

## En el interior...

### Docentes:

La carrera docente  
en América Latina

página 3

La calidad en África

página 5

Escasez en los países  
de la OCDE

página 7

Educación para todos:

Distintas vías para  
diferentes países

página 8

Desarrollo de  
competencias

página 10

Problemática de género

página 11

Ética y corrupción

página 12

Escuela de Verano  
2004 del IIPE

página 13



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación

www.unesco.org/iiep  
ISSN 1564-2380

## Los docentes: una prioridad

El magisterio se encuentra en el centro mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras muchos años de debate sobre la incidencia relativa de las escuelas y los profesores sobre el rendimiento en el aprendizaje – cuando se las compara con otras variables socio-económicas–, ahora se reconoce que las escuelas y, dentro de las escuelas, los profesores pueden producir una gran diferencia en el rendimiento de los estudiantes. Esto es algo que todos saben intuitivamente.

VARIOS problemas relacionados con los profesores son candentes y no son necesariamente los mismos en cada región. En África, el problema consiste en cómo expandir significativamente el tamaño del cuerpo docente, mejorar la calidad y mantener los costos dentro de límites razonables a fin de lograr los objetivos de la educación para todos. Martial Dembélé (*cf.* pp. 5-6) analiza cómo el afrontar este desafío afecta el reclutamiento y las políticas de formación del magisterio. Dado que los programas de formación previa al servicio se reducen constantemente y el estatus con el que se contrata a los profesores varía cada vez más, ¿cuál es el impacto sobre la calidad?

Los países de la OCDE también están empezando a experimentar una grave escasez

de profesores, aunque por diferentes razones (*cf.* p. 7). Un gran número de profesores se jubilará durante los próximos años y reemplazarlos será difícil. Curiosamente, el estatus de los profesores está cambiando, convirtiéndose en algo sensiblemente diversificado, dado que una variedad de especialistas son llamados a satisfacer todos los requisitos. ¿Cómo se puede atraer y retener a personas capaces en una profesión que ha perdido mucho de su estatus y en la que los salarios ya no son atractivos?

En América Latina, los salarios también son bajos. Una interesante encuesta efectuada por el IIPE-Buenos Aires muestra que para un buen número de profesores su salario no es la principal fuente de ingresos en el hogar (*cf.* pp. 3-4). Una proporción no desdeñable de profesores (más alta en unos países que en otros) tiene una fuente adicional de ingresos. ¿Cuáles son las consecuencias sobre la percepción que los profesores tienen de su papel? Muchos no se ven a sí mismos enseñando toda la vida. ¿Cómo crear una trayectoria de carrera que atraiga a la profesión a personas competentes?

El desarrollo profesional de los profesores se ha convertido en una cuestión recurrente desde que los gobiernos no se hacen cargo de la formación de los maestros y se alejan de los modelos consistentes en talleres puntuales “empaquetados” y se orientan más hacia soluciones basadas en la escuela. Otro desafío es cómo mejorar la eficacia del magisterio en el aula. El IIPE acaba de publicar dos opúsculos sobre estos temas (*cf.* pp. 4 y 6) que serán de utilidad para quienes formulan las políticas y los que ejecutan los programas.

El IIPE seguirá participando en los próximos años en la elaboración de políticas destinadas al personal docente.

Françoise Caillods

f.caillods@iiep.unesco.org



## En este número

Los docentes: una prioridad	1
Editorial: Ascensores y ascensoristas	2
Docentes:	
■ La carrera docente en América Latina	3
■ Mejorar la eficacia de los profesores	4
■ Docentes competentes para las aulas africanas: mirando al futuro	5
■ Desarrollo profesional del personal docente: una revisión internacional de la literatura	6
■ Políticas para los docentes en los países de la OCDE	7
EPT:	
■ Distintas vías para la EPT para diferentes sistemas educacionales	8
■ Retorno a las fuentes: concentrarse en el desarrollo de competencias	10
■ Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4. Hacia la igualdad entre los sexos	11
Seminario del IIEP: Estrategias para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en la educación	12
Escuela de Verano 2004 del IIEP: Reconstrucción de la educación – acceso e inclusión	13
Escuela Internacional de Verano 2004 IIEP/UQO: El desarrollo de las competencias para una gestión basada en resultados	13
Nuevas publicaciones del IIEP y del IIEP-BA	14
El Instituto Virtual	15
Niza y Mónaco: Visita de estudio de los participantes del IIEP, 20-26 de noviembre de 2003	15
Actividades del IIEP y del IIEP-BA	16
Reunión del Consejo de Administración del IIEP	16



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

Toda correspondencia sobre esta publicación debe dirigirse al:

Editor de la Carta Informativa,  
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
7-9 rue Eugène-Delacroix,  
75116 París, Francia  
Teléfono: +33.1.45.03.77.00.  
Fax: +33.1.40.72.83.66.  
E-mail: newsletter@iiep.unesco.org  
Internet: www.unesco.org/iiep

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



# editorial

## Ascensores y ascensoristas

Permítanme contarles algunos hallazgos efectuados en un estudio sobre el rendimiento de los estudiantes en Bergen (Noruega) bajo el liderazgo de Hans-Jørgen Gjessing hace unos 15 años. Gjessing utilizó como punto de partida los resultados obtenidos en investigaciones anteriores sobre el rendimiento educacional: que el origen socioeconómico de los padres era importante, también la influencia de los pares, mientras que el impacto de los recursos de la escuela contaban poco. A partir de lo indicado, se podría sostener que los profesores no desempeñan un papel importante. Dicho abruptamente: lo que los alumnos aprenden depende de lo que traen del hogar y obtienen de otros alumnos. 'Aprendizaje' es lo que los alumnos hacen por su propia cuenta, mientras que los profesores hacen lo que suelen hacer; la conexión es débil. Si este fuera el caso, la formación de los profesores serviría de muy poco, como también el currículo, ya que el rendimiento del estudiante depende fundamentalmente de sus padres y pares.

La propia investigación de Gjessing encontró algo muy diferente, basándose en datos longitudinales. Hay grandes diferencias en lo que logran los alumnos, esas diferencias son sistemáticas y dependen de la categoría de escuela en la que son colocados los alumnos.

Los resultados clave se sintetizan de la siguiente manera. En el sistema noruego, cuando los niños asisten a la escuela se los pone en diferentes ascensores, por así decirlo. Cuán rápido suben y a dónde terminan depende de a cuál ascensor fueron guiados primero. En otras palabras, ni el estatus de los padres ni las capacidades personales son decisivos; tampoco dónde vivieron ni qué conocimientos traen a la escuela.

El estudio de Gjessing mostró mucho más. En primer lugar, que los alumnos que por alguna razón se encontraban en desventaja, *funcionaban bien* si eran colocados en un "ascensor" que daba un buen empuje. En segundo término, a los que funcionaban bien también les *gustaba* lo que habían obtenido: no había oposición entre ser empujado y gozar del ascenso; aprender, esforzarse y progresar demostraron ser placenteros. Los alumnos más débiles académicamente se sintieron más satisfechos en los ascensores que mejor propulsaban.

En tercer lugar, las diferencias establecidas al comienzo se *reprodujeron* en las etapas subsiguientes.

Esto condujo a la pregunta: ¿qué decidió la velocidad del ascensor? La pregunta fue mal planteada. La pregunta adecuada era: ¿Quién decidió la velocidad del ascensor? La respuesta que se encontró fue: el ascensorista, es decir, el profesor. La manera en que el profesor interactuaba con los alumnos –para comunicarse, estructurar, motivar, guiar, apoyar y brindar retroalimentación– era decisiva.

Aventuraría que esto corresponde a nuestra experiencia. Un profesor autoritario, sarcástico y negativo puede anular el interés en una materia y herir la autoestima del estudiante. Un buen profesor, sin embargo, puede inspirar gracias al estímulo, ofreciendo experiencias que permitan un dominio cada vez mayor y dando una respuesta positiva al progreso, así como incitando a la resolución de proseguir, no rendirse y no abandonar cuando los alumnos no tienen éxito en el primer intento. Los buenos profesores tienen una adecuada comprensión de su material y saben cómo se lo puede transmitir para estimular la curiosidad, suscitar el interés y lograr la apreciación de la materia. Los buenos profesores reconocen que los alumnos valen la pena, incluso cuando progresan poco, fracasan o se estancan.

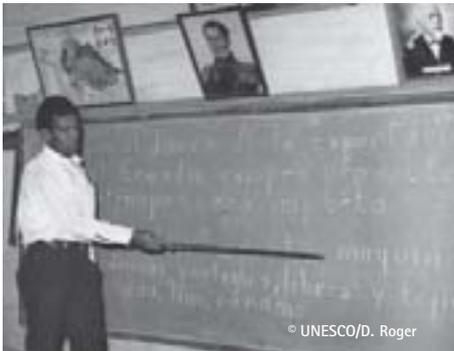
Mucho de esto se puede enseñar. Pero no se puede abandonar a los profesores a su suerte: también necesitan actualización, supervisión e inspiración. Esto es particularmente cierto cuando la sociedad experimenta rápidos cambios y los viejos estilos y modas son constantemente desafiados, ya se trate de fenómenos tales como el cambio económico y la movilidad o los cambios tecnológicos que ofrecen a los jóvenes nuevos modelos de comportamiento o instrumentos y artilugios avanzados.

Es paradójico que mientras la importancia de la educación aumenta –pues todos los países se mueven a velocidades diferentes para convertirse en sociedades del aprendizaje–, al mismo tiempo el papel del profesor se convierte en algo más vital y más difícil.

Gudmund Hernes  
Director del IIEP

# La carrera docente en América Latina

## Una encuesta en Argentina, Perú y Uruguay



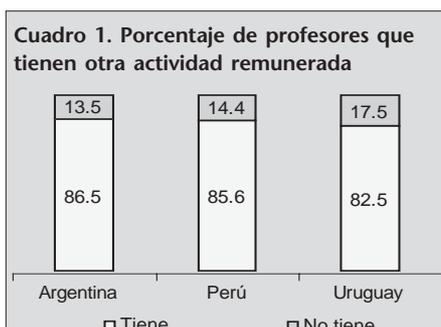
La cuestión de la carrera docente está en discusión en muchos países y las viejas reglas que regulan el trabajo de los maestros están siendo revisadas. Un estudio reciente del magisterio en América Latina, emprendido por el IPE-Buenos Aires, planteó algunas cuestiones importantes sobre cómo los profesores perciben su trabajo y cuáles son sus expectativas sobre el futuro desarrollo de su carrera.

EN el contexto actual de cambio y de re-forma, la situación de los profesores se ha situado en el primer plano de la agenda política de la educación en varios países. Antes de emprender reformas “recetadas”, es necesario saber cómo los profesores mismos perciben su trabajo, su situación actual, así como sus ambiciones profesionales para el futuro. Un estudio comparado sobre los profesores y sus carreras emprendido por el IPE-Buenos Aires en Argentina, Perú y Uruguay ha producido una gran cantidad de datos interesantes. Al analizar los datos han emergido una serie de cuestiones que pueden ser de interés para los responsables de la formulación de política.

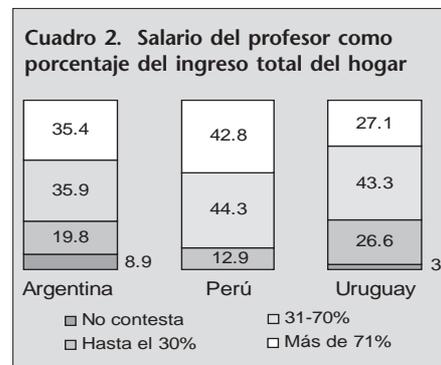
### Acerca de los profesores...

La mayoría de los profesores encuestados tiene la enseñanza como única actividad laboral remunerada. Sólo una minoría realiza otras actividades profesionales por las que percibe un ingreso (cf. Cuadro 1). Estos datos indican, en conjunto, que quienes ejercen esta actividad lo hacen en forma exclusiva, lo cual es un aspecto positivo desde el punto de vista de la educación y de su profesionalización.

La encuesta también muestra que el peso que tiene el salario de los profesores como



parte del ingreso total percibido por el hogar da lugar a la existencia de varias categorías (cf. Cuadro 2). Para una minoría de profesores (significativamente más fuerte en el caso del Uruguay) su ingreso tiene un peso muy bajo en el total de los ingresos percibidos por el hogar (equivalente al 30% o menos). En este caso extremo, es probable que el trabajo del profesor tenga un significado diferente en comparación con quienes básicamente ‘viven de la docencia’. Esta situación, a pesar de ser mayoritaria, en ningún caso supera el 50% (cf. Cuadro 2).



Este panorama fragmentado indica la existencia de distintas relaciones con la actividad docente, asociadas con diversas evaluaciones, actitudes y valoraciones, especialmente las relacionadas con las condiciones de trabajo, remuneración, carrera, etc.

Estas diferencias se deben tener en cuenta cuando hay que definir políticas de transformación de las normas que estructuran el trabajo de los profesores. Hay una variedad de factores que pueden incidir en la manera en que los profesores viven, perciben y valoran su trabajo, especialmente en el seno de una categoría profesional tan

grande y variada como la del magisterio. Mientras que algunos viven “de y para la docencia”, otros sólo “se consagran a ella” pero no “dependen de ella” para subsistir.

El peso que tiene el salario de los docentes en el ingreso total del hogar puede tener efectos específicos que se agregan a las repercusiones diferenciadoras relacionadas con otros factores más conocidos tales como el origen social, las condiciones de vida y de trabajo, el sexo, la edad, el contexto institucional, la formación inicial y la disponibilidad de formación continua, entre otros. Por el momento, sin embargo, el estado del avance del análisis de los datos no permite saber más acerca del impacto de las diferentes situaciones sobre dimensiones significativas de la condición de los profesores.

### ... y sus ambiciones

Toda política de reforma de las condiciones de trabajo de los profesores debe diseñarse teniendo en cuenta sus proyectos laborales. Es evidente que la estructura de los incentivos que se proponga va a inducir un conjunto determinado de aspiraciones laborales.

El Cuadro 3 (p. 4) muestra que la gran mayoría de los profesores de los países estudiados aspira a seguir trabajando en el sistema educacional en el futuro mediato. Sin embargo, salvo en el Uruguay, sólo la minoría desea ‘seguir en su puesto actual’, es decir, dando clases en el aula. Al respecto, el caso del Perú es el más dramático, ya que sólo uno de cada cinco profesores desea seguir trabajando en el aula.

La encuesta muestra que las aspiraciones de los profesores gravitan alrededor de dos polos principales: ocupar cargos de dirección y gestión, por una parte, y realizar otras tareas

**Cuadro 3. Aspiraciones de los profesores**



sistema no ofrece este tipo de puestos en cantidad suficiente como para satisfacer las demandas de los profesores. Por último, sólo una minoría del magisterio (menos del 10%) aspira a desempeñar actividades ajenas a la educación.

Esta distribución de las aspiraciones laborales sugiere la necesidad de reflexionar sobre la estructura y la dinámica de la carrera docente. Las reglas que predominan ofrecen pocas posibilidades de ascenso laboral fuera del aula y dentro del sistema. Al mismo tiempo, tampoco ofrece horizontes atractivos de ascenso y progreso profesional dentro del aula, es decir,

introducción de estímulos que favorezcan la permanencia en el aula. Esto puede lograrse mediante mecanismos tales como el establecimiento de jerarquías y niveles en la docencia según el nivel de competencias. El mismo objetivo se puede alcanzar redefiniendo la división del trabajo pedagógico, de modo que se diferencien funciones y responsabilidades según distintos niveles de complejidad. Por ejemplo, un profesor especialista en didáctica de la matemática, otro tutor de nuevos maestros, un tercero profesor principiante, un cuarto experto en evaluación, etc.

En la mayoría de los países el tema de la carrera docente pugna por encontrar un lugar privilegiado en las respectivas agendas de política educacional.

profesionales en el ámbito educacional tales como producir textos escolares, planificar la actividad pedagógica, llevar a cabo proyectos con colegas, etc., por la otra. Obviamente, el

en el ejercicio de la profesión docente en sentido estricto.

En este contexto parece pertinente profundizar el debate sobre la reestructuración de la carrera docente a partir de la

Emilio Tenti Fanfani  
emilio@iipe-buenosaires.org.ar

# Mejorar la eficacia de los profesores

Lorin W. Anderson

Colección "Fundamentos de Planificación de la Educación" del IIPE, N° 39

Nueva edición de próxima publicación

**P**UBLICADO por primera vez en 1991, este opúsculo acaba de ser revisado y actualizado, teniendo en cuenta el conocimiento acumulado durante los últimos 12 años.

El salario de los profesores todavía representa entre el 70 y el 90% de los presupuestos nacionales de educación en la mayoría de los países y el éxito del proceso de aprendizaje aún depende en gran medida de los profesores y de cómo enseñan. Así, mucho tiempo y dinero se ha empleado en investigar para descubrir cuáles son las características y actividades clave que hacen que un profesor sea "bueno" y "eficaz", pero independientemente de las cualidades deseadas, todos los profesores trabajan en un contexto escolar específico con ciertas estructuras y currículos. El profesor planifica el entorno de la clase, organiza y gestiona la clase, determina su secuencia y su ritmo, la estructura global de las lecciones, el trabajo escolar que se asigna a domicilio, evalúa a cada alumno y decide las medidas correctivas que hay que adoptar. Algunos profesores ejecutan estas tareas mejor que otros. En síntesis, ¿qué es lo que hace que un profesor sea eficaz o no?

Al planificar la educación, los planificadores no sólo deben analizar la infraestructura de la escuela, sus recursos materiales, el currículo, el suministro de textos escolares, etc., sino, sobre todo, ellos son responsables de asegurar la calidad de los recursos humanos que se asigna a la escuela. ¿Tienen todas las escuelas de un país un personal con la misma calidad? ¿Qué indicadores en una base de datos sobre los profesores deben utilizar los planificadores de modo que puedan asegurar razonablemente la equidad de la oferta?

Como lo indica Lorin W. Anderson, existen, por supuesto, otros insumos de la escolarización que inciden sobre los resultados del aprendizaje. Pero al considerar aquellos aspectos de los profesores y la enseñanza que repercuten sobre el aprendizaje, los planificadores tendrán más conciencia de lo que ellos, los planificadores, deben hacer cuando planifican el insumo 'recursos humanos' de las escuelas. También analiza las implicaciones para quienes planifican la formación del magisterio antes y durante el servicio a nivel nacional y regional, así como de los inspectores y consejeros escolares, y de quienes dirigen los centros de recursos educacionales.

En el apéndice, Lorin W. Anderson presenta diversos tipos de instrumentos para medir diferentes aspectos de la enseñanza en el aula. Se han agregado nuevos instrumentos, así como ampliado las versiones de los que se presentaron en la primera edición.

Como el énfasis en la planificación de la educación se desplaza de asegurar que todos los alumnos asistan a la escuela, a que aprendan mientras están en la escuela –es decir, de cuestiones de cantidad a cuestiones de calidad– el papel del profesor se convierte en algo de importancia crucial en el proceso de planificación. El opúsculo ofrece una excelente síntesis del conocimiento sobre la eficacia del maestro. También brinda a los responsables de la planificación de la enseñanza en un país los medios para conocer lo que sucede efectivamente en el aula.

*Extraído del prefacio del libro escrito por T. Neville Postlethwaite*

Lorin W. Anderson es profesor en la Universidad de Carolina del Sur (EE.UU.)

# Docentes competentes para las aulas africanas: mirando al futuro<sup>1</sup>

**La enseñanza es, sin duda, el determinante más fuerte del aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes a nivel de la escuela. Por consiguiente, es importante prestar atención a la calidad del personal docente y, por extensión, a su preparación y desarrollo continuos. Este artículo analiza ampliamente cómo los países del África Subsahariana afrontan esta problemática, al mismo tiempo que luchan por lograr la Educación Primaria Universal (EPU) de calidad.**

UN reto enorme para los países del África Subsahariana (ASS) hoy en día es cómo expandir el tamaño del magisterio al mismo tiempo que mejora su calidad. El *Cuadro 1* muestra que para lograr la EPU los países del ASS necesitarán 1.361.000 nuevos profesores entre 2000 y 2015, es decir, un aumento promedio anual de 3% (comparado con el 2% entre 1985 y 2000). Asumiendo que los sistemas de educación serán capaces de atraer suficientes candidatos para satisfacer esta demanda, la cuestión crítica es cómo asegurar que la oferta sea de la calidad deseada. Esto, a su vez, plantea importantes cuestiones relativas a la preparación profesional. Además, dadas las necesidades de renovación pedagógica, los 2.491.000 profesores en ejercicio necesitarán que se les ofrezcan oportunidades de desarrollo profesional.

## Análisis parcial de las respuestas

En relación con los *nuevos profesores*, la variedad de las circunstancias en los países se refleja en cómo están afrontando el reto consistente en conciliar la necesidad de desplegar un gran número de profesores competentes al mismo tiempo en que

mantienen la sostenibilidad financiera. En un extremo se encuentran países donde hay una sola vía para el magisterio, a saber, disponer de un certificado profesional, y donde el nivel de entrada, la duración y la ubicación institucional de los programas de preparación profesional tienden a estar en la cima, por ej., en Namibia, donde uno debe tener un Diploma de Profesor de Educación Básica de tres años para enseñar desde el 1º hasta el 10º grados. En el otro extremo, uno encuentra países donde se puede acceder a la profesión mediante múltiples vías, incluyendo la posesión de un certificado profesional. La mayoría de los países del ASS tienden a estar en la última categoría. Su personal docente está constituido por profesores con diferentes calificaciones de entrada, yendo desde un grado académico universitario o un certificado de enseñanza de nivel universitario hasta simplemente un certificado de conclusión de la escuela primaria. En el medio, la mayoría de los profesores posee un certificado de primer ciclo de educación secundaria o un diploma de educación secundaria, con o sin preparación profesional.

En efecto, la carrera docente y la educación inicial de los profesores en los países del ASS ha venido cambiando continuamente

desde la década de los noventa. La medida principal ha consistido en acortar la duración del programa. Al mismo tiempo, la experiencia sobre el terreno ha ganado en preeminencia en los programas, pero su índole y calidad son muy variables. Además, surgieron nuevas categorías en el estatus de los profesores. Hay profesores que son funcionarios, profesores del servicio nacional, profesores contratados, profesores voluntarios, profesores de la comunidad, etc.

Guinea es un país que ha experimentado estos tres tipos de evolución. Vale la pena destacar el nuevo programa de dos años de formación de profesores de educación primaria. Iniciado a mediados de 1998, este programa produjo 7.612 nuevos profesores en junio de 2003. Dicho de otra manera, el programa produjo 1.522 nuevos profesores por año, en comparación con menos de 200 anteriormente. Se estima que el costo unitario es de aproximadamente US\$ 677 (Diané B. *et al.*, 2003).<sup>2</sup> Es importante señalar que se ha reportado que los graduados del programa son tan buenos como los graduados de los programas anteriores (PASEC, 2002).<sup>3</sup> La productividad de este programa y su más bajo costo unitario se atribuyen a su más alta tasa de estudiantes para profesor/formador de profesores, su duración más corta (dos años en comparación con los tres anteriores) y el funcionamiento anual de las escuelas normales gracias a una estrategia de implementación de dos ciclos (*cf. Recuadro 1, p. 6*). Por tanto, este programa constituye una buena fuente de inspiración para otros países, especialmente de los que corren el riesgo de no lograr la EPU en 2015.

Con respecto a los *profesores en ejercicio*, el desarrollo continuo del magisterio en los países del ASS también ha cambiado continuamente. La tendencia emergente se caracteriza por el alejamiento del criticado modelo de arriba hacia abajo, homogéneo y puntual para orientarse hacia las actividades de desarrollo profesional descentralizadas, basadas en la escuela y dirigidas por profesores. Los ejemplos abundan: la Fundación Aga Khan apoyó los School Improvement Projects en el África Oriental, el programa de pequeños

**Cuadro 1. Aumento del número de profesores en la escuela pública**

	Número de profesores (en 000)			Aumento promedio anual	
	1985	2000	2015	1985-2000	2000-2015
Países anglófonos	1 191	1 557	2 180	+1,8%	+2,3%
Países francófonos	601	825	1 512	+2,1%	+4,1%
Otros	57	109	160	+4,4%	+2,6%
Total África	1 849	2 491	3 852	+2%	+3%

Fuente: MINEDAF VIII – Documento estadístico con datos del Banco Mundial

subsidios para las escuelas en Guinea (PPSE), la autoevaluación escolar en Namibia, el Teacher Development and Management System en Uganda, etc. Lo más importante es que estos programas o proyectos son ejemplos de progresos efectivos. El reto siguiente es asegurar que el impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes sea cuidadosamente monitoreado y utilizado como un insumo clave en las evaluaciones formativas.

## Mirando al futuro

Para muchos países es predecible que la tendencia de contratar a profesores con educación general limitada o sin preparación profesional continuará o incluso aumentará. Esto incidirá en la recomposición del magisterio, un fenómeno que puede minar potencialmente la composición de la profesión, generando la inestabilidad del personal, lo que, a su vez, podría repercutir negativamente sobre la calidad. Afrontar eficazmente esta situación podría determinar el logro de la EPU de calidad. Asimismo, dada esta tendencia de contratación, fortalecer el desarrollo profesional continuo y de mecanismos de apoyo se convierte en el mediano plazo en un imperativo para los países en cuestión. En última instancia, invertir en una preparación de alta calidad del magisterio

puede ser una buena opción para hacer que los costos del desarrollo y el apoyo continuo sea manejable.

Martial Dembélé  
Universidad de Quebec  
en Montreal (UQAM)  
dembele.martial@uqam.ca

<sup>1</sup> Este artículo se basa en el trabajo efectuado por el autor para el *Challenge of Learning*

*Study*, encargado por la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA).

<sup>2</sup> Diané, B. et al., 2003. *La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG): Étude-bilan de la mise en œuvre*, Paris, ADEA. [Estudio de caso encargado por la ADEA para el *Challenge of Learning Study*].

<sup>3</sup> PASEC. 2002. *Évaluation du programme de formation initiale des maîtres de Guinée (FIMG) et de la double vacation*. Dakar, PASEC.

## Nuevo programa de preparación de profesores de educación primaria en Guinea

El programa *Formation initiale des maîtres de Guinée* (FIMG) se ofrece de dos maneras: un ciclo corto y un ciclo largo. El ciclo corto consta de tres fases: tres meses de cursos en la École Normale d'Instituteurs (ENI), seguidos de nueve meses de trabajo de enseñanza supervisada, en que los futuros profesores tienen plena responsabilidad de un aula en escuelas ordinarias seleccionadas especialmente (*écoles associées*), y, finalmente, tres meses adicionales de cursos en la ENI. El modelo regular consta de dos fases: una de nueve meses de cursos en la ENI, intercalada con tres períodos de enseñanza, seguidos de nueve meses en que los estudiantes para profesores tienen plena responsabilidad de un aula. En ambos ciclos, los cursos se concentran en la enseñanza de disciplinas básicas, es decir, francés, matemática, ciencias y tecnología, humanidades, así como psicología de la educación y evaluación del aprendizaje. Los cursos son enseñados por formadores de profesores y los períodos de enseñanza son supervisados por consejeros pedagógicos en cooperación con el profesor anfitrión y el director de la escuela. Varios estudiantes para profesores son colocados en una escuela dada, de manera que se puedan apoyar los unos a los otros, así como participar en la socialización entre pares. El requisito para ingresar al programa es tener un diploma de educación secundaria (la primera parte del diploma para las candidatas) y a los graduados se les propone un contrato renovable anualmente. La estrategia de dos ciclos ayudó a aumentar la productividad de las ENI. Ellas han venido funcionando 12 meses al año desde 1998 y han acogido a siete cohortes de futuros profesores desde agosto de 1998 hasta junio de 2003.

# Teacher professional development: an international review of the literature

Eleanora Villegas-Reimers

*Quality education for all* series. Paris: IIEP/UNESCO, 2003. ISBN: 92-803-1228-6

¿Qué políticas pueden apoyar a los profesores? Mientras que en cada vez más lugares del mundo existe consenso sobre la importancia de apoyar el desarrollo profesional del magisterio de modo que se pueda enseñar a todos los niños eficazmente, no hay consenso sobre cómo hacerlo. El opúsculo *Teacher professional development: an international review of the literature* [El desarrollo profesional del personal docente: una revisión internacional de la literatura] analiza la investigación comparada más reciente sobre la preparación de los profesores y su proceso de desarrollo profesional a lo largo de toda la vida. La obra presenta conceptos y hallazgos recientes de la investigación en este campo. Analiza por qué el desarrollo profesional del magisterio es importante para los propios profesores, los estudiantes a quienes enseñan, así como para las reformas de la educación sobre las que ellos inciden y por las que son influidos.

El desarrollo profesional del magisterio va más allá de la concepción tradicional de «formación» inicial o de «talleres» de formación en servicio. El opúsculo empieza examinando las tendencias en curso en muchos países del mundo: el paso de la «formación del personal docente» al de «desarrollo profesional del personal docente», así como el tránsito de «instituciones de formación del personal docente» al de «agentes de desarrollo profesional», que incluye a las instituciones de formación de personal docente, escuelas, organizacio-

nes comunitarias, así como también redes locales, nacionales e internacionales de profesores que apoyan su crecimiento profesional.

El opúsculo examina detalladamente modelos de desarrollo profesional que se han aplicado exitosamente en varios países. La presentación se divide en dos partes: una que incluye modelos implementados en pequeña escala (aulas, escuelas) y otra con modelos de cambio sistémicos implementados en sistemas escolares o en todo el país. El opúsculo presenta opciones en las que los profesores pueden promover su propio desarrollo profesional y el de sus colegas sin tener que depender exclusivamente o esperar la creación de estructuras organizacionales importantes para aplicar modelos complejos de educación.

Finalmente, el opúsculo ofrece un marco de referencia para planificar, implementar y evaluar el desarrollo profesional del magisterio, así como una vía para guiar a los responsables de la formulación de política, administradores y profesores. En esta sección se analizan factores tales como los recursos financieros, el tiempo, las etapas de desarrollo de un sistema escolar, el papel de los sindicatos, etc.

En síntesis, el libro ofrece una lista de implicaciones y recomendaciones de política para apoyar la transformación de la formación del magisterio, de modo que los actores interesados puedan apoyar la excelencia en materia de enseñanza.

# Políticas para los docentes en los países de la OCDE



**Tras décadas de investigación y experimentación en materia de políticas para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes mediante una mejor asignación de los recursos, mayor rendición de cuentas, reformas curriculares y evaluación refinada de los sistemas de educación, la atención parece ahora concentrarse en un elemento esencial, pero generalmente ausente, en las intervenciones de política: los docentes.**

La reciente preocupación por las políticas para los docentes entre los Estados Miembros de la OCDE ha sido en parte provocada por la grave escasez de profesores que están comenzando a experimentar –o posiblemente experimentarán– algunos países en un futuro próximo. Sin embargo, se dispone de poca información sobre la naturaleza y gravedad de la escasez, ya que el problema de la ‘cantidad’ generalmente se resuelve reduciendo los requisitos para la calificación, permitiendo que enseñen docentes sin título o que no son especialistas en las disciplinas que enseñan, aumentando la carga de trabajo de los profesores, incrementando el tamaño de las clases, reduciendo el tiempo requerido para el aprendizaje de los estudiantes y eliminando disciplinas. Esto hace que ‘cantidad’ sea una designación inadecuada para lo que es realmente un problema de calidad. A fin de responder a esta preocupación creciente sobre la calidad de los docentes, la OCDE lanzó un estudio destinado a analizar los factores que inciden sobre la atracción, el desarrollo, el reclutamiento y la retención de profesores eficaces. Actualmente 25 países participan en el estudio cuyo informe final de síntesis se espera a fines de 2004 (para más información: *cf.* [www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy)).

Algunos hallazgos preliminares presentados en junio de 2003 confirman que todos los países participantes están preocupados por un declive en la calidad, especialmente en relación con la brecha creciente entre las competencias del personal docente actual y las nuevas demandas de las escuelas. Se percibe una cierta paradoja, ya que por un lado se reconoce cada vez más el importante papel que desempeña la educación en el crecimiento y el desarrollo de los niños,

mientras que por el otro, el estatus de los docentes declina. Generalmente, los docentes consideran que su trabajo no se aprecia, que se ha recortado su autonomía y creatividad con mayores controles y regulaciones, y que se les pide que hagan más con menos. Durante la última década, los salarios de los docentes han disminuido en relación con otras ocupaciones. Sin embargo, los docentes siguen apreciando la estabilidad laboral de la profesión especialmente cuando el desempleo es alto. La carrera docente se ha convertido en una opción preferida por las mujeres, quienes encuentran que las características, carga de trabajo y horarios de esta ocupación son más compatibles con sus responsabilidades familiares.

Los docentes tienden a quejarse de la falta de variedad y diferenciación de roles en sus carreras. Además, hay pocos incentivos para que los docentes mejoren su práctica y se desarrollen profesionalmente. Existen pocos vínculos entre su rendimiento, la compensación que reciben y el desarrollo profesional.

La preocupación por el abandono de la carrera docente es mayor en algunos países que en otros. Dicho abandono tiende a ser más alto cuando las economías son más fuertes, las escalas salariales de los docentes más limitadas –haciendo que los salarios lleguen a un punto de estancamiento más tempranamente– así como cuando las calificaciones docentes les permiten acceder a otros empleos.

Los cambios generados por una economía del conocimiento y una cada vez más diversa población estudiantil crean nuevos desafíos para la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes. Existe la tendencia a elevar la formación de los docentes colocándola en un contexto universitario y a ofrecer un mejor equilibrio entre la teoría y la

práctica, tanto para la educación primaria como para la secundaria general, haciendo que la escuela se convierta en un verdadero socio en la formación y el desarrollo del magisterio. Se tiende hoy a formar a los docentes a lo largo de la carrera, a fin de ayudarlos a que se adecúen a las nuevas necesidades de la escuela y de la sociedad. Cada vez más se reconoce la necesidad de brindar un apoyo especial a los nuevos docentes en sus primeros años de ejercicio.

La escasez de docentes está estimulando la elaboración de nuevas políticas que faciliten el ingreso al cuerpo docente de adultos provenientes de otras ocupaciones, que atraigan a antiguos profesores a retomar la labor abandonada tempranamente, y que consideren a la carrera docente como una oportunidad laboral de corto plazo y no como una opción para toda la vida.

Los docentes por su parte desean políticas que promuevan el profesionalismo y la autonomía pedagógica, que los apoyen más y los controlen menos, y que les brinden mayores oportunidades para el desarrollo de la carrera. Los países que cuentan con sistemas de educación descentralizados están dejando progresivamente las decisiones sobre el personal a las escuelas y comenzando a ofrecer salarios diferenciados por competencias. Los países que tienen una tradición de funcionariado público más centralizada tienen el desafío de ajustar sus políticas de gestión de personal a las competencias que actualmente se requiere de los docentes. Está por verse si se puede ofrecer el reconocimiento profesional, el desarrollo de la carrera y el estatus que los docentes reclaman y al mismo tiempo mantener la estabilidad laboral, generalmente asociada a este tipo de empleo.

Yael Duthilleul  
[y.duthilleul@iiep.unesco.org](mailto:y.duthilleul@iiep.unesco.org)



# EPT: Distintas vías para diferentes sistemas educativos

Los hallazgos provenientes del segundo proyecto de investigación educacional del SACMEQ en el África Meridional y Oriental sugieren que diferentes países requieren diseñar distintas vías para lograr el objetivo de la educación para todos (EPT).

Las Declaraciones de la Conferencia Mundial sobre Educación de Jomtien en 1990 y del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en 2000 apelaron a los países del mundo a ampliar su visión del concepto de «educación para todos» (EPT) más allá de la concentración en una mayor participación en la educación. Estas declaraciones hicieron hincapié en que el logro de la EPT requiere que la expansión del acceso a la educación sea acompañado de la mejora de la calidad y la equidad en la educación.

Durante muchos años, el IPE ha estado trabajando con los 15 ministerios de educación que constituyen el Consorcio del África Meridional y Oriental para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (SACMEQ) a fin de explorar una serie de enfoques para medir y comparar la calidad y la equidad en los subsistemas de educación primaria.

## Los hallazgos de la investigación

Uno de los enfoques innovadores de investigación utilizados por el SACMEQ ha sido la realización de evaluaciones comparadas de 1) *la calidad*, comparando los sistemas escolares con los puntajes promedio de los estudiantes en una prueba de lectura que fue elaborada por profesores experimentados y especialistas en lectura de los países del SACMEQ a partir de un análisis conjunto y convenido de los currículos oficiales de las escuelas y 2) *la equidad*, comparando los sistemas escolares en función de su capacidad para minimizar los principales componentes de la variación en los puntajes de los alumnos en esta prueba de lectura. Basándose en este enfoque, los sistemas escolares de los países del SACMEQ con los

puntajes más altos de rendimiento de los alumnos en lectura se consideraron que estaban ofreciendo niveles *relativamente* más altos de calidad educacional y que los sistemas escolares con menores variaciones en los puntajes de los alumnos en lectura (entre escuelas y dentro de las escuelas) estaban ofreciendo niveles de equidad educacional *relativamente* más altos.

La investigación de política educacional más reciente del SACMEQ (SACMEQ II) recolectó información detallada entre 2000 y 2002 sobre el rendimiento de los alumnos en lectura entre 42.000 estudiantes de 6° grado en más de 2.250 escuelas. Algunos de los resultados de esta investigación se sintetizan en el *Gráfico 1* de la página 9 y se explican en el análisis posterior utilizando como ejemplos cuatro sistemas escolares.

► **Calidad.** Las cifras de la columna de la izquierda muestran el puntaje promedio de los estudiantes en lectura para cada sistema escolar del SACMEQ. El puntaje promedio total para los países del SACMEQ fue de 500. Los puntajes promedio para los sistemas escolares varió desde un valor bajo de 249 para Malawi a valores cercanos al promedio del SACMEQ de 482 y 517 para Uganda y Mozambique, respectivamente, y a un valor alto de 582 para Seychelles. (Es importante notar aquí que los investigadores del SACMEQ esperaban encontrar esta pauta de diferencias en los puntajes promedio de los estudiantes en lectura debido a las numerosas diferencias en los factores sociales, económicos e históricos propios de cada país. Para tomar un solo ejemplo, el Ingreso Nacional Bruto –INB– per cápita en Seychelles fue alrededor de 40 veces más alto que el de Malawi).

► **Equidad.** Las cifras de la columna de la derecha muestran la variación total de los

puntajes de los alumnos en lectura en cada sistema escolar. La variación total para los países del SACMEQ fue de 100. La variación total para los sistemas escolares se situó entre un valor bajo de 25 para Malawi y un valor alto de 154 para Seychelles. La variación total de 83 para Uganda fue ligeramente inferior a la variación total del SACMEQ, mientras que la variación total de 42 para Mozambique fue ligeramente inferior de la mitad de la variación total del SACMEQ. Los valores de la variación total se desagregaron en componentes ‘entre escuelas’ y ‘dentro de las escuelas’ y se presentan como histogramas en el centro del diagrama. Los gráficos muestran que los componentes de la variación ‘entre escuelas’ y ‘dentro de las escuelas’ de Malawi y Mozambique se encontraban entre los más pequeños de los sistemas escolares del SACMEQ. Por el contrario, el componente de variación ‘entre escuelas’ de Uganda y el componente de variación ‘dentro de la escuela’ de Seychelles fueron los más grandes de los sistemas escolares del SACMEQ.

## Implicaciones para la política

Dados los resultados de la investigación, ¿qué se puede decir en este momento acerca de estos cuatro sistemas escolares que siguen trabajando para lograr la EPT? En primer lugar, debe notarse que Seychelles, Uganda y Malawi tienen excelentes tasas de participación en los primeros seis grados escolares, con tasas netas de matrícula (TNM) que se aproximan al 95% o lo superan. La tasa de participación de Mozambique es mucho más baja, con una TNM de 70%. Cuando esta información sobre el acceso se combina con el análisis de la calidad y la equidad que se presentaron anteriormente, resulta evidente que estos sistemas escolares necesitarán diseñar

diferentes vías para lograr la EPT.

El reto de la EPT para Malawi consistirá en 1) *mantener las tasas de participación*, 2) *mejorar la calidad* dirigiendo los esfuerzos a elevar el bajo puntaje promedio de los estudiantes en lectura y 3) *mantener la equidad* asegurando la continuación de pequeñas variaciones en los puntajes de los alumnos en lectura, tanto dentro como entre las escuelas.

Uganda tendrá que 1) *mantener las tasas de participación*, 2) *consolidar la calidad* trabajando para asegurar que el puntaje promedio de los alumnos en lectura se siga situando alrededor del promedio del SACMEQ o tal vez lo mejore, y 3) *mejorar la equidad* reduciendo la variación del componente 'entre escuelas' en los puntajes de los estudiantes en lectura.

En Mozambique, el reto será 1) *mejorar las tasas de participación*, 2) *consolidar la calidad* trabajando para asegurar que el puntaje promedio de los estudiantes en lectura se siga situando alrededor del promedio del SACMEQ o tal vez lo mejore, y 3) *mantener la equidad*, asegurando la continuidad de las pequeñas variaciones en los puntajes de los alumnos en lectura, tanto

entre como dentro de las escuelas.

Finalmente, el reto de la EPT para Seychelles será 1) *mantener las tasas de participación*, 2) *mantener la calidad* apoyando los esfuerzos que preservarán el alto promedio de los estudiantes en lectura y 3) *mejorar la equidad* reduciendo el componente de variación 'dentro de la escuela' de los puntajes de los alumnos en lectura.

Estas diferentes vías hacia la EPT demandarán que los cuatro sistemas escolares aborden diferentes grupos objetivo y empleen distintas estrategias de identificación y distribución de los recursos requeridos.

Malawi necesitará un esfuerzo decidido en *todas las escuelas* para mejorar el puntaje promedio de los alumnos en lectura. Esto requerirá el suministro adicional de insumos humanos y materiales sustanciales a las escuelas mediante alianzas a largo plazo con proveedores de fondos externos.

Uganda necesitará un enfoque más definido a fin de identificar y ayudar al *subconjunto de escuelas* en las que los alumnos tienen bajos puntajes en lectura. Este enfoque se podría basar en la implementación de un mecanismo de asignación de recursos que

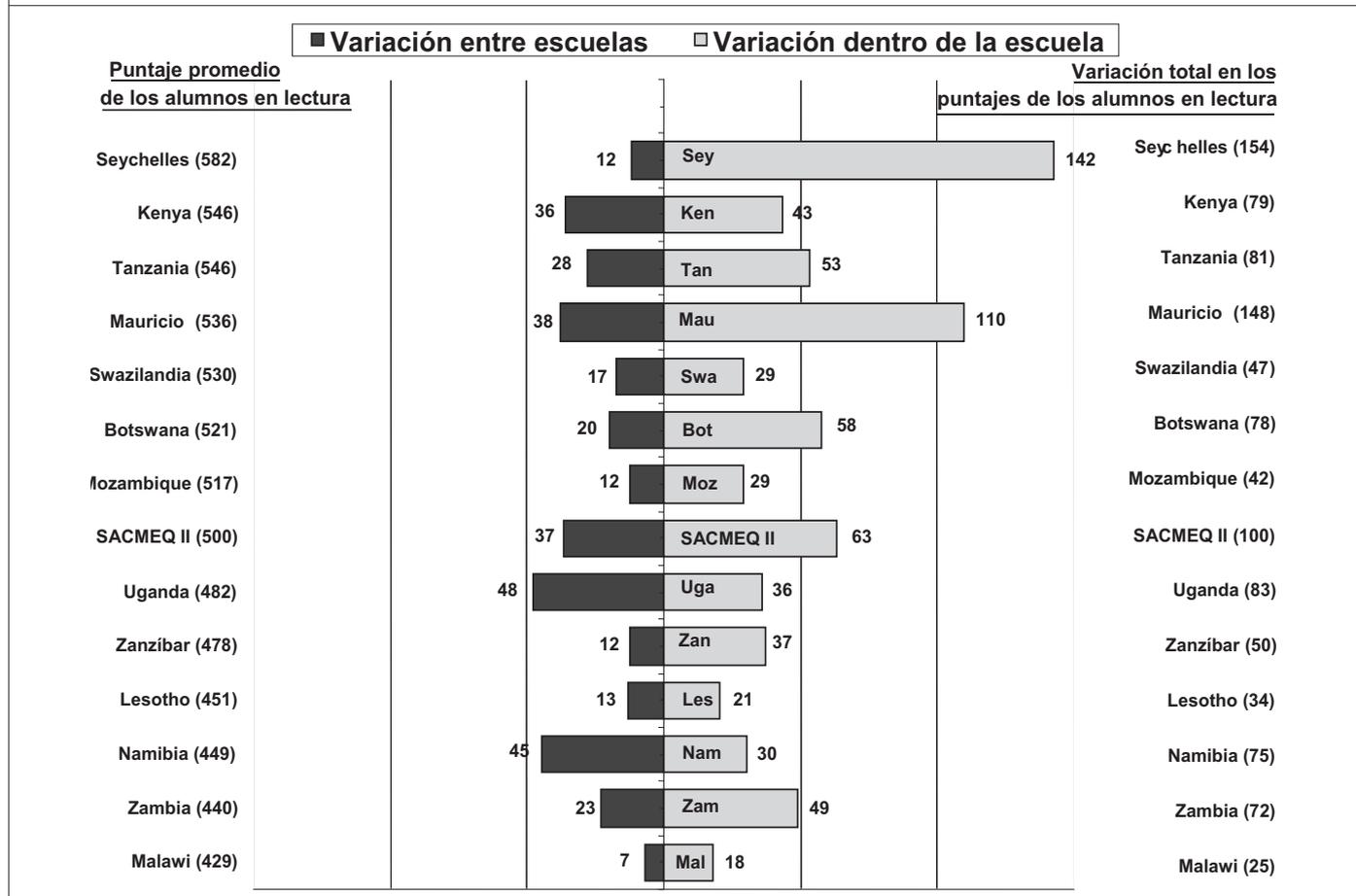
suministre fondos suplementarios a las escuelas más desfavorecidas.

Mozambique tendrá que concentrarse en métodos *comunitarios específicos* para mejorar sus tasas de participación. Los primeros pasos estarán destinados a determinar por qué las tasas de participación son bajas y cómo varían entre las comunidades. Esta información se podría utilizar después para diseñar una estrategia de "pinzas" destinada a estimular la demanda de educación y, simultáneamente, a incitar a las comunidades a efectuar alianzas con el gobierno para asegurar la provisión de infraestructura y servicios adecuados de apoyo.

Seychelles necesitará efectuar cambios en la estructura y la enseñanza *dentro de las escuelas*. Esto se podría lograr a un costo relativamente bajo mediante el desmantelamiento de los agrupamientos por aptitudes en todos los grados y niveles, introduciendo luego métodos de enseñanza adecuados para grupos de competencias mixtas.

Stéphanie Dolata, Miyako Ikeda  
y Saul Murimba  
s.dolata@iiep.unesco.org

**Diagrama 1. ESTUDIO SACMEQ II: Puntajes promedio de los alumnos en lectura y variación en los puntajes de los alumnos en lectura**





# Retorno a las fuentes

## Concentrarse en el desarrollo de competencias



Centro comunitario de aprendizaje, Bungmati, Nepal

**E**n el seguimiento de Jomtien, el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en 2000 hizo hincapié en la necesidad de prestar atención especial a la integración social y económica de las poblaciones no escolarizadas, aprobando el siguiente objetivo en su *Marco de Acción*: “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa”.

La formación profesional puede contribuir a lograr este objetivo equipando a los jóvenes y adultos para que tengan vidas más plenas y productivas. También se debe reconocer que el desarrollo de competencias desempeña un papel esencial en la reducción de la pobreza mediante la educación; puede brindar oportunidades para generar ingresos entre las poblaciones más desfavorecidas. No obstante, como lo ilustra el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, los esfuerzos realizados por los países en desarrollo y la asistencia de los asociados internacionales para el desarrollo tienden a concentrarse principalmente en la Educación Primaria Universal (EPU). Los programas no formales a menudo asignan la más alta prioridad a la alfabetización, descuidando relativamente el desarrollo de otras competencias.

Lograr la EPU es, obviamente, una preocupación clave, pero a veces el fuerte énfasis puesto en esta dimensión ha producido la exclusión de grupos particularmente desfavorecidos y vulnerables. Los gobiernos se han focalizado poco en estos grupos cuyas necesidades fueron libradas a menudo a las ONG. Sin embargo, cada vez más se reconoce que la EPT no se puede lograr a menos que se

**En 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien aprobó que la educación básica no se limite a la educación primaria formal, sino que se afrontaran las diversas necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos. Más de una década después es evidente que esta visión ampliada, que incluye el desarrollo de competencias, sigue siendo pertinente y merece más reconocimiento en la agenda de política educativa.**

preste mayor atención a importantes sectores de la población excluidos, tales como los pobres de las áreas rurales, las minorías étnicas y lingüísticas, así como las personas discapacitadas. Todos ellos merecen acceso a la educación básica, incluyendo las competencias profesionales, para su plena integración en la sociedad, tanto social como económicamente.

Los estudios efectuados en 2003 en cuatro países piloto (*cf. Recuadro 1, p. 11*), con el apoyo del Sector de la Educación de la UNESCO –Sección de Educación Técnica y Profesional– y el IIPE, mostraron que el desarrollo de competencias de los jóvenes y adultos no está recibiendo la atención que merece en los Planes Nacionales de Acción de EPT. Cuando este componente aparece, como en los casos de Nepal y Senegal, tiene alcance limitado y no dispone de financiación adecuada. Si bien los estudios identificaron numerosas iniciativas asumidas por diferentes actores para brindar formación profesional tanto en el sector público como en el privado, estos programas a menudo son de corta duración, con impacto y sostenibilidad limitados. En general, ellos ponen en evidencia el hecho de que las necesidades de competencias de los grupos más desfavorecidos de la sociedad se descuidan frecuentemente.

La mayoría de los pobres del mundo –especialmente los más pobres– viven en las áreas rurales remotas donde tienen acceso muy limitado a los servicios sociales, incluyendo la educación y la formación para adquirir competencias. Aunque la pobreza sigue siendo un fenómeno predominantemente rural, los planes de EPT todavía no reconocen esta realidad, ni prestan suficiente atención y recursos a las poblaciones rurales. Además del

impacto sobre la educación, este descuido puede agravar las tensiones sociopolíticas, como en Nepal.

Asimismo, en las áreas urbanas, la mayoría de las poblaciones pobres encuentran trabajo en el sector informal de la economía. En cada uno de los cuatro países participantes en el proyecto, la situación del mercado de trabajo es preocupante, especialmente en relación con el desempleo juvenil. La vasta mayoría de los recién llegados al mercado de trabajo son absorbidos, de una manera u otra, por el sector informal. Sin embargo, a pesar de esto, los responsables de la formulación de política, los proveedores de formación y los formadores a menudo son reuertos a reorientar sus esfuerzos hacia este sector. Fuera de los cuatro países, Malí brinda el único ejemplo donde se han concebido e implementado políticas y acciones específicas de formación para facilitar y mejorar la integración de la juventud en el sector informal.

Frecuentemente, los gobiernos consideran que las necesidades básicas de formación de los grupos desfavorecidos deberían ser abordadas por los programas de educación técnica y profesional existentes. Sin embargo, éstos tienen una capacidad limitada. Además, al reclutar a menudo a estudiantes de nivel secundario o incluso postsecundario, los programas excluyen automáticamente a los grupos desfavorecidos.

Asimismo, otro estudio reciente efectuado por el IIPE sobre Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP) muestra que estos instrumentos no prestan suficiente atención a las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos (*Carta Informativa del IIPE*, vol. XXI, n.º 4, octubre-diciembre de 2003, p.4). Por

consiguiente, por el momento los DELP no brindan necesariamente una solución alternativa para satisfacer las necesidades de formación de los excluidos.

Si bien el camino para el futuro es difícil de definir, el proyecto identificó en los cuatro países piloto algunos principios y prioridades. Focalizar a los grupos desfavorecidos y vulnerables es probablemente el enfoque clave que hay que seguir, siempre y cuando se genere suficiente apoyo político de los actores sociales poderosos. Generar dicho interés siguen siendo un reto. El reconocimiento de la reducción de la pobreza como el foco de las intervenciones de desarrollo puede contribuir a esa concienciación. La inclusión representa otro ingrediente importante del éxito. Promover alianzas con organizaciones de la sociedad civil que incorporan a los pobres, tales como las organizaciones comunitarias de base en las áreas rurales o las asociaciones del sector informal en las ciudades, constituye una estrategia poderosa (RDP Lao, Malí).

Finalmente, tres áreas prioritarias parecen emerger, a saber: políticas y programas para abordar las necesidades de la población rural, políticas para apoyar y expandir esfuerzos innovadores de formación para el trabajo en el sector informal y reformas para cambiar el foco de atención de la educación técnica y profesional hacia los grupos excluidos.

Esta "composición" de política emergente

se puede desarrollar adicionalmente, pero ya brinda algunas ideas a los gobiernos y organismos proveedores de fondos sobre cómo convertir la "visión ampliada" de la EPT en realidad.

David Atchoarena, IIPE  
d.atchoarena@iiep.unesco.org  
Miki Nozawa, UNESCO (ED/STV/TVE)  
m.nozawa@unesco.org

### Recuadro 1: Desarrollo de competencias de aprendizaje de los excluidos *Un proyecto conjunto del IIPE y el Sector de la Educación de la UNESCO*

En un esfuerzo destinado a asistir a los Estados Miembros a implementar el *Marco de Acción de Dakar*, el IIPE y el Sector de la Educación de la UNESCO, Sección de Educación Técnica y Profesional, lanzaron un proyecto en 2003 para brindar asistencia técnica a cuatro países menos desarrollados seleccionados (RDP Lao, Malí, Nepal y Senegal) a fin de integrar un componente de formación para la adquisición de competencias profesionales en sus Planes Nacionales de EPT. En el marco de este proyecto se revisaron los programas de formación para la adquisición de competencias destinados a grupos desfavorecidos, se analizaron las políticas y el contexto institucional, y se propusieron estrategias posibles. Hasta el momento el proyecto ha tenido éxito en sensibilizar a los ministerios de educación sobre este aspecto descuidado de la EPT, a identificar las causas del descuido existente y posibles áreas de intervención. En un taller interregional celebrado en el IIPE (París, 22-23 de enero de 2004), se analizaron los hallazgos de la primera fase del proyecto y se plantearon sugerencias para lograr un enfoque más global de la EPT.

## Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4 Educación para todos: hacia la igualdad entre los sexos



En Dakar, la comunidad internacional se comprometió a "suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento" (Objetivo 5). Titulado *Educación para todos: hacia la igualdad entre los sexos*, el Informe de Seguimiento 2003/4 evalúa el progreso realizado a nivel mundial en el logro de los objetivos de la EPT y destaca este objetivo particular.

En el Informe se distingue entre «paridad entre los sexos», un concepto cuantitativo, e «igualdad entre los sexos». El primero se refiere a la igualdad de participación de ambos sexos en los diferentes niveles de educación. Un indicador frecuente de paridad es el Índice de Paridad entre los Sexos (IPS), es decir, la proporción entre el número de mujeres y el de hombres de un indicador determinado. El segundo es más complejo, pues exige que se brinde igualdad de condiciones de acceso, tratamiento y resultados en la educación de hombres y mujeres.

Basándose en las cifras desde 1990 hasta 2000, el informe ofrece una visión mixta de la situación actual de la paridad de sexos en muchos países en desarrollo. Durante este período, la tasa neta de matrícula (TNM) de las niñas en la educación primaria aumentó ligeramente en la mayoría de las regiones en desarrollo, excepto en el Asia Oriental y el Pacífico, donde disminuyó. El IPS permaneció estable o aumentó en todas las regiones durante este período, mejorando notablemente en el Asia Meridional y Occidental.

Las desigualdades entre sexos en el acceso a la educación primaria sigue siendo alto en la mayoría de los países en desarrollo. En 2000, 57% de niños no escolarizados en estos países eran mujeres.

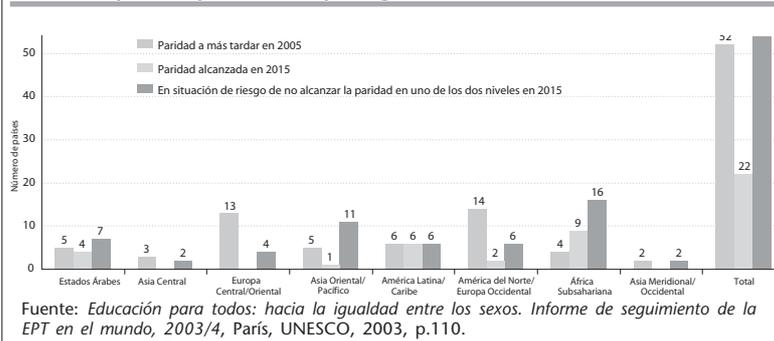
Asumiendo que las tasas de cambio hacia el logro de la igualdad entre los sexos pasadas se mantengan iguales en el futuro, el

informe sugiere que 76 de los 128 países no lograrán la igualdad entre los sexos en la educación primaria y secundaria en 2005, y que 54 países ni siquiera la lograrán en uno o los dos niveles en 2015. Esto significa que el logro de la igualdad entre los sexos todavía tiene un largo camino que recorrer. El informe se basa en datos sobre la matrícula que remontan a 2000; por lo tanto, no es posible verificar si el *Marco de Acción de Dakar* ha tenido algún impacto.

En este contexto, el compromiso de la comunidad internacional para sostener financieramente a los países que carecen de recursos para lograr los objetivos de la EPT es crucial. El informe hace hincapié en que tanto la ayuda multilateral como bilateral disminuyeron entre 1998/1999 y 2000/2001. Con la nueva iniciativa de financiación acelerada (IFA), lanzada en 2002, se intenta abordar esta cuestión, pero los compromisos efectuados por los organismos de financiación no corresponden a sus propuestas iniciales ni a los recursos que necesitan los países que recibieron el aval para obtener la financiación. Según el informe, se requiere un 57% de aumento en los compromisos actuales de la IFA para cubrir la diferencia y permitir que la comunidad internacional mantenga sus promesas.

Candy Lugaz – c.lugaz@iiep.unesco.org

Gráfico 1. Perspectivas de alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, por región



# Estrategias para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en la educación

**La lucha contra la corrupción estuvo en el orden del día del seminario internacional organizado por el IIEP en cooperación con la Secretaría de Educación Pública de México, en Guanajuato, del 3 al 7 de noviembre de 2003.**

Este seminario de investigación y política sobre “Estrategias para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en la educación” reunió a expertos y responsables de la toma de decisiones de alto nivel en el plano internacional. Se organizó para debatir los hallazgos de varios estudios realizados en el marco del proyecto del IIEP sobre “Ética y corrupción en la educación” y para reflexionar sobre las implicaciones de política de estos hallazgos.

Hubo unos 60 participantes, incluyendo a representantes de 10 estados mexicanos. Un panel de ministros (de Camboya, Ecuador, Lesotho, México, Mongolia y Uganda) inició el debate. Ellos presentaron sus principales áreas de preocupación acerca de la corrupción en la educación y describieron las medidas que habían sido consideradas o aprobadas por sus respectivos gobiernos para reducir la corrupción y mejorar la transparencia en la utilización de los recursos.

Los debates abordaron diversas cuestiones que las actas de la reunión preparadas por el IIEP presentarán detalladamente. Ellas incluyen:

► *Los méritos de algunos enfoques para mejorar la rendición de cuentas en la gestión de áreas tales como la producción y distribución de textos escolares o la alimentación escolar.* Se prestó atención a la experiencia de Chile, donde se introduce una fórmula estandarizada para atribuir comida a las escuelas.

► *El potencial de métodos para monitorear el gasto público en educación a fin de reducir la pérdida en la utilización de los fondos destinados a la educación.* Se hizo una comparación entre las experiencias del Perú, Uganda y Zambia basándose en estudios apoyados por el Banco Mundial. En tres años, la tasa de pérdida en el gasto no salarial disminuyó en Uganda de

87% a alrededor de 10% gracias a la difusión de información acerca del gasto escolar y a la vigilancia de las comunidades locales.

► *Las ventajas y las desventajas de la transparencia de diferentes criterios cuando se diseñan fórmulas de financiación.* Los participantes recibieron una presentación sistemática de las prácticas en Australia, Brasil, Polonia y el Reino Unido, así como en Indonesia, donde se utilizan subsidios para las escuelas y los alumnos. Se manifestó que en algunos casos la utilización de fórmulas de financiación ha contribuido a mejorar la transparencia en la asignación de los recursos y que en otros es difícil determinar el impacto de criterios de asignación complejos.

► *El valor de los mecanismos de autoregulación, tales como códigos de conducta y estándares de comportamiento (tanto profesionales como éticos) en el sector de la educación.* Se utilizó la experiencia del Asia Meridional (Bangladesh, India y Nepal) para ilustrar el reto consistente en introducir, implementar y hacer respetar exitosamente códigos de conducta. Los casos de Hong Kong y Ontario (Canadá) brindaron enfoques inspiradores para instaurar el sentimiento de apropiación y eficacia en el uso de códigos.

► *La importancia y el impacto de la implementación de leyes sobre el derecho a la información que posibilitan que las comunidades ejerzan control social sobre el uso de los recursos educacionales.* Aquí se hizo referencia a algunos países representados en el seminario. La adopción y creciente aplicación de leyes sobre el derecho a la información en varios estados indios (Karnataka y Rajasthan) se reconoció como una tendencia muy prometedora. También se analizó el programa escuelas de calidad de México. Se prestó particular atención a la vinculación entre la

promoción del sentido de apropiación y la instauración de la rendición de cuentas y la transparencia, factores cruciales para su implementación exitosa. Una visita a las escuelas focalizadas por el programa ofreció ejemplos ilustrativos de los retos afrontados. En conclusión, los participantes convinieron en que el tema del seminario fue oportuno dadas las demandas urgentes sobre el sector de la educación y su significación en la agenda internacional (cf. el recuadro).

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



## ESCUELA DE VERANO 2004 IIPE

IIPE, PARÍS, 28 DE JUNIO – 9 DE JULIO

# Reconstrucción de la educación en situaciones posteriores a conflictos: acceso e inclusión



Dado el éxito de la Escuela de Verano 2003 del IIPE y el Banco Mundial sobre "Reconstrucción de la educación en situaciones posteriores a conflictos", la cuarta Escuela de Verano del IIPE analizará el mismo tema haciendo hincapié en el acceso y la inclusión.

Según fuentes del proyecto Ploughshares, en 2002 hubo 37 conflictos armados. Se estima que 43 sistemas nacionales de educación fueron afectados por conflictos desde 1990. Los ministerios de educación nacionales afrontan temibles desafíos. Brindar educación en un contexto posterior a un conflicto no siempre se percibe como una prioridad alta por los organismos internacionales. Sin embargo, la posibilidad de que los niños lleven nuevamente una vida normal aumenta significativamente mediante la provisión de una educación de buena calidad, que también sirve para darles estabilidad, una identidad positiva y un mejor futuro.

El principal objetivo de la Escuela de Verano es compartir conocimientos y experiencias acerca de uno de los temas clave en la reconstrucción de la educación en situaciones posteriores a conflictos, a saber, el acceso y la inclusión, con y entre miembros del personal de los niveles intermedio y superior de los gobiernos y los organismos responsables de

la educación en situaciones posteriores a conflictos. Se abordarán tanto la formulación de política como la práctica sobre el terreno.

El programa ofrecerá una introducción a la reconstrucción del sector de la educación en situaciones posteriores a conflictos e incluirá la presentación de infraestructura, material de aprendizaje y suministros, rápido acceso a la escolarización, estrategias dinámicas para incorporar a los niños en las escuelas y políticas de acceso inclusivo.

En las sesiones y la documentación se utilizará únicamente la lengua inglesa. No se dispondrá de interpretación. Por consiguiente, los participantes deben tener un alto nivel de suficiencia en inglés hablado y comprensión. Los animadores serán expertos internacionales con una sólida experiencia de campo en varios continentes y emplearán una gran variedad de enfoques pedagógicos.

Inscripción abierta a participantes anglófonos. Fecha límite de inscripción: **7 de junio de 2004**. Costo de participación: **1.200 euros**.

Para obtener información más detallada:

<http://www.unesco.org/iiiep/>

Christopher Talbot: [c.talbot@iiiep.unesco.org](mailto:c.talbot@iiiep.unesco.org)

Erika Boak: [e.boak@iiiep.unesco.org](mailto:e.boak@iiiep.unesco.org)

## ESCUELA INTERNACIONAL DE VERANO 2004 IIPE/UQO

UQO, QUEBEC, CANADÁ, 4-9 DE JULIO

# La gestión de proyectos en educación



En cooperación con la Universidad de Quebec en Outaouais (UQO), el IIPE organiza una segunda Escuela de Verano 2004 (únicamente en francés) sobre "El desarrollo de las competencias para una gestión basada en resultados". Este seminario es el seguimiento de la Escuela de Verano 2002 del IIPE organizado en cooperación con la UQO, pero celebrado en París, sobre "Hacia una gestión y evaluación operacionales de los proyectos educativos", que congregó a participantes de varios países y brindó acceso a un filón de recursos y datos proporcionados por instituciones líderes a nivel internacional, tales como el Banco Mundial, la OCDE, universidades y otras instituciones.

El IIPE, que forma regularmente a planificadores y administradores en competencias ocupacionales afines, y la UQO, que ofrece formación avanzada en gestión de proyectos, han unido esfuerzos y proponen a los ministerios de educación de todo el mundo la participación de sus más prometedores planificadores en una nueva experiencia que promueve el desarrollo profesional, intelectual y personal. El curso se propone también impulsar el intercambio intercultural presentando a los participantes diferentes enfoques de proyectos internacionales de educación.

### El programa

La Escuela de Verano del IIPE y la UQO se concentrará en los problemas y las posibilidades de la gestión más avanzada mediante una serie de lecciones capitalizadas. Su objetivo principal es exponer a los partici-

pantes a los modelos de prácticas más idóneas con las perspectivas más actualizadas, así como también pensar y gestionar más eficazmente en un mundo donde la actividad educacional es cambiante.

El programa ofrece una formación en tres áreas principales:

- Desarrollar una gestión de programas y proyectos basada en resultados.
- Desarrollar una administración descentralizada: gestión de multiproyectos y gestión de proyectos.
- Desarrollo de las competencias requeridas por los administradores del desarrollo de la educación.

Este programa intelectualmente desafiante ayudará a los funcionarios de educación, personal ejecutivo y planificadores de alto nivel a adquirir los instrumentos que requieren para definir los puntos de referencia, consolidar sus competencias de liderazgo y desarrollar una perspectiva con una amplia base en la gestión de la actividad educacional con vistas a convertirse en mejores líderes y actores estratégicos en el campo de la educación.

Inscripción abierta a participantes francófonos. Las inscripciones deben remitirse, con el pago, por correo o en línea a: **[www.uqo.ca/uiete](http://www.uqo.ca/uiete) antes del 31 de mayo de 2004.**

Para mayor información dirigirse a:  
Unidad de Actividades Operacionales del IIPE  
Elizabeth Kadri: [e.kadri@iiiep.unesco.org](mailto:e.kadri@iiiep.unesco.org) or  
Lorraine Daniel: [l.daniel@iiiep.unesco.org](mailto:l.daniel@iiiep.unesco.org)

# Nuevas publicaciones del IIPE

*Education for rural development: towards new policy responses.* A joint study conducted by FAO and UNESCO co-ordinated and edited by D. Atchoarena and L. Gasperini 2003, 406 p. ISBN: 92-803-1220-0

## FUNDAMENTOS DE PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

*Demographic aspects of educational planning* Ta-Ngoc Châu. (Fundamentals No. 72). 2003, 113 p. ISBN: 92-803-1219-5

*Education privatization: causes, consequences and planning implications* C.R. Belfield and H.M. Levin (Fundamentals No. 75). 2003, 79 p. ISBN: 92-803-1239-1

*Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques* O. Bertrand. (Principes No. 75). 2003, 125 p. ISBN: 92-803-2237-0

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

*ICT in education around the world: trends, problems and prospects* W.J. Pelgrum and N. Law (Fundamentals No. 77). 2004, 133 p. ISBN: 92-803-1244-8

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

## PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS

### ■ EDUCACIÓN PARA TODOS DE CALIDAD

*Teacher professional development: an international review of the literature* Eleanora Villegas-Reimers 2003, 196 p. ISBN: 92-803-1228-6

*Développement d'un système d'indicateurs en Afrique de l'Ouest francophone. Le pilotage de l'éducation de base dans le cadre des objectifs de l'« Education pour tous ».* 2003, 97 p.

*Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.* Editado por E. Tenti Fanfani. 2003, 157 p.

*El papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública en educación.* J.C. Tedesco. 2003.

*Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación.* J.J. Brunner y J.C. Tedesco. 2003, 136 p.

### ■ ESTRATEGIAS PARA GRUPOS DESFAVORECIDOS

*¿Cómo articular competencias básicas y técnicas en la capacitación de jóvenes?* Pedro Milos Hurtado. 2003, 151 p.

### ■ POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

*La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales. Experiencias en Argentina y Uruguay.*

Dana Borzese y Daniel García, María del Carmen Bruzzone y María Alejandra Scafati. 2003, 139 p. ISBN: 92-803-3246-5

*Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile* María Antonia Gallart, Martín Miranda Oyarzún, Claudia Peirano & María Paola Sevilla. 2003, 278 p. ISBN: 92-803-3247-3

### ■ ÉTICA Y CORRUPCIÓN EN LA EDUCACIÓN

*Adverse effects of private supplementary tutoring. Dimensions, implications and government responses.* Mark Bray. 2003, 84 p. ISBN: 92-803-1240-5

*Combating academic fraud: towards a culture of integrity.* Max A. Eckstein. 2003, 101 p. ISBN: 92-803-1241-3

### ■ EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA Y RECONSTRUCCIÓN

*Surviving school. Education for refugee children from Rwanda: 1994-1996* Lindsay Bird. 2003, 140 p.

*Never again: educational reconstruction in Rwanda.* Anna Obura. 2003, 239 p.

### ■ MEJORAR LA EFICACIA EN LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*The management of university-industry partnerships in Eastern Asia* Report of an IIEP/ESMU Distance Education Course, 2 April - 5 July 2002 Michaela Martin. 2003, 148 p.

### ■ NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*In pursuit of continuing quality in higher education through accreditation. The Philippine experience* Adriano A. Arcelo. 2003, 134 p.

### ■ GESTIÓN FINANCIERA DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN

*Orçamentos e despesas de educação: perspectivas em Cabo Verde, Angola, Moçambique.* I. da Costa and D. Oulai. National co-ordinators: José Pedro Delgado, Kavungu João Baptista and Zacarias Mazembe. 2003, 262 p.

### ■ PRÉSTAMOS A LOS ESTUDIANTES EN ASIA

*Student loans in Thailand. Are they effective, equitable, sustainable?* Adrian Ziderman. 2003, 154 p. ISBN: 92-803-1231-6

*A review of the student loans scheme in China* Hong Shen and Wenli Li 2003, 120 p. ISBN: 92-803-1233-2

*The student loans scheme in Hong Kong* Yue Ping Chung. 2003, 72 p. ISBN: 92-803-1232-4

*Student loans schemes in the Republic of Korea. Review and recommendations* Anna Kim and Young Lee 2003, 104 p. ISBN: 92-803-1234-0

*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

## MISCELÁNEA

*Education for rural people. Aid agencies workshop.* Organized by FAO and IIEP, 12-13 December 2002, Rome, Italy 2003, 110 p.

Para solicitar las publicaciones del IIPE, sírvase contactar a:  
information@iiep.unesco.org  
www.unesco.org/iiep

## PUBLICACIONES DEL IIPE-BA



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 está disponible en:  
www.iipe-buenosaires.org.ar

# El Instituto Virtual

## RED DE EGRESADOS

La reapertura de la red ha suscitado muchos mensajes por correo electrónico y gran entusiasmo. Los egresados del PFA 2002-2003 han podido vincularse con sus colegas y beneficiarse de los debates y servicios ofrecidos por el IIPE.

Como primera actividad se propuso un debate en línea sobre indicadores de EPT divididos por temas. Said Belkachla, egresado del PFA que trabaja actualmente en el Instituto de Estadística de la UNESCO, modera el debate. Si ha participado en el PFA y desea más información sobre esta actividad, sírvase contactar a Tania Besimensky en:  
[t.besimensky@iiep.unesco.org](mailto:t.besimensky@iiep.unesco.org)

## CURSOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Actualmente se ofrecen dos cursos de educación a distancia a ministerios y organizaciones seleccionados:

### ■ Utilización de indicadores en la planificación de la EPT

Se seleccionaron equipos de 11 países a nivel mundial para participar en este curso ofrecido en inglés.

Concebido para fortalecer la capacidad nacional, este curso está destinado a administradores de alto nivel de diferentes servicios de los ministerios de educación.

### ■ Diagnóstico del sector de la educación:

El curso se ofrece en francés a equipos seleccionados de países y regiones francófonos (Haití, África Subsahariana y África del Norte). La demanda por este curso ha sido alta, por lo que se prevé ofrecerlo nuevamente a los países francófonos en el otoño de 2004.

## CONTACTO EN EL INSTITUTO VIRTUAL

Susan D'Antoni

[s.dantoni@iiep.unesco.org](mailto:s.dantoni@iiep.unesco.org)

o en la Internet:

[www.unesco.org/iiep/spa/training/virtual.virtual.htm](http://www.unesco.org/iiep/spa/training/virtual.virtual.htm)

## FOROS DE DISCUSIÓN VIA LA INTERNET

■ *Universidades virtuales y educación transnacional. Cuestiones de política: ¿Qué son? ¿De quiénes son?*

Nuestro primer foro de 2004 suscitó un gran interés y congregó a 350 participantes de todo el mundo. Se organizó en sesiones semanales, cada una de las cuales se concentró en un modelo institucional y estudio de caso específicos. El informe estará disponible en el futuro próximo en el vínculo del Foro en el sitio del IIPE en la web: <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/index.html>

■ *Planificar la educación antes, durante y después de situaciones de emergencia*

Este segundo foro se ofrecerá en septiembre de 2004. Si está interesado en participar, sírvase contactarnos e incluiremos su nombre en la lista.

# Niza y Mónaco

## Visita de estudio de los participantes del IIPE, 20-26 de noviembre de 2003

CADA año, los participantes en el Programa de Formación Avanzada en Planificación y Gestión de la Educación del IIPE (PFA) emprenden, como parte de su proceso de formación, una visita de estudio en Francia para analizar en detalle el sistema de educación francés.

Este año, la Comisión Nacional Francesa de Cooperación con la UNESCO, que organiza estas visitas cada año, escogió la Academia de Niza, en el sur de Francia. El grupo del IIPE tuvo así la ocasión de visitar el Rectorado y la Inspectoría de Tulón, así como varias escuelas primarias y secundarias donde se reunieron con estudiantes, profesores, directores de escuela, como parte de su reflexión sobre la descentralización, la eliminación del fracaso escolar y las relaciones entre la escuela y el mundo del trabajo.

La visita también fue una ocasión para que los participantes del IIPE descubrieran los bellos paisajes de la Riviera francesa, Provenza y visitaran Saint-Paul-de-Vence, Opio, Cannes y Grasse.

Excepcionalmente este año, el grupo fue invitado a visitar Mónaco durante una jornada de información sobre el sistema educacional del Principado de Mónaco. El grupo fue acogido por un miembro del Consejo de Estado y la Directora de Educación, Juventud y Deportes. La visita, que incluyó una excursión al Casino y el Museo Oceanográfico, fue una experiencia enriquecedora para los participantes. Como una gran parte de los participantes del IIPE se aloja en la *Maison de Monaco* en la *Cité Universitaire* en París, ellos rememoran cada día su visita y las buenas relaciones entre el Principado y el IIPE.

Serge Péano

[s.peano@iiep.unesco.org](mailto:s.peano@iiep.unesco.org)

PARA celebrar el año nuevo, los participantes en el PFA 2003/2004 fueron invitados a una recepción en la municipalidad del 16° distrito de París el 6 de enero, circunscripción en la que se encuentra localizado el IIPE. Fue una oportunidad singular para que los participantes pudieran dialogar con el alcalde y otros consejeros distritales, quienes les informaron sobre las actividades y servicios que ofrece la municipalidad.

En los salones de la municipalidad, los participantes del IIPE y los miembros de la Comisión Nacional Francesa de Cooperación con la UNESCO fueron invitados a compartir la *Galette des Rois* (roscón de Reyes), bollo que se come tradicionalmente en Francia el día de Reyes, la fiesta de los tres reyes magos, doce días después de la navidad.



una organización que aprende enseñando

# Actividades del IIPE

## Taller sobre "Desarrollo en materia de género, centrado en la educación"

Kabúl, Afganistán  
Marzo de 2004

Parte de las actividades de reconstrucción de la educación en Afganistán, el taller está destinado a participantes de los ministerios de educación, educación superior y asuntos femeninos.

Contacto: [i.iversen@iiep.unesco.org](mailto:i.iversen@iiep.unesco.org)

## Taller sobre "Gestión estratégica, personal académico y espacio en las instituciones de educación superior"

Kabúl, Afganistán  
Marzo de 2004

También parte de las actividades del IIPE en Afganistán, el taller está destinado a participantes del Ministerio de Educación Superior, todas las universidades e instituciones de educación superior de Afganistán.

Contacto: [i.iversen@iiep.unesco.org](mailto:i.iversen@iiep.unesco.org)

## Seminario en Irak sobre "Sensibilizar a la opinión pública"

IIPE, París  
3 - 7 de Mayo de 2004

Este seminario es el seguimiento de la formación en materia de "Planificación estratégica de la educación" ofrecido por el IIPE a los funcionarios iraquíes del Ministerio de Educación en Beirut en enero de 2004.

Contacto: [p.runner@iiep.unesco.org](mailto:p.runner@iiep.unesco.org)

## Reunión del Equipo de Trabajo Interagencias (ETIA) sobre el VIH/SIDA y la Educación

Ottawa, Canadá  
12 - 14 de Mayo de 2004

En esta reunión –acogida por la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI)– se analizarán los resultados de una encuesta que el ETIA efectúa sobre la capacidad de respuesta de los ministerios de educación para afrontar cuestiones relacionadas con el VIH/SIDA.

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

## Seminario sobre "La educación frente a la crisis del mercado de trabajo y la inclusión social"

Buenos Aires, Argentina  
24 - 25 de Junio de 2004

Este seminario es organizado conjuntamente por RedEtis (Red de Educación, Trabajo e Inclusión Social – América Latina), acogido por el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires, y el Ministerio de Educación de la Argentina.

Contacto: [cjacinto@fibertel.com.ar](mailto:cjacinto@fibertel.com.ar)

## Escuela de Verano 2004 del IIPE sobre "Reconstrucción de la educación en situaciones posteriores a conflictos"

IIPE, París  
28 de Junio - 9 de Julio de 2004

Ver p. 13 de este número. Curso en inglés.

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

## Escuela de Verano 2004 del IIPE y la UOO sobre "El desarrollo de las competencias para una gestión basada en resultados"

Gatineau (Quebec), Canadá  
4 - 9 de Julio de 2004

Ver p. 13 de este número.

Contacto: [e.kadri@iiep.unesco.org](mailto:e.kadri@iiep.unesco.org)

## Seminario de política sobre "Gestión escolar exitosa"

Manila, Filipinas  
5 - 8 de Julio de 2004

Organizado en cooperación con la Red Asiática de Instituciones de Formación e Investigación en Planificación de la Educación (ANTRIEP), esta reunión será acogida por el INNOTECH.

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

## ACTIVIDADES DEL IIPE-BA

### Seminario internacional sobre "Alianzas e innovaciones en proyectos educativos de desarrollo local"

IIPE-Buenos Aires, Argentina  
20 - 21 de Mayo de 2004

Coincidiendo con el cierre del Programa de Evaluación de Cluster de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje del IIPE-BA y la Fundación Kellogg, este seminario analizará los resultados de la investigación y promoverá el intercambio entre actores clave de organismos y organizaciones que trabajan en proyectos sociales en las áreas pobres.

Contacto: [info@iipe-buenosaires.org.ar](mailto:info@iipe-buenosaires.org.ar)

## Reunión del Consejo de Administración del IIPE

La 42ª reunión del Consejo de Administración del IIPE se celebró en París del 1º al 2 de diciembre de 2003.

Presidido por Dato' Asiah bt. Abu. Samah, el consejo acogió a tres nuevos miembros: Jean-Louis Sarbib (Banco Mundial), Ester Zulferti (FAO), Thelma Kay (UNESCAP) y dio la despedida al profesor Klaus Hüfner (Universidad Libre de Berlín). El presidente y el director del IIPE agradecieron a este último

por su activa participación en el consejo.

Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO, también participó en la reunión y rindió tributo al papel que desempeña el IIPE prestando asistencia a los Estados Miembros para lograr los objetivos EPT de Dakar.

Los miembros del consejo aprobaron las actividades del instituto. Hubo enriquecedoras discusiones sobre las actividades de formación y los proyectos emprendidos en cooperación

con la FAO. Los grupos de trabajo permitieron que los investigadores del IIPE presentaran algunos proyectos más detalladamente, beneficiándose así del consejo de los especialistas en educación que constituyen el consejo.

Dato' Asiah también inauguró la sala Sylvain Lourié, rindiendo un homenaje emocionante al ex director del IIPE (1982-1988) en una ceremonia a la que fue invitado el personal del IIPE. □