

En el interior...

Educación técnica
y profesional:

Transformación social
en Sudáfrica
página 3

La EFTP en los países
desarrollados
página 4

Asia: EPT para niñas
marginadas
página 5

El costo de la
EFTP en Filipinas
páginas 6-7

Programas para jóvenes
en América Latina
página 8

Educación para todos:
Asia: aumentar la escala
página 9

Programa de Observación
páginas 10-11

Actividades operacionales
páginas 12-13



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación

www.unesco.org/iiep
ISSN 1564-2380

Educación profesional: explorando las reformas

En todo el mundo, los gobiernos renuevan sus esfuerzos para promover la educación profesional, con la firme convicción de que la adquisición de competencias consolida la productividad y sostiene la competitividad en la economía global.

En años recientes, el debate sobre la economía del conocimiento prestó más atención a la educación profesional. Las políticas públicas de educación técnica y profesional (ETP) también están motivadas por otros factores. La ETP es percibida como un medio para ofrecer una segunda oportunidad a los estudiantes que abandonan el nivel secundario, brindando una alternativa a la educación universitaria y combatiendo el desempleo y la pobreza de los jóvenes. Esta gran diversidad de objetivos hace que las políticas de EPT sean difíciles de ejecutar y evaluar.

En la ola de reformas del sector público, muchos gobiernos han decidido remodelar las instituciones de educación profesional a fin de hacerlas más eficientes y eficaces. La fusión se ha utilizado a menudo para fortalecer a los proveedores públicos. Una reforma en curso en Sudáfrica ofrece una interesante ilustración de este enfoque (*cf. artículo p. 3*).

Pocos países han elaborado instrumentos para analizar y medir el costo de la educación profesional. En 2003, en Filipinas se realizó una encuesta para recopilar datos sobre

las actividades públicas y privadas del sector, así como sobre los ingresos y gastos conexos. Este trabajo brindó una visión detallada del tamaño del sector y un método de contabilidad nacional para la educación profesional (*cf. artículo pp. 6-7*).

Un análisis de la educación secundaria en los países industrializados muestra que la estructura del sistema en este nivel sigue siendo muy diversificada, especialmente en cuanto a la educación profesional. Muchos países combinan escuelas profesionales con formas duales de formación, tales como el aprendizaje. A pesar de eso, emergen algunas tendencias comunes (*cf. artículo p. 4*).

En los esfuerzos destinados a ofrecer competencias a todos, la atención se ha dirigido a los programas de ETP para mujeres y jóvenes en situación de riesgo. El acceso de las mujeres y las niñas a menudo es problemático debido a su excesiva concentración en disciplinas "femeninas" y los bajos niveles de formación. La equidad debería ser una preocupación central de las políticas de EPT a fin de satisfacer las necesidades de las mujeres y niñas vulnerables (*véase el artículo de la p. 5*). En América Latina se han implementado programas focalizados como parte de políticas sociales de juventud más amplias. Sin embargo, una fuerte concentración en la empleabilidad a corto plazo ha afectado a veces la calidad y la capacidad de los proveedores a largo plazo (*véase el artículo de la p. 8*).

Los artículos de este número muestran que la reforma de la educación profesional es un área clave de política pública. Necesita mucho más atención para ayudar a una intervención más informada por parte de los gobiernos y guiar el apoyo de los proveedores de fondos.

David Atchoarena

d.atchoarena@iiep.unesco.org



En este número

Educación profesional: explorando las reformas	1
Editorial	2
Educación técnica y profesional:	
■ Transformación social en Sudáfrica: fusión y gobierno de centros de formación profesional	3
■ Preparar a los estudiantes europeos de secundaria para el trabajo	4
■ Atender a las niñas marginadas. Ampliar la misión de las escuelas técnicas y profesionales	5
■ ¿Cuánto se gasta en la adquisición de competencias en Filipinas?	6
■ Publicaciones recientes del IIEPE y sitios útiles sobre la EFTP	7
■ América Latina desarrolla las competencias para el trabajo de los jóvenes	8
■ Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile	8
EPT: Educación básica en Asia del Sur: hacer que la región vaya por buen camino	9
Estudios nacionales comparados de la calidad de la educación: planificar su diseño y gestionar su impacto. Un Foro de Política del IIEPE/InWent	9
Programa de observación:	
■ Seguimiento del gasto en educación: un nuevo curso de formación	10
■ El poder de los ancianos en el Japón: buscando una nueva calidad de vida	11
Actividades operacionales:	
■ Planificar la educación superior en Afganistán	12
■ Túnez: la enseñanza basada en competencias	13
■ Reconstrucción de la educación en situaciones posteriores a conflictos: la EPT en Angola	13
Nuevas publicaciones del IIEPE y del IIEPE-BA	14
El Instituto Virtual	15
Concluye el PFA 2003-2004	15
Actividades del IIEPE y del IIEPE-BA	16



La *Carta Informativa del IIEPE* se publica trimestralmente en árabe, 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: news@iiep.unesco.org
Internet: www.unesco.org/iiep

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



editorial

Vocación y educación

EN el curso de la historia, la mayor parte de la educación provenía de la participación. La preparación para el trabajo y la vida adulta ocurría por interacción, no mediante la formación en instituciones específicas separadas. La razón es simple. La mayoría de los jóvenes asumían las tareas de sus padres. Cuando la producción permaneció estable durante generaciones, todo lo que necesitaban saber era lo que sus padres sabían: cómo cultivar e irrigar la tierra, cómo coser un vestido, dónde pescar y cazar, cómo alimentar el ganado. En toda sociedad, conocimiento es poder; pero mientras el conocimiento requerido sigue siendo local y específico, se puede transferir directamente de padres a hijos. En muchos países, la denominada formación "en el trabajo" es aún el método predominante para educar a los jóvenes.

El cambio fundamental en los modos de educación se ha producido como resultado de cambios sustanciales en los modos de producción. Como crecía la densidad poblacional, una mayor división social del trabajo era beneficiosa. En lugar de heredar las competencias, valía más especializarse y aprender un oficio particular. Esas competencias sólo se podían aprender de los maestros en el oficio, que no siempre eran los padres.

Cuando competencias e instrumentos se convirtieron en la base de carreras para toda la vida, se convirtieron también en un impulso para la organización social. Los artesanos lograron el control profesional mediante la maestría en su oficio, que luego podían traducir en una forma de control social. Una comunidad de practicantes podía ganar el monopolio para ejercer cierto oficio y definir sus estándares.

En Europa, los gremios fueron el resultado de esa reorganización. También brindaron el modelo para la instrucción académica: las escuelas y después las universidades. Éstas tomaron sus títulos de esos gremios, tales como 'bachiller' y 'maestro'. En este proceso, la formación para el trabajo se fue separando cada vez más del trabajo y a menudo ocurría en instituciones especializadas en educación técnica y profesional. La instrucción empezó a adoptar la forma de preparación en lugar de participación. Se convirtió en una fase de la vida, en lugar de vida misma.

Esta evolución se vio impulsada por el desarrollo del conocimiento, que era cada vez más universal y general, en vez de local y específico. La siembra de un pastizal es local, pero la química de la fertilización es general. La Ley de Ohm¹ es tan válida en Oslo como en Okinawa.

Por tanto, importantes componentes de la formación profesional también se están convirtiendo en algo más general o teórico. No sólo porque, digamos, el teorema de Pitágoras es útil para que un carpintero construya un techo, sino porque el contenido del conocimiento en cada cosa que producimos está aumentando: un motor de automóvil no sólo es un dispositivo mecánico, sino que también incorpora tecnologías de la información y la comunicación. De ahí que la división entre formación académica y profesional sea cada vez más difusa. Los practicantes que formamos no sólo necesitan competencias inmediatamente aplicables al trabajo, sino también una base de conocimiento que les permita adaptarse a medida que los productos y métodos de producción cambian. Quienes hoy acceden a la formación profesional permanecerán en la fuerza de trabajo hasta 2050 y deben ser preparados para el desarrollo del conocimiento y la tecnología que hoy no podemos prever. Por consiguiente, deben formarse para reciclarse. Necesitan conocimientos no sólo pertinentes para hoy, sino también duraderos para mañana; en síntesis, conocimiento que es a menudo general. El teorema de Pitágoras es un caso ejemplar. Es tan válido hoy como cuando fue formulado por primera vez hace 2500 años. Nada es más práctico que una buena teoría.

Gudmund Hernes
Director, IIEPE

1. En 1825, el físico alemán Georg Simon Ohm dedujo la ley de la conductividad eléctrica que establece que la intensidad de corriente a través de un conductor es directamente proporcional a la diferencia de potencial entre los extremos del mismo e inversamente proporcional a su resistencia.

Transformación social en Sudáfrica: fusión y gobierno de centros de formación profesional



La fusión en la educación técnica y profesional se ve a menudo como un medio para racionalizar los recursos y concentrar la capacidad de gestión a fin de mejorar la eficiencia y la eficacia institucional. En el caso de la Sudáfrica del post-apartheid, también existe una dimensión política: se busca que las fusiones ayuden a eliminar la discriminación y contribuyan a la transformación social.

Durante los 10 primeros años de libertad y democracia en Sudáfrica, la educación y la formación públicas han sido transformadas radicalmente a fin de corregir las desigualdades del pasado y unificar una sociedad anteriormente dividida. Se ha creado un nuevo y coordinado sistema de educación y formación profesional mediante un programa nacional de fusión de 152 instituciones diferentes en 50 nuevos Centros multisitios de Educación y Formación Profesional (CEFP).

Una reestructuración de esa escala es inusual, pero las circunstancias existentes en Sudáfrica son peculiares: indudablemente, el proceso de fusión se ha beneficiado del nuevo comienzo ofrecido por el fin del apartheid y el advenimiento de la democracia. Este entorno hizo posible instaurar el marco legislativo (la ley de EFP de 1998) requerido para crear un nuevo paisaje institucional para la educación y formación profesional.

Cuando se lanzó el proceso de fusión, los consejos interinos de los centros considerados individualmente –que incluían a representantes de centros previamente separados– desempeñaron un papel crucial en la creación de nuevas visiones e identidades institucionales. Esta etapa inicial brindó las bases sobre las que se pudieron elegir posteriormente a los nuevos directores de centros. Sin embargo, estos centros multisitios

La fusión de instituciones es una característica de la reforma de la educación técnica y profesional en muchos países. En Sudáfrica, los consejos de los centros desempeñan un papel crucial en el éxito de un programa nacional de fusión diseñado para afrontar las históricas divisiones del apartheid y reducir el desempleo y la pobreza.

afrontan enormes retos y la fusión plena de instituciones tan diversas tomará varios años más.

También hay significativos cambios de política. Se presta adicional consideración a la posición de la educación y formación profesional en relación con la educación secundaria y superior, así como a la distribución precisa de la autoridad entre los niveles nacional, provincial y de centro. Sin embargo, dada la traumática experiencia de desarrollo separado y desigual, el desenvolvimiento de las fusiones de centros de EFP en esta nación “multicolor” parece notable.

La experiencia sudafricana, si bien peculiar en algunos aspectos, atrae la atención hacia cuestiones relacionadas con el gobierno local que son pertinentes en otros contextos nacionales. Las instituciones recientemente fusionadas deben superar las diferencias y lealtades históricas para desarrollar visiones para el futuro. Para los consejos de centros, comprender sus relaciones con las autoridades provinciales y nacionales, mediar múltiples agendas y priorizar sus principales responsabilidades son retos especiales. Los consejos de centros necesitan una clara comprensión de cómo sus papeles en relación con la “supervisión” y “orientación” estratégicas son diferentes de los papeles de gestión del centro. La composición y la visión colectiva de los consejos de centros es influida inevitablemente por factores históricos, y estos inciden sobre su capacidad para inscribir nuevas visiones, misiones y actividades en los centros y en la comunidad más amplia.

Para que las reformas en la educación técnica y profesional tengan éxito y sean sostenible es necesario un enfoque estratégico del gobierno local. Los responsables de la formulación de política a todos los niveles

tienen interés en cómo los papeles y el funcionamiento de los consejos de centros actúan en la práctica con las ideas y visiones que subyacen en su formación y desarrollo. Después de todo, la eficacia del gobierno local tiene importantes implicaciones para el éxito de las aspiraciones nacionales y provinciales. En el contexto sudafricano, la reorganización de las instituciones públicas de educación técnica y profesional puede contribuir potencialmente a la visión del gobierno nacional en lo que se refiere al desarrollo de las competencias requeridas por la economía, así como para reducir a la mitad el desempleo y la pobreza.

Janet Hannah y Keith Holmes
k.holmes@iiep.unesco.org

Experiencia de gobierno de centros de ETP

En el marco de un programa de investigación sobre la reforma y la gobernanza de las instituciones públicas de educación y formación profesional, el IIEP inició recientemente un estudio nacional en Sudáfrica. Éste se concentra en los papeles y el funcionamiento de los consejos de centros de la ETP en el marco del proceso de fusión y el nuevo paisaje institucional. La investigación, dirigida con el Departamento de Educación de Sudáfrica y el Human Sciences Research Council, tratará de identificar las implicaciones que tienen para los responsables de la formulación de política las transformaciones en el gobierno a nivel local. El estudio incluye investigación sobre el terreno dirigida por nuevos investigadores sudafricanos a fin de fortalecer la capacidad de investigación en esta área importante, pero relativamente descuidada.

Preparar a los estudiantes europeos de secundaria para el trabajo



Los países industrializados de Europa tienen muy diferentes sistemas de educación que reflejan sus diversos antecedentes históricos políticos y económicos, así como sus tradiciones culturales. La estructura, organización y contenido de la educación secundaria –en particular– varían en gran medida de un país a otro. Sin embargo, emergen algunas tendencias comunes en lo que se refiere a la preparación de los jóvenes para el trabajo. La mayoría de los países europeos se esfuerza a fin de retener a los jóvenes en el sistema educacional tanto como sea posible, por lo menos hasta que completen el segundo ciclo de educación secundaria y, preferentemente, más allá. Esto implica:

- reducir el abandono, haciendo hincapié en la calidad de la educación, organizando cursos adicionales de apoyo cuando son requeridos, y diversificando las opciones y pasarelas;
- asegurar buenos servicios de orientación y consejo;
- combinar la educación y la formación técnica y profesional (EFTP) con la experiencia laboral mediante el aprendizaje o programas de colocación en el empleo;
- ofrecer educación de nivel postsecundario a los estudiantes que se gradúan en EFTP.

En el primer ciclo de educación secundaria, la preocupación consiste en equipar a todos los jóvenes con el conocimiento y las competencias que requieren para vivir y trabajar en el mundo de hoy, así como prepararlos para realizar estudios ulteriores. Se hace hincapié en la alfabetización, la aritmética básica, los conocimientos básicos de ciencias y, cada vez más, educación cívica. El número de disciplinas opcionales ofrecidas tiende a ser limitado, pero en algunos países se ofrecen materias prácticas. La mayoría de los países

¿Se debe preparar a los jóvenes para un empleo inmediato o brindarles conocimientos, habilidades y competencias más vastas? ¿Debe la especialización comenzar desde muy temprano o posponerse tanto como sea posible? ¿Deben los jóvenes recibir una educación básica común para reducir las desigualdades y facilitar la integración social o debe ofrecérseles una variedad de opciones, de modo que se satisfaga sus necesidades e intereses? Éstas son sólo algunas de las disyuntivas que afrontan todos los países que reforman sus sistemas de educación secundaria.

necesita que cada escuela abarque la totalidad del desempeño del estudiante. Algunos países aún matriculan a los estudiantes en diferentes escuelas, según sus resultados en el nivel primario (por ej., Alemania, los Países Bajos). Aunque el currículo es similar en las diferentes escuelas y los cambios de orientación son posibles, en la práctica se selecciona tempranamente a algunos estudiantes para que ingresen a la educación profesional en el segundo ciclo de educación secundaria. No obstante, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de 2000, sugieren que los niveles promedio de rendimiento del aprendizaje son inferiores y que las variaciones en el rendimiento de los estudiantes es mayor en los sistemas escolares que han diferenciados los tipos de escuelas.

La diversificación se convierte en la regla en el segundo ciclo de la educación secundaria. En la mayoría de los países, más de la mitad de la población estudiantil en este nivel se matricula en cursos de educación profesional o técnica, ya sea a tiempo completo o parcial. Por una parte, en la mayoría de los países se considera que los estudiantes no deberían dejar la educación sin haber adquirido una calificación. Por la otra, las escuelas profesionales utilizan métodos de enseñanza que difieren de los utilizados en la educación general y están mejor adaptados a las necesidades de algunos grupos de estudiantes.

La educación profesional se ofrece de diferentes maneras:

- en *escuelas técnicas o profesionales separadas* (Francia, Suecia): la tendencia es a reducir el número de especializaciones y reagrupar a los estudiantes en áreas más amplias de especialización; otra tendencia es exigir a los estudiantes que realicen una pasantía en empresas;
- en *escuelas secundarias no selectivas*: se ofrecen cursos profesionales a tiempo completo

o parcial junto con disciplinas generales y académicas a estudiantes que desean seguir la educación superior u obtener un certificado de trabajador calificado (Escocia, Irlanda);

- mediante el *aprendizaje*: las empresas ofrecen formación práctica en el trabajo y los estudiantes dedican uno o dos días por semana en la escuela aprendiendo la teoría y disciplinas básicas (el sistema “dual” en Alemania).

Algunos países combinan el modelo basado en la escuela (los dos primeros años) y el modelo de aprendizaje (dos años más) (Noruega). Generalmente se reconoce que las escuelas están mejor adaptadas para brindar conocimiento teórico amplio, mientras que las empresas están mejor equipadas para ofrecer formación especializada y práctica.

En países con un sólido sistema de aprendizaje, el desempleo juvenil tiende a ser menor. De ahí la importancia creciente asignada a la experiencia laboral. Pero otros factores pueden explicar la diferencia: las tasas de actividad entre los jóvenes, la proporción de trabajadores a tiempo parcial y, por supuesto, la dinámica de la economía. La descentralización de la gestión de la EFTP a las autoridades locales, con una mayor autonomía asignada a las escuelas, contribuye a crear mejores vínculos entre educación y trabajo, ya que los cursos se adaptan mejor a las necesidades locales y es más fácil brindar seguimiento a los estudiantes una vez que dejan la escuela. Esto también contribuye a una mejor transición de la escuela al mundo del trabajo.

Françoise Caillods
f.caillods@iiep.unesco.org

Este artículo se basa en el estudio *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?*, preparado por O. Briseid y F. Caillods para el Proyecto SEIA del Banco Mundial.

Atender a las niñas marginadas



Escuela profesional SMK N1
Lombok, Indonesia

A pesar de su creciente participación en el mercado de trabajo, las mujeres se encuentran en condiciones de desventaja en la vida económica. Con limitado acceso a empleos estables y bien pagados, a menudo su participación está confinada a trabajos “femeninos”, a empleos menos visibles y mal pagados en el sector informal y en la agricultura de subsistencia. En términos generales, las mujeres ganan entre 20 y 30% menos que los hombres, mientras que ellas representan el 70% de los más de 1.000 millones de pobres absolutos del mundo (ILO, 2002).

En la mayoría de regiones del mundo, la matrícula de las mujeres en los programas de ETP del nivel secundario representa menos de la mitad del total (UNESCO, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*). Cuando las niñas optan por los cursos profesionales, tienden a elegir campos que se consideran “femeninos” y menos técnicos, reduciendo así sus perspectivas de empleo. Los factores socio-culturales desempeñan un papel importante en las actitudes de los empleadores, profesores, padres de familia y las niñas mismas.

En los países pobres, el acceso de las niñas en situación de desventaja a cualquier tipo de educación secundaria o postsecundaria a menudo es limitada por los requisitos para el ingreso y el costo de los cursos. En el sector no formal existen numerosos programas ofrecidos por ONG para fortalecer las capacidades de generar ingresos entre las niñas pobres que han abandonado la escuela. A menudo es difícil evaluar el impacto de esa formación sobre las vidas de las participantes debido a la falta de un seguimiento y rendición de cuentas sistemáticos. Dependiendo de cómo se diseñan esos programas, también podría haber el peligro de reforzar los papeles y sesgos de género

Ampliar la misión de las escuelas técnicas y profesionales

La formación para adquirir competencias es crucial para aumentar las oportunidades de participación en la fuerza de trabajo. Sin embargo, si bien puede equipar a las mujeres para lograr mejores oportunidades de ingresos y así mejorar sus condiciones de vida, todavía existen graves desigualdades de género en los programas de educación técnica y profesional (ETP).

existentes, especialmente ahí donde los programas no ofrecen formación en áreas de trabajo ventajosas.

La integración de la educación formal y no formal es una estrategia interesante para superar las barreras que limitan el acceso de las niñas marginadas a la formación para adquirir competencias profesionales (véase el recuadro). En los tres proyectos de Indonesia se crearon alianzas entre las escuelas formales técnicas y profesionales con ONG locales que trabajan por las mujeres a nivel de base, para desarrollar un entorno adecuado y métodos de enseñanza para las niñas que han abandonado la escuela. Las escuelas ofrecen instalaciones y formadores, mientras que las ONG identifican a las participantes potenciales, abogan por el valor de esa formación para las niñas marginadas en sus comunidades y articulan la formación con un programa de microcrédito. Ambas partes trabajan juntas para adaptar el currículo existente y los materiales de enseñanza al nivel y las necesidades del grupo objetivo.

Este tipo de iniciativa tiene impacto no sólo sobre las participantes, sino también sobre los profesores, permitiendo el acceso a enfoques innovadores de enseñanza. También posibilita que las escuelas asuman un mayor liderazgo en la ampliación de sus actividades y respondan a las necesidades locales, incluyendo las de las comunidades pobres.

La experiencia ha mostrado que el éxito de un enfoque semejante depende en gran medida de la apertura y el compromiso de las escuelas participantes.

Para lograr atender a la mayoría de las niñas necesitadas, motivarlas para que participen en la formación a pesar de los diversos obstáculos y aumentar sus oportunidades de empleo es necesario movilizar a un amplio espectro de asociados, más allá de la escuela y las ONG. La

participación de dirigentes de las comunidades y las empresas locales es crucial.

El reto que subsiste es cómo articular las experiencias de esas escuelas y comunidades de base con programas nacionales más amplios. El proyecto de Indonesia ha logrado movilizar al gobierno (tanto a nivel central como local) para reproducir el modelo en otras escuelas, en el marco de su reciente política para transformar las escuelas formales técnicas y profesionales en centros comunitarios. El aumento de escala también se benefició de la descentralización, que asigna mayor autonomía a las escuelas profesionales. Es necesario que exista un entorno de política favorable para que este tipo de modelo sea sostenible y se pueda reproducir en otros países.

Miki Nozawa, ED/STV/TVE, UNESCO
m.nozawa@unesco.org

Proyecto de la UNESCO: Estrategias para la formación profesional de niñas marginadas

Desde 2002, la UNESCO ha venido ejecutando un proyecto sobre *Tecnología relacionada con la formación profesional de niñas marginadas*, que explora vías para empoderar a las niñas pobres que han abandonado la escuela en Camboya, Indonesia y Nepal. Ayudándolas para que adquieran conocimientos y competencias apropiadas en materia de tecnología, el proyecto les abrirá mayores posibilidades de empleo y la mejora de su estatus social. Las actividades piloto de formación se iniciaron en siete comunidades pobres, principalmente en las áreas rurales. Se han realizado una serie de talleres para discutir los temas clave y compartir los resultados con los actores interesados a todos los niveles (funcionarios del ministerio, gobiernos locales, escuelas, comunidades, padres y empresarios locales)

¿Cuánto se gasta en la adquisición de competencias en Filipinas?



Como actividad económica, la EFTP se puede medir a nivel macro utilizando los principios de la contabilidad nacional. Este enfoque se aplicó recientemente en Filipinas, en una iniciativa conjunta del IJPE y la *Technical Education and Skills Development Authority* (TESDA).

Identificar los costos: un reto

En 2003 se aplicó una encuesta a una muestra de 262 instituciones que cubren diversos tipos de proveedores de EFTP y diferentes modalidades de oferta. El estudio tuvo que superar varias dificultades para identificar adecuadamente los costos de la EFTP.

En primer lugar, fue necesario identificar dónde coexisten las actividades de EFTP con otros tipos de educación en la misma institución y luego separar los costos de la EFTP. Exceptuando las instituciones administradas por la TESDA, muchos proveedores de formación están implementando diversos tipos y niveles de educación: 1) escuelas secundarias que ofrecen cursos de EFTP; 2) escuelas de EFTP que amplían su oferta con algunos cursos de educación superior y 3) instituciones de educación superior que también ofrecen cursos de EFTP.

El segundo reto fue delimitar las diferentes duraciones y los modos de provisión. La EFTP puede ser de corta duración –días o semanas– o cubrir largos periodos hasta de tres años. Algunos programas tienen una mayor base institucional, mientras que otros tienen un fuerte componente “en el trabajo”. Para poder efectuar comparaciones entre los diversos

Durante los últimos años, una preocupación importante de los gobiernos ha sido asegurar suficiente inversión en la adquisición de competencias¹ para sostener el crecimiento económico y mantener la competitividad internacional. Pero, ¿cómo se puede desarrollar el sector de EFTP sin agravar el peso sobre las finanzas públicas? Si bien en muchos países se han realizado esfuerzos para impulsar el gasto privado y mejorar la eficiencia del gasto público, aún es muy difícil medir detalladamente la inversión total en la adquisición de competencias.

tipos de instituciones se tuvo que clasificar los cursos según su duración, y evaluar la financiación y los gastos de los diferentes tipos de cursos de EFTP.

Otro desafío fue determinar los costos en función del oficio. Es evidente que algunos cursos son más caros que otros, dependiendo de su especialización. Por ejemplo, algunos requieren equipo sofisticado –tales como caras máquinas controladas por computadora–, mientras que otras sólo necesitan tecnología tradicional simple, –por ej., máquinas de coser. Si bien hay más de 100 oficios en la lista de la “Philippine Standard Classification of Education” (PISCED), el

estudio estimó costos para 20 oficios agregados.

Pasar del análisis de gastos a nivel micro a nivel nacional

A fin de brindar una visión global de la situación a nivel nacional, el estudio proyectó los resultados de la muestra de proveedores a fin de obtener un marco de referencia coherente para analizar la totalidad de los flujos financieros de la EFTP.

¹ ‘Adquisición de competencias’ se refiere al proceso por el cual se adquieren las competencias.

Gráfico 1: Procesamiento de datos financieros a partir de la encuesta

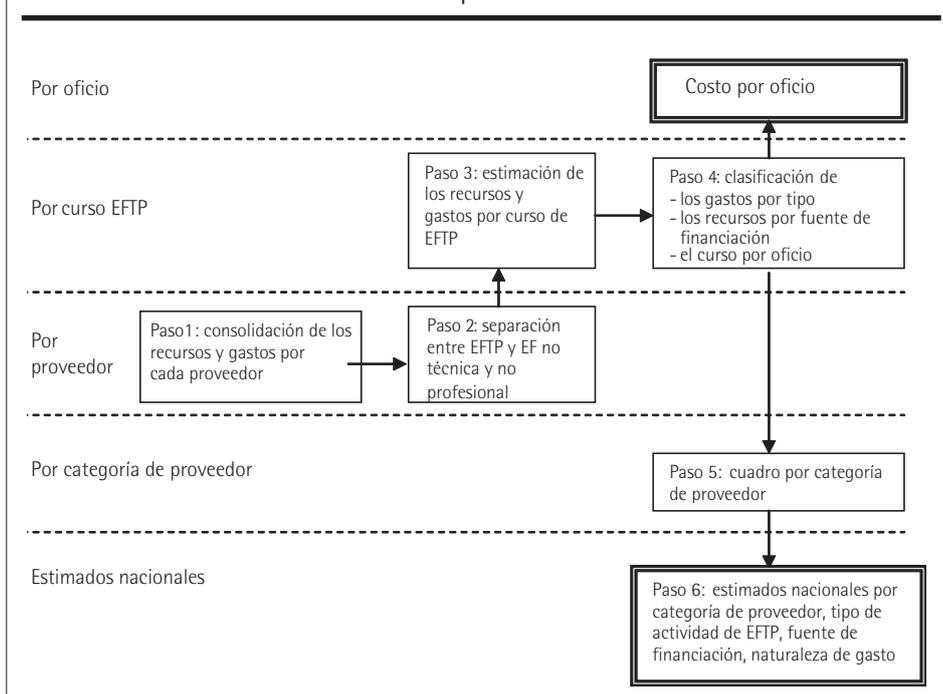
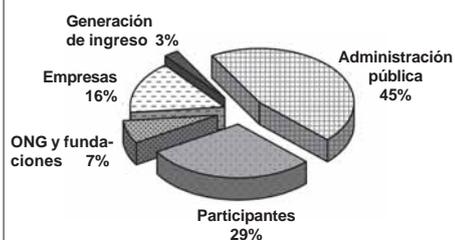


Gráfico 2: Financiación de la EFTP en Filipinas, 2002



En primer lugar, fue necesario construir un marco de referencia analítico para disponer de una visión global de la EFTP en el país. Cada sector se estructura en una lista de **actividades**. Las instituciones se clasifican como **'unidades financiadoras'**, si ellas financian pero no ofrecen actividades de EFTP, o como **'proveedoras'**, si ejecutan actividades de EFTP con recursos puestos a su disposición por las unidades financiadoras. Se elaboraron varias clasificaciones que cubrían el amplio espectro de actividades, proveedores, unidades financiadoras y **naturaleza de las operaciones de EFTP**.

Los datos financieros de cada institución se clasificaron según estas cuatro categorías y se proyectaron luego a escala nacional a fin de definir el tamaño exacto de cada categoría de proveedor. Se agregaron datos suplementarios que no fueron recogidos en la encuesta. Éstos incluyen el costo de la administración de la EFTP (cifras ofrecidas también por la TESDA) y el gasto de otros organismos públicos que ofrecen formación

y no se incluyeron en la encuesta. El *Gráfico 1* ilustra los diferentes pasos para procesar los datos financieros a nivel de institución a fin de determinar la financiación y los costos a nivel nacional para cada área de oficios.

Financiación pública de la EFTP

Utilizando este método, se estimó que el gasto nacional en actividades de EFTP en Filipinas fue de 11,1 mil millones de pesos (unos US\$ 216 millones) en 2002, es decir, 0,3% del PIB.

La financiación es compartida entre los tres principales agentes: 1) la administración pública, que cubre el 45% de los costos, incluyendo 14% de los gobiernos locales; 2) los propios participantes, que pagan derechos de escolaridad a los proveedores públicos o privados (29%) y 3) las empresas, que pagan asignaciones a los participantes en el marco del "Dual Training System" o reciben a participantes en programas de aprendizaje (16%) (véase el *Gráfico 2*).

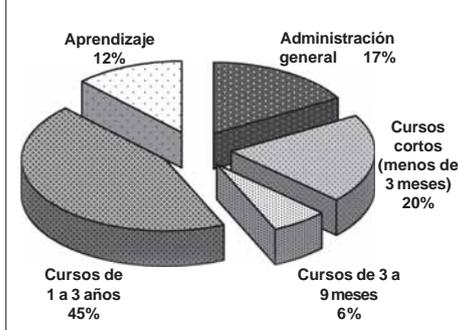
Los cursos con una duración de uno a tres años forman el grueso del gasto en EFTP en Filipinas (véase el *Gráfico 3*). Los cursos más largos son ofrecidos generalmente por proveedores privados y financiados mediante pagos de derechos de escolaridad. Los cursos cortos son ofrecidos más frecuentemente por proveedores públicos: el 60% es financiado por unidades de los gobiernos locales.

Hacia cuentas nacionales de EFTP

El método desarrollado para medir y agregar las actividades y los gastos en EFTP en Filipinas ofrece una visión detallada del sector y permite que se puedan efectuar comparaciones con otros niveles y tipos de educación. La coherencia con los principios de la contabilidad nacional facilita el análisis económico de la EFTP. La aplicación del mismo método en otros países podría abrir el camino para las comparaciones internacionales entre países de la inversión en la adquisición de competencias.

Serge Péano, Benjamin Vergel de Dios,
y David Atchoarena
s.peano@iiep.unesco.org

Gráfico 3: Gasto en EFTP en Filipinas, 2002



Publicaciones recientes del IIEP y sitios útiles en la Web sobre EFTP

Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa. An update on trends, innovations and challenges

David Atchoarena and André Delluc
(New trends in technical and vocational education)
2002, pp. 355, ISBN: 92-803-1224-3

Private technical and vocational education in sub-Saharan Africa. Provision patterns and policy issues

David Atchoarena and Paul Esquieu
(New trends in technical and vocational education)
2002, pp. 239, ISBN: 92-803-1217-0

Training for rural development in Brazil: SENAR.

Candido A. Gomes with Jacira Câmara.
(Education for rural people)
2004, pp. 65.

Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política

Estudio conjunto realizado por la FAO y la UNESCO. Coordinado por David Atchoarena y Lavinia Gasperini
2004, pp. 462, ISBN: 92-803-3220-1

Planning human resources: methods, experiences and practices

Olivier Bertrand
(Fundamentals No. 75)
2003, pp. 123, ISBN: 92-803-1237-5
Disponible también en francés.

¿Cómo articular competencias básicas y técnicas en la capacitación de jóvenes?

Pedro Milos Hurtado
(Estrategias de educación y de formación para los grupos desfavorecidos)
2003, pp. 151.

Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile
María Antonia Gallart, Martín Miranda Oyarzún, Claudia Peirano and María Paola Sevilla

(Políticas y estrategias para mejorar las oportunidades para los jóvenes)
2003, pp. 278, ISBN: 92-803-3247-3

SITIOS ÚTILES EN LA WEB:

www.redetis.org (estará disponible en septiembre de 2004)

www.unesco.org/education/educprog/tve/index0.html

www.unevoc.unesco.org/

www.ilo.org/public/english/employment/skills/index.htm

América Latina desarrolla las competencias para el trabajo de los jóvenes

EN América Latina, ha aumentado la asistencia en el nivel secundario, pero persiste la deserción y la calidad de la educación es baja. Han aumentado el desempleo y el subempleo juveniles, y los jóvenes suelen acceder a empleos inestables, sin protección laboral y con bajos salarios, incluyendo a la minoría que se inserta en el sector formal de la economía. En el marco del deterioro general, los jóvenes en situación de pobreza se ven compelidos a trabajos informales –y ocasionales–, siendo los grupos más críticos los de los adolescentes –especialmente las mujeres– y los jóvenes que no completaron la educación secundaria.

Durante la década de los noventa, muchos programas sociales se orientaron a brindar formación vocacional a jóvenes con

baja escolaridad, quienes normalmente no tienen acceso a la formación profesional convencional. Estos programas se caracterizaron por ser organizados por organismos públicos que subcontrataban la capacitación a empresas u ONG, y, en algunos casos, incorporaron nuevos enfoques, tales como el diseño por competencias, la orientación sociolaboral o el refuerzo de competencias básicas (donde existen experiencias didácticas interesantes para abordarlas articuladamente con las técnicas).

Los estudios muestran muchas debilidades en estos programas, entre las cuales se encuentran la superposición de cursos cortos y puntuales de poca pertinencia; la baja inversión en formación de formadores



Fotos © BIT/J. Maillard

técnicos y la escasez de políticas que fortalezcan institucionalmente a los buenos centros de formación. Algunos esfuerzos a escala municipal presentaron aproximaciones que combinaron recursos y servicios; promovieron vínculos con la educación formal y la formación profesional convencional, y contaron con nichos reales de trabajo.

En la región, es preciso avanzar hacia una mayor articulación entre la educación formal, la formación profesional y los programas de capacitación e inserción laboral para complementar sus funciones y recursos, así como para posibilitar que los jóvenes sigan trayectorias formativas de calidad.

Claudia Jacinto
redetis@ides.org.ar

Tendencias de la educación técnica en América Latina Estudios de caso en Argentina y Chile

María Antonia Gallart, Martín Miranda, Claudia Peirano y Paola Sevilla,
París, IPE-UNESCO, 2003

El libro analiza las reformas de la educación media técnico-profesional implementadas en Argentina y Chile en la década de los noventa.

María Antonia Gallart analiza el caso de Argentina, señalando que su sistema educativo experimentó simultáneamente procesos de descentralización, crecimiento de la matrícula y modificaciones sustantivas en la estructura y el currículo. Se creó una educación básica de 9 años seguida de un polimodal de 3 años. En esa estructura, la educación técnico-profesional quedó conformada por trayectos optativos y articulados con las distintas orientaciones de la educación polimodal. La implementación en las distintas provincias fue y continúa siendo muy dispar, registrándose resistencia al cambio de las escuelas técnicas, lo cual plantea dudas acerca de los “cambios reales” en las instituciones.

Martín Miranda presenta el caso de Chile, donde los ejes de la reforma fueron: la participación de asociaciones de los ámbitos productivos, educativos y gubernamentales; la concentración de la formación técnica especializada en los dos últimos años de la escuela secundaria; el establecimiento de prácticas profesionales, y la

promoción de la formación dual. Las evaluaciones parciales muestran un aumento de la eficiencia interna del sistema, pero dificultades en la gestión institucional de la reforma.

Claudia Peirano y María Paola Sevilla analizan la educación media técnico-profesional en Chile mostrando la vinculación entre las características socioeconómicas de los alumnos y 1) el rendimiento escolar y los resultados en las evaluaciones de calidad; 2) la continuidad de estudios superiores y 3) las posibilidades de empleo de los egresados.

Finalmente, Gallart compara la reforma de la educación técnica en los dos países. Se observa en ambos una participación importante de la educación técnica en la oferta de educación secundaria, aunque difieren la población atendida y el perfil del egresado. Existen algunos temas pendientes comunes, tales como prestar mayor atención al diseño institucional de las escuelas, lograr la efectiva profesionalización de los docentes y un mejor equilibrio entre las demandas sociales y las del mundo productivo.

Claudia Jacinto





Educación básica en Asia del Sur: hacer que la región vaya por buen camino

Un cuarto de la población mundial vive en Asia del Sur, donde cerca de dos de cada cinco niños no asisten a la escuela y uno de cada dos adultos es analfabeto. Ésta es la alarmante realidad que incitó a incluir al Asia del Sur en el *Marco de Acción de Dakar* como una región prioritaria de acción. ¿Empezarán los países de esta región a actuar mejor y ser capaces de lograr los diversos objetivos de la EPT para 2015? En realidad, los siete países que conforman el bloque asiático del sur no se encuentran en la misma situación. Su variedad es demasiado amplia como para hacer cualquier generalización. Dos países, Maldivas y Sri Lanka, han hecho notables progresos en educación, erradicando prácticamente el analfabetismo y logrando casi la universalización de la educación primaria. Otros países también han efectuado considerables progresos durante los últimos años. Sin embargo, las señales de alarma en el *Informe de Seguimiento en el Mundo* de la UNESCO son inequívocas: los países de la región no han avanzado lo suficiente. ¿Qué pueden hacer para avanzar más rápidamente a fin de lograr las metas para la fecha límite de 2015?

Varias estrategias adoptadas en la región parecen prometedoras. Sin embargo, el camino que resta es más difícil que el ya recorrido. Las poblaciones sin acceso a la educación básica son esencialmente marginadas y pobres, a menudo viven en áreas remotas y hostiles, y están constituidas por minorías étnicas y lingüísticas. La mayoría son niñas. Pero ofrecer acceso a la educación primaria a estos grupos requiere un cambio radical en las políticas y las perspectivas. Una simple expansión lineal de los servicios es insuficiente. Abordar la demanda concentrándose en las necesidades y aspiraciones de las comunidades locales y adoptar medios flexibles para su oferta sin perjudicar la calidad son dos prerrequisitos para el éxito de cualquier política nacional de EPT. Hay algunas innovaciones notables en la educación primaria de la región, realizadas tanto por los gobiernos como por las ONG. Es importante aprender de estos éxitos para reformar el sistema en su conjunto. Sin embargo, concentrarse simplemente en 4-5 años de educación formal será insuficiente.

A comienzos de la década de los noventa se realizaron esfuerzos

masivos para expandir la alfabetización y las competencias básicas entre jóvenes y adultos. Estos programas tuvieron un impacto significativo sobre la matrícula en la escuela primaria. Es preciso reavivar estos esfuerzos. Los niños que no concluyen la educación básica provienen de familias pobres con poco o ningún acceso posterior a la educación. Descuidar sus necesidades educacionales perpetúa simplemente el ciclo y las relaciones intergeneracionales entre pobreza y analfabetismo. También es esencial que los gobiernos nacionales promuevan y apoyen activamente programas de educación de la primera infancia mediante mecanismos organizacionales flexibles, si bien no se puede esperar que los recursos públicos se inviertan para universalizar esos programas.

Cambiar las estrategias para acelerar el progreso también implica emprender urgentemente reformas serias en la gobernanza. Es preciso redefinir los papeles de la burocracia y de la sociedad civil, así como afrontar efectivamente problemas persistentes como el trabajo de los niños. Los recursos deben concentrarse en la atención de los grupos y áreas desfavorecidos, en lugar de buscar soluciones pannaionales. La clave para avanzar está en el nivel local, gracias a la participación efectiva de la comunidad y el empoderamiento de las mujeres.

Finalmente, si no se aborda con tacto y compromiso el crecimiento de las poblaciones y la persistente incapacidad para movilizar adecuadamente los recursos internos, se puede descaminar cualquier esfuerzo nacional por la EPT. Los países deben definir objetivos realistas a mediano y largo plazos, teniendo en cuenta las limitaciones financieras y la sostenibilidad, por una parte, y las desigualdades en el propio país, por la otra. Las tareas no son tan simples como para afrontarlas plenamente en un período corto. Pero no hay alternativa: es una obligación que hay que cumplir a cualquier precio.

R. Govinda
National Institute of Educational Planning
and Administration (NIEPA), New Delhi, India
rgovinda@ndf.vsnl.net.in

Estudios nacionales comparados de la calidad de la educación: Planificar su diseño y gestionar su impacto

Foro de Política del IIEP y el InWent, París, 17-18 de junio de 2004



Cuántos recursos se destinan a la educación, y los gobiernos y los ciudadanos están cada vez más preocupados por la brecha entre desembolsos y resultados. Mientras que hasta recién poco la evaluación de la calidad se concentraba en los insumos, hoy la cuestión que se plantean los responsables de la formulación de política es la siguiente: ¿Están los estudiantes adquiriendo –gracias a su escolarización– los conocimientos, competencias, comportamientos y actitudes adecuados?

La calidad de la educación ya no es el dominio reservado de las autoridades y los profesionales de la educación. Otros ministerios se interesan cada vez más y la educación se está convirtiendo en uno de los muchos instrumentos que pueden contribuir a construir sociedades basadas en la paz, la equidad y la democracia.

El primer día del reciente Foro de Política del IIEP y el InWent sobre *Estudios nacionales comparados de la calidad de la educación: planificar su diseño y gestionar su impacto* se dedicó a planificar el diseño de una investigación nacional comparada y el segundo se destinó a la presentación y el análisis de estudios de caso seleccionados que ilustraron cómo los ministerios de educación han gestionado su impacto.

El próximo número de la *Carta Informativa del IIEP* (octubre-diciembre de 2004) abordará más detalladamente las cuestiones discutidas en el foro e incluirá artículos de algunos de los especialistas que participaron en él.

Ilona Jurgens-Genevois
i.jurgens.genevois@iiep.unesco.org

Seguimiento del gasto en educación: un nuevo curso de formación



El IPE y el Banco Mundial conjugaron esfuerzos para organizar el primer curso internacional sobre “Encuestas de seguimiento del gasto público” (ESGP) en educación del 21 al 30 de junio de 2004 en Phnom Penh (Camboya).

El curso del IPE ofreció a los participantes una introducción a los métodos para elaborar encuestas de seguimiento del gasto público (ESGP), permitiéndoles que ejecutaran virtualmente una encuesta mediante un ejercicio y debatiendo cómo este método se podría aplicar a las situaciones existentes en sus respectivos países. Participaron unas 40 personas provenientes de cinco países: *Camboya, Indonesia, Kenya, Laos y Mongolia*, entre los cuales había miembros de las oficinas de los primeros ministros, representantes de diversos ministerios (educación, finanzas y salud) e instituciones públicas de estadística. Acogido por el Gobierno de Camboya, el curso fue inaugurado por el Ministro de Finanzas, el Secretario de Estado de Educación, el Secretario de Estado de Salud, así como por el Ministro de Planificación de Camboya.

El método de ESGP se describe en el libro *Public expenditure tracking surveys in education* [Encuestas de seguimiento del gasto público en educación], publicado por el IPE como parte de su proyecto sobre “Ética y corrupción en educación”. En coautoría con Ritva Reinikka, pionera de la primera encuesta en Uganda, el libro explica cómo estas encuestas pueden permitir el seguimiento de los flujos financieros desde el nivel central de la administración hasta los proveedores de primera línea, es decir, las escuelas. El método es particularmente útil para revelar la fuga de recursos y comprender cómo funcionan realmente los sistemas de rendición de cuentas. También sirve de base para elaborar campañas de información que puedan conducir a un mayor “control social” de los flujos de fondos a las escuelas.

La primera ESGP realizada en Uganda mostró que:

- entre 1991 y 1995, en promedio sólo el 13% del subsidio público anual asignado a cada alumno llegó efectivamente a las escuelas;
- la fuga de recursos dependía de las características de la escuela que influían sobre su poder para negociar con otros organismos gubernamentales;
- con una política adecuada de difusión de información sobre la asignación de recursos a los usuarios (padres, alumnos), fue posible reducir la fuga de 87% a 18% en pocos años.

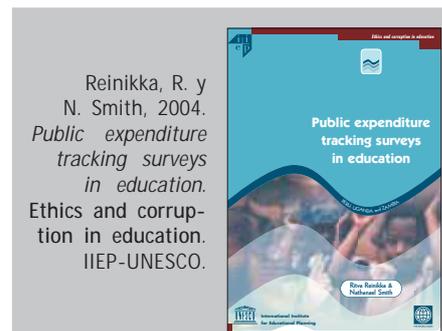
Este método parece especialmente pertinente para países donde: 1) se está implementando cierta descentralización de la financiación de la educación y 2) los sistemas de contabilidad pública no funcionan adecuadamente o brindan información poco fiable.

Para complementar la formación se presentó a los participantes la experiencia de países donde se han aplicado ESGP (por ej., Perú, Uganda y Zambia). También se efectuó un ejercicio de simulación denominado *Ruritania* para familiarizar a los participantes con cada uno de los pasos en el desarrollo de una ESGP, desde su diseño hasta la difusión de sus resultados mediante campañas de información. Este ejercicio supuso algunas sesiones en grupos de trabajo (sobre temas tales como muestreo, o entrada y análisis de datos), en algunas de las cuales se utilizó la computadora. Algunas conferencias en las que se presentaron los resultados del programa de investigación del IPE sobre “Ética y corrupción en la educación” dieron a los participantes una idea amplia sobre dónde es más probable que pueda ocurrir la corrupción en el sector de la educación, así como sobre los métodos que se pueden utilizar para evaluar su magnitud.

En su evaluación, los participantes expresaron que el curso les había facilitado el uso de instrumentos de encuesta en el área de la financiación. La gran cantidad de debates durante el curso facilitó también el diálogo entre representantes de los ministerios de finanzas y educación. En efecto, durante la ceremonia inaugural, los ministros de finanzas y educación de Camboya destacaron la importancia de las ESGP para ayudar a que su gobierno asegurara que “el gasto en educación sea efectivo y beneficie directamente a los estudiantes de las familias más pobres”. También apelaron a una mejor cooperación entre sus instituciones en este terreno. Finalmente, al concluir el curso, el equipo de cada país presentó una breve propuesta de proyecto sobre la ejecución de una ESGP en su país, incluyendo los principales aspectos que este método podría ayudar a abordar. De esta manera se espera facilitar el lanzamiento de ESGP a su retorno.

Dada la demanda de formación en este campo, se planea un segundo curso internacional sobre ESGP en educación en 2005 en África.

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



El poder de los ancianos en el Japón: buscando una nueva calidad de vida



www.eonet.ne.jp

A finales del siglo, el mundo experimentó un cambio demográfico importante, pues el número de personas mayores aumenta continuamente en los países industrializados debido a las mejoras que aportan la medicina y las condiciones de vida. El impacto económico y social de este fenómeno son considerables, pues los gobiernos deben satisfacer las demandas de educación y formación continua de esta nueva clientela de “ciudadanos mayores”.

EN 2003, el IIFE emprendió en el Japón un estudio piloto y recolectó datos en universidades destinadas a personas mayores para identificar sus motivaciones para el aprendizaje. Se asume ampliamente que la cuestión de la motivación puede ofrecer una explicación clave del éxito del sistema japonés.

Con una señal casi militar dada por el dirigente estudiantil, una clase comenzó a las 9:00 am con casi 100% de asistencia de las personas mayores. La mayoría había llegado a las 8:00 am para conseguir buena ubicación. Salieron temprano de sus casas y se trasladaron utilizando el transporte público o bicicletas. La «universidad para personas mayores» es un concepto relativamente nuevo, creado en el Japón por los gobiernos regionales o locales durante la década de los noventa. Una de esas universidades, situada en una ciudad central suburbana, se inauguró en 1993 y en 2003 matriculaba a unas 370 personas de 60 años y más. El 48% de los estudiantes eran mujeres y la edad promedio era de 69 años. Un 50% se matriculó en áreas relacionadas con la vida diaria y la salud; un 35% se inscribió en cultura y arte, mientras que un 14% lo hizo en literatura e historia. Cada rama tenía 15 cursos anuales, enseñados por profesores universitarios. En 2003, el derecho de escolaridad era de US\$ 35 y, en promedio, cada educando gastaba cerca de US\$ 44 en su aprendizaje.

Originalmente, la oferta de oportunidades de aprendizaje para las personas mayores se creó mediante la “Ley de promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida” aprobada en 1990 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Esto sucedió 25 años después de la primera propuesta de la UNESCO sobre el concepto de «educación permanente» [*lifelong education*].¹ Incluso

antes de que se aprobara la ley, otros ministerios y el sector privado ofrecían diversas oportunidades de aprendizaje a las personas mayores en las municipalidades, bibliotecas y centros de cultura.²

A pesar de las disposiciones de la ley, las actividades de aprendizaje para las personas mayores en el Japón se concentraron en actividades de ocio y culturales, en lugar del conocimiento y las competencias con objetivos profesionales de carácter instrumental o de reconocimiento en este campo. Los datos recopilados en el Japón revelaron que la respuesta más frecuente a la pregunta “¿Qué ganó participando en estos cursos?” fue “más amistades”, seguida de “motivación para estudiar más” y “ampliar mis pasatiempos”. A la pregunta “¿Cuáles son las razones para seguir un curso comunitario?”, la respuesta más común fue: “seguir estimulando mi cerebro”, seguida de “mantener un cuerpo saludable” y “ampliar mis pasatiempos”. La opción “buscar oportunidades profesionales ulteriores” fue la respuesta menos escogida entre una lista de 14 razones.

Asimismo, según una encuesta efectuada en seis países,³ las actividades de aprendizaje más populares eran las relativas a deportes y salud, seguidas de ocio y pasatiempos, y cultura y arte. Los objetivos de orden profesional o la obtención de un certificado no figuran entre las razones importantes. Las cinco razones más importantes dadas por las personas mayores fueron: 1) divertirse, 2) mejorar la salud; 3) aumentar el conocimiento cultural; 4) hacer amigos y 5) descubrir nuevos pasatiempos. Los objetivos de carácter instrumental tuvieron un puntaje mayor en EE.UU. e Inglaterra. Sin embargo, muchas autoridades locales han venido realizando

esfuerzos para ofrecer “sentido a la vida” utilizando el conocimiento, las competencias y la experiencia de las personas mayores para promover la participación social.

Un rápido aumento de la población mayor ha llevado a que el Japón se adapte en muy corto tiempo. La proporción de la población mayor de 65 años pasó de 7% a 14% en 24 años, comparada con 115 años en Francia y 92 años en Noruega.⁴ Se estima que la velocidad de crecimiento será mayor en los países en desarrollo, donde se espera que la población más vieja se cuadruple en 2050.⁵ Además, otros problemas, tales como la pobreza (las personas de edad están entre las más pobres), la urbanización (las poblaciones jóvenes migran), género (las mujeres viven más tiempo que los hombres), el analfabetismo y la epidemia de VIH/SIDA (una nueva carga para los mayores de edad como cuidadores) se incorporan al panorama. En nuestra sociedad global continuamente en cambio, muchas naciones afrontan grandes retos a fin de ofrecer una vida mejor a las personas mayores.

Mioko Saito
m.saito@iiep.unesco.org

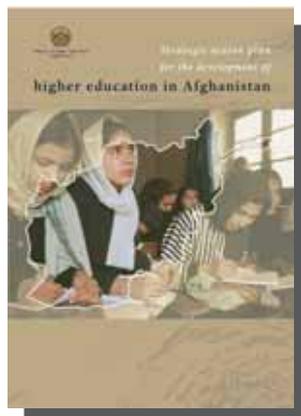
¹ Kosugiyama, R. 1998. *Korei shakai to shogai gakushu* [Aged society and lifelong learning], Tokyo, Zennihon Shakai Kyoiku Rengo Kai.

² Miura, S., et al. 1992. *Lifelong learning in Japan: an Introduction*, Tokyo, National Federation of Social Education in Japan.

³ Udagawa, K., et al. 1997. *Korei shakai to gakushu* [Aged society and learning], Tokyo, Kokuritsu Kyoiku Kaikan Shakai Kyoiku Kenshujo.

⁴ United Nations. 2000. *World population monitoring 1999*, New York, United Nations.

⁵ Ageing Research Centre. 2003. *Ageing Society: basic data 2002-2003*, Tokyo, Ageing Research Centre.



Planificar la educación superior en Afganistán

En 2002, el IIPE emprendió un programa de asistencia como parte de una estrategia de apoyo transicional a la reconstrucción de la educación en Afganistán. Desde entonces se han organizado varios cursos y otros tipos de asistencia técnica *in situ* a los ministerios de educación y de educación superior.

DURANTE los dos últimos años, el IIPE ha organizado siete cursos destinados a más de 200 funcionarios afganos de educación. Recientemente, también asistió al Ministerio de Educación Superior (MES) a fin de preparar un plan estratégico de acción para la educación superior que plantea una estrategia quinquenal en este campo en Afganistán.

Iniciando el trabajo

En septiembre de 2003, Gudmund Hernes, Director del IIPE, dirigió un equipo de ocho expertos que fueron a Afganistán para iniciar el trabajo sobre un plan estratégico de acción para la educación superior. El equipo estaba constituido principalmente por funcionarios afganos, así como por representantes y expertos en educación superior de otros organismos de asistencia y proveedores de fondos. Los funcionarios nacionales brindaron el conocimiento local, así como su pericia en este campo. La Agencia Alemana de Desarrollo DAAD trabajó con el personal del MES en la elaboración de un proyecto de ley para la educación superior. El Banco Asiático de Desarrollo (BAD) completó un primer conjunto de datos sobre instituciones de educación superior en el país. El Banco Mundial contribuyó con su experiencia en aspectos financieros de la educación superior y la Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (AJCI) colaboró con la Universidad de Educación (Kabul) en la formación de profesores. Los miembros del equipo también viajaron a las provincias de Herat y Balkh.

Después de la misión se elaboró el plan y el documento se fue mejorando mediante

debates constantes entre los miembros del equipo en Kabul y en París. S.E. Aziz, Delegado Permanente de Afganistán ante la UNESCO, fue un interlocutor importante.

El plan estratégico de acción

El plan estratégico de acción se divide en dos partes: un documento de política y una matriz del plan de acción. El documento de política sintetiza las principales opciones en materia de educación superior y brinda algunas recomendaciones para las autoridades afganas. Las cuestiones cubiertas van desde cuál debería ser la estructura de la educación superior hasta qué recursos físicos se necesitan. Uno de los aspectos cruciales es el acceso de las mujeres a la educación superior, que es abordado en varias secciones del documento de política.

La matriz del plan de acción enumera las prioridades más urgentes para el próximo quinquenio. Incluye el costo de los diversos proyectos o actividades, cuándo se deben ejecutar y qué unidades del MES u otras instituciones serán responsables de la implementación.

La matriz será muy útil para el MES en varios aspectos. No sólo servirá para planificar, sino también para recolectar fondos y armonizar las contribuciones. Cuando negocie con los proveedores de fondos, el personal del MES tendrá una lista de los proyectos para los que se necesita su contribución. La matriz concreta y estima el costo de la visión que se tiene en el MES de la educación superior para el país. El costo total estimado del plan quinquenal de educación superior en Afganistán es de unos US\$ 350 millones.

Hacia un enfoque sectorial

Además de la cooperación con autoridades y funcionarios afganos, el trabajo en el plan estratégico de acción fue una singular oportunidad para crear una coalición de proveedores de fondos y actores que trabajan por la educación superior en el país. El Gobierno de Alemania (BMZ) y los organismos nórdicos (Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia) ofrecieron fondos para elaborar el plan. El BAD, la AJCI, la DAAD y el Banco Mundial se unieron a los funcionarios afganos y a los miembros del equipo del IIPE. Además, el personal de la oficina de la UNESCO en Kabul desempeñó un papel importante aportando insumos fundamentales y asumiendo los aspectos administrativos. La coalición creada durante este proceso impidió la duplicación de esfuerzos y facilitó la cooperación y la coherencia en la educación superior. También fue el primer paso hacia un enfoque sectorial.

Una experiencia singular

A inicios de julio de 2004, el MES lanzó el plan durante una visita oficial del Director General de la UNESCO. También estuvieron presentes S.E. Aziz y el Director del IIPE. El plan responde al contexto afgano y está siendo traducido al dari por el MES. Sin embargo, el enfoque adoptado y el formato utilizado para el plan también podrían servir como pauta a otros países.

El trabajo en este plan fue una singular experiencia de cooperación entre todos los participantes.

Ingrid Iversen/i.iversen@iiep.unesco.org



Túnez: la enseñanza basada en competencias

Programa de la UE apoyando la reforma de la educación básica

El sol tiene dificultades para penetrar el follaje del bosque de robles. El aula está sombría. Súbitamente se escucha una exclamación: “¡Si tengo una gran boca, es para comerte mejor, niña mía”. La pequeña, toda vestida de rojo, está aterrorizada... pero de pronto aparece el príncipe y con su daga mata al animal. La audiencia aplaude, tranquilizada. La profesora está más sosegada aún. Una vez más su clase la colma de orgullo. El enfoque de competencias (EC) ha pasado la prueba. Estamos en el bosque, al noroeste de Túnez, no lejos de la frontera con Argelia. Se concluye así la visita a esta escuela rural, en el marco de la última misión de seguimiento del “Programa de apoyo de la Unión Europea para la reforma de la educación básica”. Se han efectuado los dos desembolsos de “facilidades presupuestarias” por un monto total de 40

millones de euros y es hora del primer balance. Éste es, en conjunto, más que positivo.

En efecto, el EC se ha generalizado en los cuatro primeros grados de primaria; el conjunto del ciclo (seis años) será cubierto en 2006. Para estos cuatro primeros grados se han reformado los programas y elaborado referenciales, se han distribuido los nuevos apoyos pedagógicos, todos los profesores se han beneficiado del reciclamiento sobre nuevos métodos pedagógicos y evaluación, especialmente después de los inspectores regionales, ellos mismos formados en este enfoque. Tras la realización de importantes trabajos de rehabilitación, el Centre National de Formation des Formateurs abrió sus puertas en Cartago y podrá recibir, más que confortablemente, no sólo al personal nacional, sino que también será un lugar de encuentros internacionales. El Centre de Recherche pédagogique y el Bureau de la Planification están elaborando encuestas sobre el rendimiento escolar derivado del EC.

En todo caso, el EC funciona como un estimulante: impulsa la reflexión pedagógica, motiva a los profesores para romper la rutina y sitúa al estudiante en el centro de la acción pedagógica. No sólo ha conducido al profesor a cambiar su manera de enseñar, sino a modificar su relación con el estudiante. Así, el educando adquiere poco a poco un estatus en la comunidad educativa: de objeto que aprende –por tanto, pasivo– a sujeto que construye sus saberes y competencias. La comunicación educativa se convierte progresivamente en el eje principal de la adquisición del saber y reemplaza el discurso magistral. Por tanto, la pedagogía del EC es la de la integración de los conocimientos para su utilización social. El alumno aprende haciendo; es él quien construye su saber. Como el herrero, forja su propia educación.

Pierre Runner
p.runner@iiep.unesco.org

Reconstrucción de la educación en situaciones posteriores a conflictos: la EPT en Angola

Tras cuarenta años de guerra, Angola entra en una nueva era y comienza la reconstrucción de su sistema de educación. Durante la Semana Internacional de la EPT celebrada en abril de 2004, el IIPE, junto con el Ministerio de Educación de Angola y la oficina multipaíses de la UNESCO en Namibia, ayudaron a organizar una consulta nacional para elaborar el proyecto de plan nacional de educación para todos. La participación del Instituto es parte del Programa Especial de Asistencia para la Reconstrucción del Sistema de Educación de Angola, aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en octubre de 2003.

Este acontecimiento sin precedentes reunió en la Asamblea Nacional angolosa a más de 400 participantes de todas las provincias del país, quienes representaban al gobierno, el parlamento, la sociedad civil, así como a los organismos de ayuda internacional y las Naciones Unidas. Mediante un proceso democrático y participativo, el Ministerio de Educación manifestó su deseo de hacer público el proyecto de plan nacional de acción de la EPT y solicitar a todos comentarios y sugerencias.

En este contexto, el IIPE desempeñó un papel clave animando un seminario centrado en las estrategias de EPT, la planificación y la gestión de la educación, así como de la gestión del personal

docente. Su pericia también fue solicitada en la organización de la Consulta Nacional y, en particular, para la elaboración de la metodología de trabajo.

Seis grupos temáticos trabajaron sobre cada uno de los objetivos de Dakar y formularon recomendaciones pertinentes y concretas que servirán de insumos para la revisión del plan actual. Una versión más detallada del plan de EPT –y más adaptada a las realidades de las provincias– será sometida a la aprobación del consejo de ministros para obtener el apoyo legislativo necesario a fin de ejecutar las tan esperadas acciones educativas en gran escala.

Pero el verdadero reto que Angola afronta sólo ha comenzado con esta consulta. El desafío es doble: por una parte, la elaboración de “subplanes” educacionales para cada una de las 18 provincias del país, que se deberán integrar en el plan nacional; por la otra, la realización de un ejercicio detallado de presupuestación del plan de EPT, de modo que se pueda convencer a la comunidad de países donantes de su pertinencia y de la real voluntad del Estado de participar en la financiación de la EPT, condición necesaria para lograr el compromiso de los proveedores de fondos bilaterales y multilaterales.

Dorian Gay
d.gay@iiep.unesco.org



Nuevas publicaciones del IIPE

Adapting technology for school improvement: a global perspective
D.W. Chapman and L.O. Mählck (Eds.)
2004, 305 p. ISBN: 92-803-1255-3

FUNDAMENTOS DE PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification
C.R. Belfield and H.M. Levin
(Fundamentals No. 74)
2003, 87 p. ISBN: 92-803-2249-4

Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?
E. Brunswic and J. Valérien
(Fundamentals No. 76)
2003, 121 p. ISBN: 92-803-2242-7

Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives
Marie Duru-Bellat (Fundamentals No. 78)
2003, 96 p. ISBN: 92-803-2243-5

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS

■ EDUCACIÓN DE LAS POBLACIONES RURALES

Education for rural people. Aid agencies workshop. Rome, Italy, 12-13 December 2002.
2003, 114 p.

Revisiting garden-based learning in basic education. D. Desmond, J. Grieshop and A. Subramaniam
2004, 96 p. ISBN: 92-803-1251-0

The deep change process in Zamorano: 1997-2002. K.L. Andrews
2004, 96 p.

The reform of higher agricultural education institutions in China
Liu Yonggong and Zhang Jingzun
2004, 107 p.

Training for rural development in Brazil: SENAR. C.A. Gomes with J. Câmara
2004, 65 p.

■ POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales. Experiencias en Argentina y Uruguay
D. Borzese y Daniel García,
M. del C. Bruzzone y M.A. Scafati
2003, 139 p. ISBN: 92-803-3246-5

Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile
M.A. Gallart, M. Miranda Oyarzún,
C. Peirano y M.P. Sevilla
2003, 278 p. ISBN: 92-803-3247-3

Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires
C. Jacinto y A. Freytes Frey
2004, 245 p.

Programas de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos en Chile
M.T. Marshall Infante con la colaboración de D. Zenteno Gazmuri
2004, 96 p.

■ ÉTICA Y CORRUPCIÓN EN LA EDUCACIÓN

Public expenditure tracking surveys in education. R. Reinikka and N. Smith
2004, 136 p. ISBN: 92-803-1257-X

■ EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA Y RECONSTRUCCIÓN

Co-ordinating education during emergencies and reconstruction. Challenges and responsibilities.
M. Sommers. 2004, 115 p. ISBN: 92-803-1256-1

Parallel worlds. Rebuilding the education system in Kosovo.
M. Sommers and P. Buckland. 2004, 177 p.

■ NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Accreditation in the higher-education system in Hungary. T. Kozma
2003, 165 p.

■ PRESTAMOS A LOS ESTUDIANTES EN ASIA (Publicaciones IIPE-UNESCO Bangkok)

Student loans in the Philippines: lessons from the past. I. Kitaev, T. Nadurata,
V. Resurrection and F. Bernal
2003, 108 p. ISBN: 92-803-1235-9

Student loans in Thailand. Are they effective, equitable, sustainable? A. Ziderman
2003, 151 p. ISBN: 92-803-1231-6

A review of the student loans scheme in China
Hong Shen and Wenli Li. 2003, 114 p. ISBN: 92-803-1233-2

The student loans scheme in Hong Kong
Yue Ping Chung. 2003, 63 p.
ISBN: 92-803-1232-4

Student loans schemes in the Republic of Korea. Review and recommendations
A. Kim and Y. Lee. 2003, 95 p.
ISBN: 92-803-1234-0

MISCELÁNEA

School principals: core actors in educational improvement. An analysis of seven Asian countries. ANTRIEP Report – Volume 1
M. Kandasamy and L. Blaton
2004, 149 p. ISBN: 92-803-1254-5

Para solicitar estas publicaciones, sírvase contactar a :
info@iiep.unesco.org
www.unesco.org/iiep

PUBLICACIONES DEL IIPE-BA

Proyecto de Actualización de formadores en gestión y política educativa. Módulos. 2004.

Directores en Acción. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. 2004.

'Comunidad de Aprendizaje' Initiative:

Gestión de proyectos de desarrollo educativo local. Reflexiones sobre un programa de formación. L. Fumagalli. 2004, 445 p.

Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. I. Hernaiz (Ed.). 2004, 196 p.

Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación. N. Neirotti, M. Poggi (Eds.). 2004, 578 p.

Discusiones de economía de la educación.
A. Morduchowicz. IIPE-BA; Editorial Losada. Buenos Aires. 2004, 364 p.

O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...
IIPE-BA; Ed. Moderna; UNESCO Brasil. Sao Paulo. 2004, 224 p.

Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local. N. Neirotti, M. Poggi. 2004, 294 p.

Para pedir las publicaciones del IIPE-BA sírvase contactar directamente a:
IIPE-Buenos Aires
C.P. 1425, Agüero 2071
Buenos Aires, Argentina
info@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

CURSO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA: TODO UN ÉXITO

El curso recientemente concluido sobre *Diagnóstico del sector de la educación* fue todo un éxito que merece destacarse. Participaron grupos provenientes de 11 ministerios de educación de los países francohablantes de África y el Caribe. Fue un curso oportuno por dos razones. *En primer lugar*, porque existe una creciente necesidad de este tipo de formación, pues muchos países están comprometidos en el desarrollo de planes de EPT, de reducción de la pobreza y otros enfoques sectoriales. *En segundo término*, porque los ministerios se están equipando mejor para participar en cursos ofrecidos mediante la Internet y muchos están interesados en aprender acerca de la educación a distancia como una modalidad de oferta. El curso fue una oportunidad ideal para que los participantes aprendieran activamente sobre todo esto.

Los participantes evaluaron muy positivamente la experiencia de educación

a distancia: enriquecedora y útil para para el desempeño de sus actuales responsabilidades; alta calidad del material de enseñanza; formación de varias personas a bajo costo.

FORO DE DISCUSIÓN VÍA LA INTERNET: PRÓXIMA ACTIVIDAD

El foro sobre *Planificación de la educación antes, durante y después de situaciones de emergencia* se ofrecerá en inglés en septiembre. Se basará en la publicación del IIPE *Planning education in and after emergencies* y será moderado la autora, Margaret Sinclair. Si está interesado en participar, sírvase contactarnos e incluiremos su nombre en la lista.

CONTACTO EN EL INSTITUTO VIRTUAL

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

RED DE EGRESADOS: SIEMPRE LISTOS PARA LA INTERACCIÓN

El debate en línea sobre indicadores de la EPT concluyó recientemente y generó una rica reflexión entre los participantes. Fue moderado por Said Belkachla, egresado del PFA que trabaja actualmente en el Instituto de Estadística de la UNESCO, quien realizó un trabajo notable de información y animación de la interacción y el intercambio de experiencias.

Un resumen de la discusión estará disponible en la página de la Red de Egresados en el sitio del IIPE en la Web para consulta de quienes se interesan en el tema.

Si ha participado en el PFA y desea incorporarse a la red, sírvase contactar a Tania Besimenski en:

t.besimensky@iiep.unesco.org

Concluye el Programa de Formación Avanzada 2003/2004

El año académico 2003-2004 del Programa de Formación Avanzada en Planificación y Gestión de la Educación (PFA) concluyó con su tradicional ceremonia de clausura, que se celebró el 27 de mayo de 2004. Participaron 32 especialistas provenientes de 31 países.

En su alocución inaugural, Gudmund Hernes, Director del IIPE, habló de "interpretación" y "capacidad de autotransformación" como fuerzas claves que operan detrás del desarrollo personal y social de un ser humano. Como escultores que interpretan y revelan lo que está escondido en un bloque de piedra y lo transforman en una estatua, los participantes del PFA trabajaron duro para moldearse a sí mismos en algo diferente de lo que eran cuando llegaron. Fueron equipados con mejores instrumentos, pero también afrontan un gran reto: remodelar los sistemas de educación de sus países. Ellos regresarán no sólo con nuevas herramientas, sino también con perspectivas bien fundadas y una visión de cómo se pueden transformar sus sistemas de educación en algo mejor: cómo cincelarlos para que se asemeje más a los que *ellos desean que parezca*.

Françoise Rivière, Subdirectora General de la Oficina del Director General, manifestó en su discurso su aprecio por el conocimiento y la

experiencia adquiridos por el IIPE en planificación y gestión de la educación, agregando que programas de formación como el PFA son fundamentales para el desarrollo de las capacidades nacionales de los Estados Miembros. Hizo hincapié en que ellos también fortalecen el papel internacional de la UNESCO en la educación, en general, y en el logro de los objetivos de la EPT, en particular. Se felicitó de que los participantes hubieran concluido satisfactoriamente lo que denominó "uno de los más aclamados" y "ciertamente más prestigiosos programas de formación ofrecidos por la UNESCO".

El Director aseguró a los participantes del PFA que el Instituto los seguirá apoyando en el futuro y agradeció a los Estados Miembros de la UNESCO, sus Comisiones Nacionales, el Secretariado de la UNESCO y sus Oficinas Regionales, así como a los organismos internacionales bilaterales y multilaterales, y a otras instituciones internacionales por su valioso estímulo y cooperación mediante becas para que el IIPE cumpliera una vez más con una de sus principales misiones, a saber, formar especialistas en la educación de los países en desarrollo.

Gabriele Göttelmann, Yasmin Haq y N.V. Varghese
g.gottelmann@iiep.unesco.org

Actividades del IIPE

Taller sobre "Gestión institucional en la educación superior"

Dili, Timor Leste
2-11 de agosto de 2004

Organizado para los altos funcionarios del Ministerio de Educación y los dirigentes de las instituciones de educación superior.

Contacto: m.martin@iiep.unesco.org

Foro de política sobre "Reestructuración institucional de la educación superior en Asia"

Hue City, Viet Nam
23-24 de agosto de 2004

Organizado por el IIPE en cooperación con el Regional Centre for Higher Education and Development (RIHED) del SEAMEO.

Contacto: nv.varghese@iiep.unesco.org

Curso de formación intensiva sobre "Gestión de los costos, financiación y presupuestación de la educación"

Johannesburg, Sudáfrica
30 de agosto – 17 de sept. de 2004

Organizado junto con el INWENT (Alemania), el South African Developing Countries Centre (SADC) y la ADEA, para profesionales de la educación de Malawi, Mozambique, Namibia, Sudáfrica y Zambia.

Contacto: i.kitaev@iiep.unesco.org

Actividades operacionales para fortalecer las capacidades nacionales en Argelia

Argel, Argelia
30 de agosto – 25 de sept. de 2004

Se organizan tres cursos en el marco del programa de apoyo (PARE) para formar:
1) personal de tres ministerios en planificación estratégica y gestión;
2) expertos en el uso de las nuevas TIC y
3) formadores de profesores en nuevas técnicas de formación y aprendizaje.

Contacto: e.kadri@iiep.unesco.org

Primera reunión de investigación sobre "Gestión presupuestaria y presupuestación de la educación" en tres países del Caribe

Nassau, Bahamas
27 de sept. – 1° de octubre de 2004

Este proyecto de investigación se concentra en el análisis de las limitaciones financieras para lograr los objetivos de la EPT en Bahamas, Jamaica y Suriname, así como en el diseño de estrategias para mejorar la gestión financiera de la educación.

Contacto: i.kitaev@iiep.unesco.org

Curso subregional de formación sobre "Corrupción y medidas contra la corrupción en la educación"

Asia Central
Octubre de 2004

Curso organizado con el Open Society Institute (OSI) para el personal de ministerios de educación en los países de Asia Central.

Contacto: m.poisson@iiep.unesco.org

Foro de política sobre "Educación superior privada en África"

Accra, Ghana
2-3 de noviembre de 2004

Organizado en cooperación con la Association of African Universities (AAU) y la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA).

Contacto: nv.varghese@iiep.unesco.org

Taller de formación sobre "Gestión institucional de la educación superior"

Kampala, Uganda
6-10 de diciembre de 2004

Organizado en cooperación con el Management Training and Advisory Centre (MTAC).

Contacto: nv.varghese@iiep.unesco.org

Actividades del IIPE-BA



SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN Y EQUIDAD

Los días 2, 3 y 4 de noviembre de 2004 se realizará un Seminario Internacional sobre "Desigualdad, fragmentación social y educación" en el IIPE/UNESCO de Buenos Aires.

Su objetivo es contribuir al debate sobre la problemática de la educación y la equidad en América Latina. Se hace hincapié en los desafíos que plantean las transformaciones sociales constatadas en la región durante la última década. Más específicamente aún, se trata de identificar y esclarecer los principales procesos sociales que se van configurando en la región para tener un mejor conocimiento de la situación social en América Latina; profundizar el análisis de las condiciones sociales que inciden sobre el aprendizaje escolar en el marco de los cambios ocurridos en el panorama social y, finalmente, identificar los principales desafíos que el nuevo contexto latinoamericano plantea a la política social y educativa frente al compromiso consistente en garantizar una educación de calidad para todos.

El seminario se organiza en torno a ocho paneles que reúnen a expertos y a funcionarios nacionales e internacionales.

CURSO REGIONAL SOBRE PLANIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Del 26 de junio al 12 de noviembre de 2004, el IIPE-BA organiza su séptimo curso regional para planificadores y administradores de la educación de América Latina y el Caribe. Participan unos 25 especialistas provenientes de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Paraguay y el Perú.

El curso incluye una primera fase de aprendizaje a distancia en el país de origen del participante, seguido de una fase residencial en el IIPE-Buenos Aires, que incluye una visita de estudio al Paraguay.

Los participantes que hayan logrado plenamente los objetivos del curso podrán proseguir el Programa de Formación Avanzada anual en la sede del IIPE en París, siempre y cuando obtengan la financiación necesaria.

Para mayor información, sírvase contactar a:

IIPE-Buenos Aires
Agüero 2071, C.P. 1425
Buenos Aires, Argentina
info@iipe-buenosaires.org.ar