes se calificaron para la opción de la maestría y se espera que completen sus tesis en octubre de 2003.

El Programa de Formación de Visitantes

El Programa de Formación de Visitantes está destinado a planificadores y administradores de la educación de nivel alto e intermedio que desean seguir una formación más flexible y de corta duración, adaptada a sus necesidades específicas. Ellos participan en módulos seleccionados del PFA, junto con los participantes regulares, durante la fase de

especialización del PFA. Este programa ha atraído a funcionarios de los ministerios de educación, organismos de cooperación y ONG. El número de participantes visitantes aumentó considerablemente, pasando de 15 en 2001/2002 a 38 en el año académico 2002/2003.

Cursos de Formación Intensiva y Seminarios

Los CFI son programas de corta duración en áreas temáticas seleccionadas, que se organizan en diferentes regiones. Desde 2002, más de 500 personas han participado en los CFI del Instituto que han abordado temas tan variados como "Mapa escolar y micro-planificación", "Indicadores para el monitoreo de la educación", "Gestión y evaluación de la educación y formación técnica y profesional", "Costos, financiación y preparación del presupuesto", "Gestión de la educación superior", etc.

Los seminarios de investigación del Instituto y su Escuela de Verano (cf. artículo en la p. 13) así como el Foro de Política anuales (cf. artículos en las pp. 1-6) han atraído a otros 455 participantes.

Programas de educación a distancia

El Instituto Virtual del IIPE (cf. p. 15) brinda oportunidades de aprendizaje a distancia. Ofrece cursos y foros de discusión. Se han organizado cursos de educación a distancia sobre temas tales como "Gestión de las relaciones universidad-industria", "La utilización de indicadores para planificar la educación básica", "Diagnóstico del sector de la educación".

Los foros de discusión tienen como destinatarios a los egresados de los cursos del IPE y se los concibe como una forma de educación continua. En 2002/2003 se organizaron foros sobre "El VIH/SIDA y la educación" (en inglés y francés) y "Educación postsecundaria".

El componente interactivo de todos los cursos de educación a distancia y los foros de discusión se basa en la utilización de la Internet. Para el intercambio de información durante la realización de los cursos se utiliza una página especial en la Web, una vez que se ha confirmado que todos los participantes tienen acceso a la Web.

La red de egresados del IPE

La red de egresados del IPE se creó en julio de 2001 con dos objetivos principales: crear una red de egresados del PFA y ofrecer oportunidades de educación continua.

El Instituto mantiene el contacto con sus egresados mediante la Red de Egresados, las asociaciones de egresados del PFA que existen en los países, reuniones del personal del IPE con egresados durante la realización de misiones, así como mediante la *Carta Informativa del IPE*. Además de la retroalimentación

informal sobre sus ascensos y responsabilidades una vez concluidas sus actividades de formación, el IPE también realiza regularmente estudios longitudinales sobre los egresados. El más reciente se concluyó en 2002.

Todos los estudios de seguimiento y los contactos informales revelan algunos aspectos importantes de la contribución del Instituto al fortalecimiento de la capacidad nacional.

➤ La mayoría de los participantes retornan a sus países; por tanto, los programas del IPE no generan "fuga de cerebros".

➤ Muchos egresados ocupan puestos de responsabilidad: algunos han llegado a ser ministros de educación, otros directores de planificación, SIGE y Oficinas de Estadística, etc. Por tanto, ellos influyen evidentemente sobre la política y la planificación de la educación en sus propios países.

➤ Cuando los egresados retornan a sus países, a menudo se los coloca en puestos que requieren más competencias técnicas, de coordinación y liderazgo.

➤ En algunos países, los egresados del IPE han sido responsables de la construcción de bases de datos, la preparación de planes y el diseño de proyectos de educación.

➤ En muchos países, los egresados coordinan proyectos financiados desde el exterior en representación de sus gobiernos.

Una institución que aprende

En su sede en París, el IPE ha concentrado los recursos que necesita para impartir la formación que ofrece. Un espacio de encuentro, una encrucijada para el intercambio de información, el IPE constituye un centro estratégico listo para asumir los desafíos del mañana. Gracias a la difusión del conocimiento a escala mundial mediante la utilización de la más avanzada tecnología de la información y la comunicación y la movilización de vastas redes, el IPE se ha convertido en una institución que aprende constantemente en el contacto con su medio y es capaz de satisfacer las necesidades de todos los países.

N.V. Varghese,
Gabriele Göttelmann-Duret
y Yasmin Haq,

Unidad de Programas de Educación y
Formación del IPE
nv.varghese@iiep.unesco.org

Concluye otro año académico: clausura del PFA 2002/2003

El 28 de mayo de 2003 se realizó la ceremonia de clausura del 38º año académico del Programa de Formación Avanzada en Planificación y Administración de la Educación del IPE (PFA), que contó con 31 participantes provenientes de 29 países. Este año académico ha sido testigo de la introducción de la opción de la Maestría en el PFA anual del IPE, así como de la cuidadosa revisión de la estructura y el contenido del programa. El Instituto también celebró la graduación de la primera promoción de participantes que concluyeron exitosamente esta nueva versión del PFA. Doce participantes se calificaron para su admisión en la opción para el Diploma Internacional de Maestría que se concluirá en octubre de 2003.

En su discurso de clausura, Gudmund Hernes, Director del IPE, agradeció a los participantes por su ayuda para crear una red con la que tanto la UNESCO como los Estados Miembros pueden contar para trabajar en los años venideros. Manifestó su especial agradecimiento a los Estados

Miembros de la UNESCO, sus Comisiones Nacionales de Cooperación, al Secretariado de la UNESCO y sus Oficinas Regionales, así como a todos los organismos bilaterales, multilaterales y otras agencias de cooperación cuyo apoyo y colaboración financiera mediante becas hicieron posible que el Instituto cumpliera nuevamente la misión para la cual fue creado hace cuatro décadas.

La ceremonia también fue presidida por Sir John S. Daniel, Subdirector General del Sector de la Educación de la UNESCO. En su discurso, John Daniel no sólo felicitó a los participantes por haber concluido satisfactoriamente la formación en el IPE, sino que también felicitó al Instituto por sus esfuerzos continuos y el importante papel que desempeña al contribuir al fortalecimiento de las capacidades de los Estados Miembros de la UNESCO para planificar y administrar sus sistemas de educación. John Daniel se mostró muy impresionado por la manera como el Instituto sigue respondiendo a la evolución del pensamiento y la práctica educacional mediante sus programas de



Foto de la promoción 2002/2003 del PFA

formación, sin dejar de adaptarlos para responder a los desafíos que afrontan los planificadores y administradores de la educación en un contexto mundial en cambio continuo.

N.V. Varghese,
Gabriele Göttelmann-Duret
y Yasmin Haq
nv.varghese@iiep.unesco.org



El IIEP – 40 años de innovación



Construcción de la sede del IIEP en París, 1972-1973

“He venido para reconocer que el IIEP, al mismo tiempo que goza de autonomía institucional, puede actuar con lealtad, imaginación y vigor para servir los objetivos globales de la UNESCO y, con espíritu de cooperación, contribuir a la realización de la Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO [...]. Las funciones normales clave de la UNESCO son actuar como un laboratorio de ideas, un definidor de estándares, un servicio de intercambio de información, un constructor de capacidades y un catalizador de la cooperación internacional. El IIEP tiene una historia ejemplar en el cumplimiento de cada una de estas funciones en su campo de especialización que es el de la planificación y la administración de la educación”.

Koïchiro Matsuura, Director-General de la UNESCO

41ª reunión del Consejo de Administración del IIEP, 10 de Diciembre de 2002

DURANTE los últimos 40 años, el IIEP ha sido confrontado con el constante desafío de permanecer fiel a su misión original, al mismo tiempo que se adapta a un entorno rápidamente cambiante.

El Instituto fue creado durante la década de los sesenta, un período en el que reinaba un clima de cambio y se caracterizaba por la expansión sin precedentes que experimentaban los sistemas de educación en todo el mundo. Durante este período, la comunidad internacional llegó a percatarse de las relaciones entre educación y desarrollo, así como de la importancia de planificar los sistemas de educación como parte de sus estrategias globales de desarrollo. El IIEP fue la primera institución internacional dedicada a la “nueva disciplina” de la planificación de la educación y desde entonces ha encarnado, en gran medida, el desarrollo de este campo.

En la vanguardia de los nuevos debates

La misión del IIEP se ha concentrado siempre en el fortalecimiento de la capacidad y la expansión del conocimiento en planificación de la educación. Al abordar ambas tareas integralmente, el IIEP ha hecho de la innovación una parte de su misión.

Gracias a su enfoque dinámico, el IIEP ha permanecido en el centro mismo de la acción en áreas tan diversas como la financiación, la gestión de la educación superior y diferentes enfoques para monitorear los sistemas de educación.

En la década de los sesenta, por ejemplo, cuando la expansión cuantitativa dominaba la agenda internacional, el Instituto lanzó un importante debate sobre la cuestión de la *calidad de la educación*. Asimismo, su contribución a la Conferencia de Williamsburg en 1967 concentró su atención en la crisis mundial de la educación y condujo a la publicación de un informe que constituyó un hito histórico, redactado por Philip H. Coombs (1971),¹ el primer director del IIEP.

El *mapa escolar* es otra área en la que el IIEP desbrozó nuevo terreno. La investigación que se inició en la década de los setenta aportó los fundamentos metodológicos para construir los mapas escolares y pronto aparecieron varias publicaciones y material de formación, demostrando así el valor de este campo para los países en desarrollo. Se han organizado cerca de 50 cursos de formación intensiva en mapa escolar en unos 35 países y muchos participantes

en el Programa de Formación Avanzada seleccionan esta área como una de las principales competencias que desean adquirir en el IIEP.

Un programa cada vez más diversificado

El IIEP sigue elaborando nuevos programas, tanto en materia de investigación como de formación, así como nuevos tipos de asistencia técnica a los Estados Miembros.

Por ejemplo, cada vez más se reconoce que la *Educación para todos* (EPT) va más allá de la escolarización primaria. En este contexto, el Instituto ha desarrollado en los últimos años un programa detallado sobre la *educación secundaria*. El libro *Financing secondary education in developing countries*, redactado por Keith Lewin y Françoise Caillods, publicado por el IIEP en 2001,² es una obra de referencia en el tema.

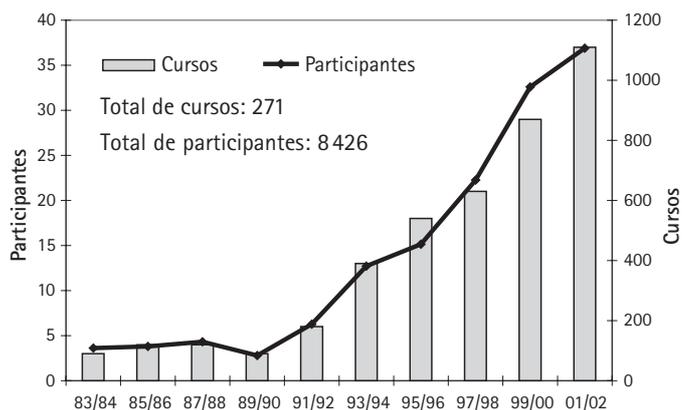
El *Impacto del VIH/SIDA sobre los sistemas de educación* es otra área de creciente importancia, que fue abordada por primera vez por el IIEP en 1993 en un seminario sobre el tema. Su servicio de intercambio de información ahora organiza la literatura pertinente diariamente, facilitando el acceso a la misma en su sitio en la Web. El reconocimiento del papel del IIEP en el campo del VIH/SIDA y la educación por parte de la UNESCO ha llevado a que se le confíe al Director del Instituto la tarea de coordinar las acciones de la UNESCO en esta área.

Algunos Estados Miembros sufren situaciones de conflicto o sus consecuencias. El programa del IIEP sobre *educación en situaciones de emergencia* se creó para posibilitar respuestas rápidas y concretas en esta área crucial. Países tan diferentes como Afganistán y la Autoridad Palestina han recibido asistencia del Instituto en materia de planificación (cf. artículo sobre *La Escuela de Verano 2003 del IIEP en la p. 13*).

Nuevas posibilidades de formación

Estos avances han permitido que los programas de formación del IIEP se desarrollen no sólo cuantitativamente o respecto a su diversificación, sino también en cuanto a su estructura y modo de provisión, que deben ser continuamente reevaluados y adaptados a las nuevas necesidades. Recientemente, el programa para el nuevo Diploma de Maestría y una más amplia gama de cursos de educación a distancia han enriquecido significativamente los programas de formación del IIEP (cf. artículo de las pp. 6-7).

Participación en Formación Intensiva y Cursos a Distancia del IIPE desde 1983



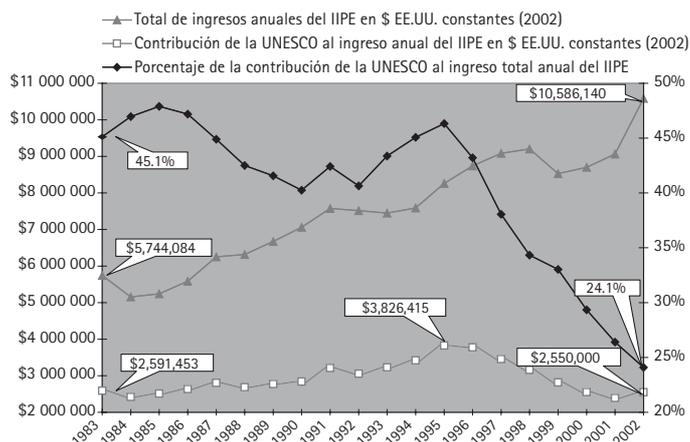
Acrescentar los recursos...

Enriquecer y desarrollar programas requiere recursos. Inicialmente, el IIPE fue financiado principalmente por la UNESCO, cuya contribución todavía representa un importante componente de su financiación. Gracias al continuo apoyo de la UNESCO, el Instituto ha podido construir sus programas y ganarse la confianza de los Estados Miembros. De ahí que actualmente gobiernos y organismos especializados desempeñen un papel importante en la financiación de las actividades del IIPE.

... para satisfacer las necesidades de los países

Para cumplir su misión, que consiste en responder a las necesidades de los Estados Miembros de la UNESCO, el Instituto sigue esforzándose para ser fiel a las palabras pronunciadas por C.E. Beeby en la primera reunión del Consejo de Administración del Instituto en julio

Presupuesto del IIPE



de 1963: “[...] asesorar a un país en la planificación de su sistema de educación exige una gran sabiduría [...] y un profundo respeto por objetivos sociales y valores humanos que pueden ser muy diferentes de los nuestros [...]. No existe, hasta ahora, ningún cuerpo de conocimiento listo para ser distribuido y el Instituto debe aprender a medida que enseña. Es también por esta razón que el Consejo Ejecutivo acoge con satisfacción la creación de este Consejo de Administración del Instituto con su rica combinación de disciplinas, su amplia experiencia [...] tan esenciales para este trabajo.

El Consejo Ejecutivo de la UNESCO les desea lo mejor en su trabajo, y puedo asegurarles su leal y entusiasta apoyo en la ardua y responsable tarea que ustedes han emprendido tan generosamente”.

Suzanne Lapstun
s.lapstun@iiep.unesco.org

¹ Coombs, P.H. 1971. *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península.

² Lewin, K.; Caillods, F. 2001. *Financing secondary education in developing countries*, Paris, IIEP-UNESCO.



Evaluación externa de las actividades del IIPE (1996-2001)

Un equipo externo efectuó una evaluación de la implementación del Sexto Plan a Plazo Medio 1996-2001 del IIEP, entre septiembre de 2002 y febrero de 2003.

El equipo estuvo compuesto de dos evaluadores: Maureen Woodhall (Reino Unido) y Thierry Malan (Francia). Su misión: evaluar la pertinencia y la eficacia de los programas y actividades implementados por el IIPE durante este período para lograr los objetivos del Plan a Plazo Medio, el mandato del IIPE en materia de fortalecimiento de la capacidad y su contribución a las estrategias de la UNESCO. El propósito fue ofrecer información a los asociados internacionales del IIPE, la UNESCO y el propio Instituto.

La evaluación analiza las actividades emprendidas en los 10 programas del Plan a Plazo Medio, prestando especial atención a la formación y, más específicamente aún, al Programa de Formación Avanzada (PFA); dos proyectos de investigación específicos; el

monitoreo de la calidad de la educación y la gestión financiera de los sistemas educacionales; el impacto de todas las actividades del IIPE, incluyendo las operacionales en cuatro países, a saber, Camboya, Kenya, Mauritania y Viet Nam. El estudio incluyó un análisis de los recursos humanos y financieros con los que se emprendieron las actividades.

El trabajo se basó en documentos publicados y de circulación interna; entrevistas con miembros del personal de la UNESCO, del Consejo de Administración del IIPE, personal del IIPE, participantes en el PFA, la ADEA, proveedores de fondos y organismos, así como asociados del IIPE, y mediante visitas a los países mencionados previamente.

En sus conclusiones, el equipo hace hincapié en que el IIPE ha logrado, e incluso superado, el cumplimiento de los objetivos de su Plan a Plazo Medio. El IIPE ha probado ser “una institución en contacto con su medio”, que se adapta a su contexto y

responde a las necesidades de los Estados Miembros. Esto lo logró gracias a la adecuación de su programa de formación y la elaboración de material didáctico, el uso de la educación a distancia, el apoyo en la tecnología de la información y la comunicación, el desarrollo del apoyo técnico a los países y el fortalecimiento de sus redes y consorcios—como el ANTRIEP y el SACMEQ—, así como mediante la creación de una oficina regional en Buenos Aires en 1997. Los evaluadores aconsejan al IIPE que se concentre en el futuro en “aquellos aspectos de su trabajo en los que es más fuerte y donde tiene ventajas comparativas [...] para generar un ‘efecto multiplicador’ en sus actividades de formación e investigación”.

El informe, publicado recientemente, está disponible en el sitio del IIPE en la Web: <http://www.unesco.org/iiep/PDF/external.pdf>

Candy Lugaz
c.lugaz@iiep.unesco.org



Marruecos: armonizar los programas nacionales de alfabetización



El grupo marroquí en el IPE

Con la ayuda financiera del Gobierno de Francia, el IPE brinda apoyo a los equipos de funcionarios marroquíes que participan en la implementación de programas de alfabetización y los forma para que los armonicen mejor.

Por iniciativa del Servicio de Acción Cultural y de Cooperación [Service d'action culturelle et de coopération (SCAC)] de la Embajada de Francia en Rabat (Marruecos), el IPE fue el anfitrión de un seminario de fortalecimiento de las capacidades institucionales destinado a funcionarios de la Dirección de Educación no Formal [Direction de l'éducation non formelle (DENF)] y de la Dirección de Lucha Contra el Analfabetismo [Direction de la lutte contre l'analphabétisme (DLCA)] del Ministerio de Educación. El seminario se realizó en la sede del Instituto en París, del 10 al 13 de junio de 2003.

Objetivos del seminario

El seminario tuvo cinco objetivos:

- familiarizar a los participantes con los nuevos enfoques utilizados en otros países;
- desarrollar nuevas capacidades institucionales;
- familiarizar a los participantes con un nuevo enfoque regional;
- mejorar la comprensión de las relaciones del sector con su entorno inmediato (sistema de educación y mercado de trabajo); y
- mejorar el desarrollo de los ejes de cooperación con los diferentes operadores y asociados externos.

El seminario congregó a 10 funcionarios marroquíes, cuatro de la DENF y seis de la DLCA. El seminario consistió en diferentes presentaciones del

IPE sobre los temas siguientes:

- descentralización;
- educación para los grupos desfavorecidos;
- técnicas y prácticas de análisis sectorial;
- papel de la educación no formal y de la alfabetización en la estrategia de EPT;
- relaciones entre la educación no formal y la alfabetización con el mercado de trabajo;
- sistema de información para el sector de la educación, incluyendo a los subsectores concernidos y los indicadores para el monitoreo de los sistemas de educación; y, finalmente,
- el ciclo de un proyecto y el método del marco lógico para la elaboración, gestión y evaluación de proyectos de educación.

Un esfuerzo de apoyo coordinado

El Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE, Hamburgo) contribuyó al éxito de este seminario mediante dos intervenciones: la primera, sobre enfoques y experiencias internacionales en materia de alfabetización y educación no formal; la segunda, sobre el Decenio Mundial de la Alfabetización y, más específicamente aún, sobre el papel de la UNESCO y el IUE en esta actividad.

La sección Medios y Sociedad de la UNESCO también contribuyó con el seminario mediante una presentación sobre los nuevos medios de comunicación y las experiencias realizadas en esta materia en la región del Mediterráneo.

Otro objetivo del seminario fue posibilitar que el personal a cargo de estos órganos complementarios, que hasta hace poco han trabajado en ministerios separados, tuvieran la oportunidad de reunirse fuera del contexto usual de trabajo. Ellos tuvieron la posibilidad, *en primer lugar*, de comparar sus respectivas responsabilidades y, *en segundo término*, de armonizarlas mejor a la luz de la experiencia adquirida por la UNESCO y sus institutos especializados en estos campos técnicos, de definir cómo administrarlas y de sus relaciones con las nuevas tecnologías.

La evaluación del seminario efectuada por los participantes fue muy positiva, no sólo en lo que respecta al contenido de las ponencias, sino también a la documentación distribuida y el intercambio con los diferentes especialistas del IPE/UNESCO. Los participantes valoraron especialmente el hecho de que pudieran establecer nuevos contactos con instituciones internacionales que operan en sus campos respectivos. Manifestaron el deseo de que esta primera iniciativa se refuerce mediante nuevas actividades de formación e investigación-acción en Marruecos.

Pierre Runner
p.runner@iipe.unesco.org



Nepal: fortalecer capacidades en el uso de la información para mejorar la gestión

Nepal necesita universalizar la educación básica. A pesar de la rápida expansión del acceso desde 1951, su sistema de educación adolece de los mismos males de muchos países en desarrollo: la calidad de la educación es pobre y el nivel de rendimiento de los estudiantes es bajo.

El gobierno y los organismos proveedores de fondos consideran que la solución consiste en descentralizar el poder. Ellos han pedido a las oficinas distritales de educación que preparen planes de desarrollo y a las escuelas que elaboren sus propios planes de mejora con la ayuda de sus comunidades. Sin embargo, sin una formación y apoyo adecuados del nivel central, esta política podría ser contraproducente, ya que el personal de los distritos y las escuelas tienen poca o ninguna pericia o experiencia en planificación y gestión de la educación.

A pedido de las autoridades nepalesas y

con la cooperación financiera del Gobierno de Dinamarca, el IIEP lanzó un programa de tres años en abril de 2002. Tiene por objetivo mejorar la gestión al ayudar a los actores a basar sus decisiones en información más precisa y pertinente. Las actividades se concentran en el nivel central –reforzando el Sistema de Información para la Gestión de la Educación (SIGE) existente y en cinco distritos piloto–, formando al personal en la utilización de los datos recolectados de las escuelas para identificar las prioridades y planificar la implementación.

Entre las actividades emprendidas hasta la fecha tenemos:

- Talleres de formación para el desarrollo de un sistema de indicadores para monitorear el progreso en la educación.
- Actividades de microplanificación, incluyendo talleres sobre el diagnóstico de un distrito y la utilización de los productos

de un Sistema de Información Geográfica (SIG) para una mejor planificación.

- Debates sobre el fortalecimiento del SIGE, incluyendo la integración de un SIG.
- Elaboración de material de formación en lengua local con datos de Nepal.

En el enfoque adoptado consiste en reunir a personas del exterior junto con el personal de distintos niveles. Ellos analizan los datos; cuando es necesario, identifican y discuten las incoherencias, y tratan de resolverlas; cuando es posible, obtienen conclusiones sobre el significado para diferentes usuarios. Este es un proceso heurístico que toma tiempo, pero que puede conducir a un genuino fortalecimiento de la capacidad nacional.

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

El desarrollo de indicadores cualitativos: una experiencia en el Caribe

Monitorear el progreso realizado en el logro de la Educación para todos (EPT) es una prioridad para la UNESCO. Ese monitoreo exige el desarrollo de un sistema eficaz de indicadores. Desde hace varios años, el IIEP ha organizado una serie de cursos de formación en este tema. Uno de estos cursos se realizó en julio de 2002 en el Caribe, en cooperación con la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS) y la Oficina de la UNESCO en Kingston. Los países del Caribe no están interesados simplemente en el progreso cuantitativo que se ha registrado en, por ejemplo, las tasas más elevadas de matrícula y finalización de estudios de niñas y niños, sino que están preocupados por el impacto más amplio que tiene la escolarización sobre la mentalidad y el comportamiento de los estudiantes. En otras palabras, su preocupación no se concentra en las tres áreas tradicionales, a saber, lectura, escritura y cálculo, sino sobre otras áreas, tales como respeto y responsabilidad, valores que no todas las escuelas transmiten exitosamente a sus alumnos. Medir el progreso en esas áreas es, por supuesto, una tarea mucho más complicada.

En el curso de 2002, el IIEP y la OECS

conviniere en organizar un taller sobre “El desarrollo de indicadores cualitativos”.

Este taller se realizó del 16 al 18 de junio de 2003 en Santa Lucía. Los participantes provinieron de 11 países. Tras algunas presentaciones de carácter teórico sobre el concepto de «indicador cualitativo» y cómo seleccionarlos, se organizaron grupos de trabajo para elaborar instrumentos, tales como encuestas a padres de familia, estudiantes o profesores para recolectar los datos necesarios para construir los indicadores. Finalmente, los participantes debatieron cómo analizar estos indicadores y qué conclusiones se pueden derivar de ellos.

Los indicadores cuantitativos son expresiones numéricas, mientras que los indicadores cualitativos examinan las percepciones y actitudes. Sin embargo, el examen de estas percepciones y opiniones se traducen en expresiones numéricas, lo que conduce a la cuestión de hasta qué punto el término ‘cualitativo’ tiene sentido. Más allá de este debate, los participantes convinieron en que es importante recoger las opiniones de profesores, padres de familia y estudiantes sobre la manera cómo funcionan las escuelas y que esas opiniones pueden ser útiles para los

propios esfuerzos de mejoramiento de la escuela, así como de los del ministerio para monitorear lo que sucede en las escuelas.

Trabajar con indicadores cualitativos plantea serios retos. Uno que es evidente se relaciona con la complejidad de la definición. Definir ‘liderazgo eficaz’ o ‘estilo interactivo de enseñanza’ es más intrincado que definir ‘profesor calificado’. Otra preocupación menos inmediata, pero no menos importante, es el contexto en el que se utilizarán los indicadores. Ahí donde existe una cultura de rendición de cuentas pública y de automejoramiento de la escuela y donde las relaciones entre los diferentes asociados son constructivas, los indicadores cualitativos pueden ser, en efecto, instrumentos útiles. En un contexto muy diferente, donde en las escuelas no se ha desarrollado el sentido de rendición de cuentas pública o donde las relaciones entre el Ministerio de Educación y los profesores son muy malas, preguntar por las percepciones de los padres de familia o de los profesores podría no tener mucho sentido e incluso ser contraproducente.

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





La reconstrucción posterior a conflictos en el sector de la educación

La Escuela de Verano del IIPE se realiza cada año a comienzos del verano (inicios de julio). Ella busca congregar a una amplia gama de personas preocupadas por la planificación, la gestión y la evaluación de los sistemas de educación durante un período de siete días para trabajar juntos sobre un tema específico.

Un programa de formación y reflexión basado en el intercambio de experiencias recientes sobre el tema, la primera Escuela de Verano del IIPE (julio de 2001) abordó la problemática de *La financiación de la educación: el papel que pueden desempeñar las familias y las comunidades*; la segunda se organizó en julio de 2002 y trató el tema *Hacia la gestión y evaluación operacionales de los proyectos de educación*. La Escuela de Verano 2003, que fue acogida en París conjuntamente por el IIPE y la Red de Desarrollo Humano del Banco Mundial, su Departamento de Educación y el Instituto del Banco Mundial, abordó el tema *La reconstrucción posterior a conflictos en el sector de la educación*.

El propósito de la Escuela de Verano 2003 fue compartir experiencias entre miembros del personal de nivel alto e intermedio de gobiernos y organismos responsables de la educación en situaciones posteriores a conflictos, conocimiento que puede contribuir a la consolidación del campo de la educación en situaciones de conflicto, emergencia y reconstrucción.

Los 90 participantes, provenientes de todo el mundo, trabajan para las autoridades de educación y ministerios, organismos de las ONU, bancos de desarrollo, ministerios proveedores de recursos, ONG e instituciones de investigación. Muchos provenían de países afectados por conflictos, tales como Côte d'Ivoire, la República Democrática del Congo, Eritrea, Guinea, Guinea-Bissau, Kosovo, Sierra Leona, Sri Lanka, Sudán y Timor-Leste.

Uno de los principales objetivos de esta Escuela de Verano fue analizar la experiencia de educación en circunstancias de reconstrucción posterior a conflictos a fin de

identificar las lecciones concretas que pueden ayudar a lograr los objetivos de la Educación para todos (EPT).

Varios organismos, entre ellos el Banco Mundial, la UNESCO, la Oficina Internacional de Educación (IBE), el IIPE y el Social Science Research Council (SSRC, EE.UU.), están realizando estudios de caso sobre la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción. Esta Escuela de Verano brindó una oportunidad para que los resultados de la investigación fueran compartidos con una audiencia más vasta de responsables de la ejecución de proyectos e investigadores.

Contenido y métodos de aprendizaje

La Escuela de Verano empezó con una reflexión sobre el lugar de la educación en todo el proceso de reconstrucción posterior a conflictos, tratando de responder a las preguntas: ¿Qué estamos reconstruyendo, por qué, cómo y quiénes lo hacen?

El contenido se organizó alrededor de cuatro temas principales: acceso, gestión del personal docente, currículo y desarrollo del sistema de educación (cf. recuadro sobre "Principales temas debatidos en la Escuela de Verano 2003 del IIPE-Banco Mundial" en esta página). Se organizaron grupos temáticos que trataron de destilar lecciones específicas relacionadas con estos temas.

Los animadores de la Escuela de Verano utilizaron diversos métodos de aprendizaje. Hubo algunas presentaciones y conferencias magistrales, debates guiados en sesiones plenarias y pequeños grupos, ejercicios escritos

Principales temas debatidos en la Escuela de Verano 2003 IIPE-Banco Mundial

Acceso

Infraestructura, material y útiles didácticos, factores que afectan el acceso a la educación en situaciones posteriores a conflictos, reintegración de jóvenes en situación de riesgo.

Gestión del personal docente

Selección y reclutamiento, formación y certificación, motivación y remuneración, monitoreo y apoyo al personal docente.

Currículo

Promoción de la diversidad y la inclusión en el currículo, validación y certificación de los logros de los estudiantes, necesidades psicológicas de los niños y adolescentes afectados por conflictos.

Desarrollo del sistema de educación

Planificación de procesos y estructura del ministerio; cuestiones relativas a la gestión, coordinación y relaciones externas.

y estudios de caso. Se efectuaron varios ejercicios de simulación en países ficticios en situación de reconstrucción posterior a conflictos. La simulación "Calamidad oriental", realizada durante las sesiones dedicadas al desarrollo de los sistemas de educación, suscitó gran interés y un animado debate. Ella concentró su atención en los retos especiales que plantea el diseño y la planificación de un sistema de cooperación en situaciones donde aún es palpable la violencia interétnica y política.

En septiembre u octubre de 2003 se publicará un informe detallado de la Escuela de Verano, que también estará disponible en el sitio del IIPE en la Web.

Chris Talbot
c.talbot@iiep.unesco.org

Nuevas publicaciones del IIPE

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS

■ NUEVAS TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

External quality assurance in Indian higher education. Case study of the National Assessment and Accreditation Council (NAAC)

Antony Stella
2002, 311 p.

The national accreditation system in Colombia: experiences from the National Council for Accreditation (CNA)

José Revelo Revelo y Carlos Augusto Hernández
2003, 132 p.

■ EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

L'impact des politiques de scolarisation des filles: Mauritanie, Tunisie, Inde, Bangladesh et Sénégal

Roser Cussó
2003, 113 p. ISBN: 92-803-2229-X

■ ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PARA GRUPOS DESFAVORECIDOS

Los programas de formación de jóvenes de sectores de pobreza: el papel del Estado y su relación con las ONG

Carmen Luz Latorre y Eusebio Nájera
2003, 61 p.

■ POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Veinte años de políticas de educación media en Chile

M. Leonor Cariola H., Cristián Bellei y Iván Núñez Prieto. 2003, 392 p.

La educación media nocturna en San Pablo, Brasil – Estudio de caso

Elizabeth Barolli, Francisco Carlos da Silva Dias y Cristina Almeida de Souza
2003, 140 p.

Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes – Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay

Adriana Aristimuño y Javier Lasida
2003, 160 p.

■ TENDENCIAS EN SUPERVISIÓN ESCOLAR

Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura

Gabriel Carron y Anton de Grauwe
2003, 105 p.

SEMINARIOS DEL IIPE

Organization of ministries of education

Gudmund Hernes en colaboración con Gabriele Göttelmann-Duret y Estelle Zadra, editado por Yasmin Haq.

Informe del Foro de Política organizado en el IIPE, París, 20-21 de Junio de 2001.
2003, 148 p. ISBN: 92-803-1226-X

Ministries of education and the media: close encounters – mixed emotions

Gudmund Hernes en colaboración con Michaëla Martin y Estelle Zadra.

Informe del Foro de Política, París, 20-21 de Junio de 2002.

2003, 174 p. ISBN: 92-803-1227-8

Para solicitar cualquiera de las publicaciones, sírvase contactar directamente a:

Publicaciones y Difusión del IIPE

7-9 rue Eugène-Delacroix

75116 París, Francia

information@iiep.unesco.org

www.unesco.org/iiep



The Virtual University: models and messages.

Lessons from case studies

Editado por Susan D'Antoni

Disponible en: www.unesco.org/iiep

ACTIVIDADES

Sexto Curso Regional del IIPE-BA sobre **“Formulación y planificación de políticas educativas”**. Buenos Aires, Argentina
1° de sept. – 28 de nov. de 2003

Curso destinado a planificadores y administradores que trabajan a nivel nacional, así como a directores de la educación privada, organizadores de programas de educación no formal y representantes de ONG que trabajan sobre el terreno.

Contacto: cursoregional@iipe-buenosaires.org.ar

Seminario Internacional sobre **“Gobernabilidad de los sistemas de educación en América Latina”**.

IIPE-BA, Buenos Aires, Argentina
24-25 de noviembre de 2003

Contacto: emilio@iipe-buenosaires.org.ar

IIPE-Buenos Aires

PUBLICACIONES RECIENTES

Valores organizacionales: un análisis en el contexto educativo

Renato José Casagrande
2003, 197 p.

La implementación del PROEM (Programa Extensión, Mejora e Innovación en la Enseñanza Media) como política educativa en la práctica de la gestión escolar

Marisa Schneckenberg
2003, 135 p.

Equidad y financiamiento de la educación en América Latina

Alejandro Morduchowicz
2003, 255 p.



Para pedir publicaciones del IIPE-BA, sírvase contactar directamente al:

IIPE-Buenos Aires

Agüero 2071

Buenos Aires

Argentina

información@iipe-buenosaires.org.ar

El texto completo de todas las publicaciones del IIPE-BA están disponibles en su sitio en la Web:

<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

El Instituto Virtual

LA RED DE EGRESADOS DEL IPE

UNA NUEVA ESTRATEGIA

Creada en 2001, la Red de Egresados ha servido como un vínculo activo entre los egresados del Programa de Formación Avanzada del IPE (PFA). Organizada inicialmente como una lista general de participantes en discusiones mediante la Internet que utilizaba como idiomas el inglés y el francés, la red brindó a sus miembros la oportunidad de intercambiar correspondencia directamente entre sí y tomar parte en las actividades organizadas por el IPE, tales como el debate sobre los indicadores en la Educación para todos.

La respuesta a la red ha sido sumamente positiva, por lo que el Instituto ha mejorado la infraestructura técnica para apoyarla y rediseñado la manera en que será organizada. El nuevo enfoque responde a los comentarios y sugerencias específicos de los miembros. Se utilizará una lista principal de participantes para los comentarios generales y compartir

información proveniente del IPE. Sin embargo, todos los miembros han recibido las direcciones de sus colegas de promoción y del país donde laboran, pudiendo así establecer redes locales focalizadas. El IPE organizará actividades específicas en distintos grupos, en función de los temas o problemas que interesan a sus miembros, lo que asegurará que los participantes reciban sólo los mensajes que les conciernen. La red seguirá evolucionando a medida que sus miembros manifiesten nuevas necesidades.

La red informal de egresados del IPE siempre ha sido un gran recurso para el IPE y la UNESCO, y seguirá siéndolo en el futuro.

CONTACTO EN EL INSTITUTO VIRTUAL

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

CURSOS Y FOROS DE DISCUSIÓN

A fines de 2003 se ofrecerán dos cursos de educación a distancia destinados a ministerios y organizaciones seleccionados:

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

Se están preparando dos foros de discusión:

- Universidades virtuales y educación transnacional, basado en una nueva publicación sobre el tema editada por Susan D'Antoni que ya está disponible en la Web (cf. *Nuevas publicaciones del IPE p. 14, para más detalles*).
- Planificación de la educación durante y después de situaciones de emergencia, basado en la publicación del mismo nombre de Margaret Sinclair.

¿Adónde están ahora?

Noticias sobre los egresados y el personal jubilado del IPE

Carlos Malpica nombrado Ministro de Educación del Perú

CIERTAMENTE, la noticia más interesante y estimulante recibida recientemente en el IPE ha sido la designación de Carlos Malpica Faustor como Ministro de Educación del Perú el 28 de junio de 2003, unos días después de que participara en el Foro de Política por el 40° Aniversario del IPE sobre *Educación en sociedades pluriétnicas y multiculturales* (cf. artículos pp. 1-6).

Una persona familiar en el IPE, especialmente entre los egresados del Instituto, Carlos Malpica fue designado Director de la Formación en 1985 y

permaneció en ese puesto hasta su jubilación en 1993.

Carlos Malpica es autor de varias publicaciones del IPE, en particular de un detallado análisis de la planificación y el desarrollo de la educación en el Perú entre 1948 y 1985.¹

El Director y los miembros del personal del IPE le desean a Carlos todo el éxito en la realización de las desafiantes tareas que tiene por delante.

¹ Cardó Franco, A., Díaz Díaz, H., Vargas Vega, R., y Malpica Faustor, C. *Planificación y Desarrollo de la educación en el Perú – Un análisis de la experiencia del período 1948-1985*. París, IPE, 1989, Informe de Investigación IPE N° 77.

Noticias de los egresados

JEAN-MARIE ATANGANA MEBARA (*Camerún*) PFA 1980/81, es Ministro de Estado y Secretario General de la Presidencia.

HADI AZIZ-ZADEH (*Irán*), PFA 1988/89, ex Viceministro de Educación, ha sido designado Director de la Oficina Regional del ISESCO (Teherán) en marzo de 2003.

ROSALIND MUTUA (*Kenya*), PFA 1973/74, fue designada Directora en la Kenya University for Women.

LEGAOPOLO TUPAE ESERA (*Samoa*) PFA 1987/88, actualmente es Secretario General de la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO.

Actividades del IIPE

Actividades para la reconstrucción del sector de la educación en Afganistán

Kabul, Afganistán
Julio y septiembre de 2003

Como parte de un programa en ejecución para ayudar a reconstruir el sistema de educación en Afganistán, en julio el IIPE organizó cursos sobre:

- El desarrollo de indicadores básicos para planificar y gestionar el sistema de educación

- Elaboración de un modelo de simulación para la planificación del sistema de educación
- Presupuesto del sector de la educación

Un equipo de expertos del IIPE cooperará con el Ministerio de Educación Superior de Afganistán en la elaboración de un Plan Estratégico para la Educación Superior (1-20 de septiembre de 2003).

Contacto: k.mahshi@iiep.unesco.org

Seminario Subregional sobre "EPT y regulación gubernamental de la educación privada en las economías en transición"

Chisinau, Moldova
15-19 de septiembre de 2003

Para analizar el desarrollo de la educación privada en las economías en transición.

Contacto: i.kitaev@iiep.unesco.org

Taller de investigación sobre "Procedimientos presupuestarios en los Ministerios de Educación de Sri Lanka, Nepal y Bangladesh"

Dacca, Bangladesh
22-26 de septiembre de 2003

Se propone analizar los procedimientos administrativos y técnicos que se utilizan para preparar los presupuestos y asignar recursos en el sistema de educación.

Contacto: d.oulai@iiep.unesco.org

Investigación de campo y taller sobre "Escuelas comunitarias en Bangladesh"

Dacca, Bangladesh
29 de sept. - 8 de oct. de 2003

Visitas y entrevistas para analizar la información disponible sobre las escuelas comunitarias.

Contacto: d.oulai@iiep.unesco.org

Reunión de los Ministros de Educación del Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ)

IIPE, París
28 de septiembre de 2003

Reunión de los ministros para revisar el avance de la segunda investigación de política y concertar una agenda para las futuras actividades.

Contacto: k.ross@iiep.unesco.org

Taller de formación intensiva sobre "La elaboración y el mejoramiento de las pruebas de alfabetización y aritmética básica utilizando el análisis clásico de ítems y la teoría moderna de respuesta a ítems"

IIPE, París
29 de sept. - 3 de oct. de 2003

Conducido por el profesor Andrich, líder mundial en la utilización de métodos basados en el uso de computadoras para efectuar comparaciones internacionales válidas de la calidad de la educación.

Contacto: k.ross@iiep.unesco.org

Talleres subregionales de formación sobre "Gestión y evaluación de la educación y la formación técnica y profesional (EFTP) en Asia"

- Vientiane, RDP Lao, sept. de 2003
- Chiang Mai, Tailandia, oct. de 2003

Los talleres están destinados a funcionarios de los ministerios de educación, trabajo y agricultura a cargo de las políticas de EFTP en la región del Mekong (Laos) y el Asia Oriental (Tailandia).

Contacto: d.atchoarena@iiep.unesco.org

Reunión de expertos sobre "La reforma y el buen gobierno de las instituciones públicas de educación técnica y profesional"

IIPE, París
9-10 de octubre de 2003

Reunión de especialistas para diseñar el marco de referencia y el alcance de un nuevo proyecto de investigación del IIPE.

Contacto: d.atchoarena@iiep.unesco.org

Taller sobre "Gestión estratégica de los recursos humanos y el espacio en la educación superior"

Kabul, Afganistán
Octubre de 2003

Curso para 30 planificadores y administradores afganos de la educación superior.

Contacto: k.mahshi@iiep.unesco.org

Proyecto del IIPE sobre "Ética y corrupción en la educación"

- Visita de estudio a Lituania
13-17 de octubre de 2003

¿Qué se puede aprender tras diez años de experiencia en Lituania para afrontar el desafío de mejorar la transparencia en la educación?

- Seminario Internacional
Guanajuato, México
3-7 de noviembre de 2003

Experiencias para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en la educación.

Contacto: m.poisson@iiep.unesco.org

Seminario subregional sobre "EPT y regulación gubernamental de la educación privada en el Asia Sudoriental"

Manila, Filipinas
3-7 de noviembre de 2003

Se analiza el papel de la educación privada en el logro de los objetivos de la EPT en la región.

Contacto: i.kitaev@iiep.unesco.org

Taller subregional de formación sobre "La gestión de las relaciones universidad-industria en el Caribe"

Puerto España, Trinidad y Tobago
24-28 de noviembre de 2003

Organizado en cooperación con la University of West Indies para promover las relaciones universidad-industria en la región.

Contacto: m.martin@iiep.unesco.org