



Organización de las Naciones Unidas para
la Educación, la Ciencia y la Cultura



Boletín
del Sector Educación
de la UNESCO

Educación HOY

EL DILEMA DE LA LENGUA MATERNA

Entre los educadores existe una creciente convicción del valor de la educación multilingüe, si bien hay estudios que demuestran que los niños aprenden mejor en sus lenguas maternas. Temas, un artículo especial de cuatro páginas, enfoca la dimensión emocional de este debate y sintetiza los enormes obstáculos políticos y económicos que enfrenta.

EN ESTE NÚMERO



EL MUNDO DEL APRENDIZAJE

La integración de los niños de la calle en Burundi y Guatemala
p. 2-3



TEMAS

La educación multilingüe: el debate
p. 4



EDUCACIÓN PARA TODOS

La Iniciativa Vía Rápida se agiliza
p. 9



NOTICIAS BREVES

Iniciativas educacionales alrededor del mundo
p. 10

EDITORIAL

El lenguaje y la identidad se encuentran vinculados al término "lengua materna". Una identidad saludable equilibra los distintos aspectos de nuestras personalidades. Una comunidad expresa parte de su identidad a través de sus idiomas de instrucción, en tanto que una sociedad sana toma decisiones que producen comunidades armónicas y personas con confianza en sí mismas.

Años de investigación han demostrado que los niños que inician su educación en la lengua materna tienen un mejor comienzo y exhiben un mejor desempeño que aquellos que son expuestos a un idioma nuevo al ingresar a escuela. Lo mismo es aplicable a los adultos que buscan alfabetizarse. Si bien esta conclusión ha recibido amplia aceptación, aún se sabe de gobiernos que insisten en imponer un idioma extranjero de instrucción a niños de corta edad, ya sea en un equivocado intento por modernizarse o para expresar la preeminencia de un grupo social dominante.

La UNESCO, que continúa difundiendo los resultados de estas investigaciones, ha publicado en forma reciente el informe de posición *Education in a Multilingual World* (Educación en un Mundo Multilingüe). Los graves acontecimientos que han marcado los primeros años del presente milenio también han enseñado a los gobiernos que la búsqueda de la armonía social genera naciones más felices y productivas que aquellos intentos orientados a preservar jerarquías de poder.

Sin embargo, la vida real no es siempre tan sencilla. Algunos idiomas no cuentan con el vocabulario o los conceptos que serán necesarios más allá de los primeros niveles de escolaridad y requieren codificación adicional y la invención de palabras nuevas, algo que puede tomar varios años. La familia de mi padre habla galés y muchos años atrás recuerdo haber escuchado a un tío narrar cuan frustrante le resultaba enseñar geografía en ese idioma, ya que los niños dedicaban más tiempo a aprender palabras recientemente inventadas que al estudio de la disciplina misma. En la actualidad, el idioma ha alcanzado un desarrollo adecuado y la educación gala goza de buena salud.

En el heterogéneo mundo de hoy, infundir confianza a las personas también implica darles la habilidad de comunicarse fuera de su propio grupo lingüístico, ya sea en un idioma nacional distinto o en un idioma internacional. Yo ya era un adulto cuando aprendí francés, pero el hecho de manejar dos idiomas de trabajo, tanto en Canadá como en la UNESCO, ciertamente ha enriquecido mi vida. También me complace que mis dos nietos hayan aprendido galés desde que se mudaron a la Isla Skye en Escocia, ¡además puedan usar este idioma para que sus padres no se enteren de sus secretos!

John Daniel

Director General Adjunto de Educación

Yendo a la escuela, no a la guerra

Mil quinientos niños que una vez vivieron en la calle actualmente asisten a la escuela

A la edad de 11 años, Fiston solía caminar descalzo por las polvorientas calles de Bujumbura, apretando firmemente una lata de peces vivos capturados en el cercano lago Tanganica. Esta sería su única comida del día.

La primera vez que Laurence Bimpeda de la oficina de la UNESCO en la capital de Burundi, se encontró con él, Fiston ya había vivido en la calle cuatro años. En la actualidad, Fiston tiene un pasar bastante mejor que el de sus amigos. Antiguos vecinos le dieron acogida y hoy asiste a la escuela primaria, pese a estar varios años rezagado con respecto a su grupo etario.

La historia de Fiston bien pudo haber sido la de Cassius, Maurice o cualquiera de los 5.000 niños que sobreviven en las calles de las grandes ciudades del país. La guerra entre los Hutus—que representan el 85 por ciento de la población—y los Tutsis, el grupo gobernante—con sólo el 15 por ciento de la población—, así como la devastación causada por el VIH/SIDA, que ha infectado al 45 por ciento de los habitantes de Burundi, han

Este esfuerzo por registrarlos en las escuelas, iniciado tres años atrás, se debe a la inspiración de Dorcela Bazahica, jefa del programa de derechos humanos de la UNESCO Bujumbura. “Siempre había cuatro o cinco niños mendigando fuera de la oficina”, explica. “Un día, vi a nuestro jefe darle una moneda a uno de ellos. Le comenté que esa no era una forma de ayuda verdadera ya que al día siguiente volvería por más. Él me pidió que encontrara una solución y esa es la operación que hoy dirijo”.

Se necesita educación

Bazahica le preguntó a los pequeños mendigos qué era lo que querían. La mayoría respondió “volver a la escuela”. Sin embargo, antes que esto pudiese concretarse, era preciso encontrar albergue para los que no tenían donde vivir.

De manera que la primera prioridad era ubicar familias o centros que aceptaran cobijarlos, en el estilo del centro de Ngozi que alberga a aproximadamente 400 huér-

en los centros, si bien la mayoría se encuentra bien encaminada a completar los seis años de escuela primaria, lapso que representa una sólida educación básica. Algunos han aprobado el examen nacional que les permitirá ingresar al primer ciclo de secundaria y otros pocos han conseguido egresar de la educación secundaria.

“Los emprendimientos de comercio callejero, el hecho de mendigar y la astucia mundana que esto conlleva, asegura que ellos sepan algo de francés y que sean muy rápidos en materia de números”, asegura Yacouba Sow, director de la oficina UNESCO de Bujumbura.

Sin embargo, incorporar a la escuela a niños que están acostumbrados a un entorno hostil y el hecho de abandonarlos a su propia suerte una vez en ella—en ocasiones por años enteros—no es nada fácil. Por otra parte, los maestros no siempre aprecian la presencia de niños problemáticos en sus hacinadas aulas.

Aprendiendo sobre disciplina

“Los niños de la calle suelen presentar uno o dos años de rezago” observa Virginie Niziyimana, maestra de la más importante escuela de Ngozi. “Son más grandes y más fuertes y le pegan a los otros con palos. Está muy bien que cuenten con el apoyo de los centros y de sus familias adoptivas. Sin embargo, aquí deben comportarse en forma más disciplinada”.

La iniciativa de la UNESCO, originalmente diseñada para niños de la calle, ha debido ampliar su radio de acción en orden a identificar centros y familias que acojan a estos niños y posteriormente ayudarlos en aspectos financieros. Si bien la UNESCO ha desarrollado numerosos programas, no constituye un organismo de financiamiento. El acuerdo con el WFP significa que es posible proporcionar alimentación a los escolares, sin embargo el programa de ingreso a las escuelas también depende de fuentes externas de financiamiento.

En la actualidad la UNESCO intenta involucrar a un número mayor de donantes con el objeto de sustentar y ampliar el proyecto.

Contacto: Dorcela Bazahica, UNESCO Bujumbura
E-mail: d.bazahica@unesco.org

La versión completa de este artículo puede encontrarse en el ejemplar de junio de 2003 de la publicación *Le Monde de l'éducation*.



© Le Monde de l'éducation

Los niños deben adaptarse al aula después de años en la calle

producido un gran número de huérfanos y niños abandonados o separados de sus familias. Muchos de ellos sólo conocen su nombre propio.

Actualmente la UNESCO, con la ayuda de grupos de la sociedad civil junto con ministros de educación, acción social y asuntos de la mujer, intenta integrarlos a la escuela.

fanos. La UNESCO paga la escuela, les proporciona un uniforme consistente en una camisa y un pantalón corto marrón y comida, gracias al Programa Mundial de Alimentos (WFP).

El resultado después de tres años es que aproximadamente 1.500 niños de todo el país están recibiendo atención. Algunos se han rebelado contra la disciplina básica impuesta

Un nuevo comienzo para las niñas de la calle de Guatemala

Un proyecto de rehabilitación de niñas pone fin a una vida de mendigar, usar drogas y ejercer la prostitución



©Anne Pascal

La mayoría de las niñas han asistido a la escuela en forma esporádica y deben refrescar sus conocimientos

Paola, una joven prostituta, vive en un parque a corta distancia del Palacio Nacional de Ciudad de Guatemala. Su pequeño hijo de tres años de edad juega junto a ella y una pequeña y sucia bebé duerme entre sus brazos. Ella apenas puede contestar las preguntas que se le hacen. Paola es drogadicta y lo ha usado todo: desde marihuana hasta pagamento y crack.

La doctora Rudy y Claudia, una joven trabajadora social, ex drogadicta y prostituta, se acercan a Paola. Las profesionales trabajan para el *Centro Sólo para Mujeres*, una organización no gubernamental que proporciona cuidados a niñas y a jóvenes madres que viven en la calle. Ellas invitan a Paola a uno de los dos centros de la organización donde ella y sus dos hijos recibirán alimentación, ropa limpia, apoyo psicológico y clases de alfabetismo.

Huyendo de sus familias

La situación de Paola es similar a la de otras 600 niñas entre las edades de 8 y 20 años que han pasado por los centros en los últimos diez años. “La situación familiar de estas niñas incluye el abuso de alcohol y drogas, la prostitución y la violencia física y sexual”, explica Betty Rueda, Directora del *Centro Sólo para Mujeres*. “Las niñas son esencialmente ahuyentadas de sus hogares. Sin educación alguna, su único medio de supervivencia implica mendigar, ejercer la prostitución y usar drogas”.

Es precisamente éste el círculo vicioso que las organizaciones *Sólo para Mujeres*, *Les Trois Quarts du Monde* y la UNESCO, están abocadas a romper. “Nuestra mayor preocupación es de devolver la dignidad y autoestima a estas niñas”, comenta Anne Pascal de *Les Trois Quarts du Monde*.

De trabajadora sexual a educadora

Los dos centros están abiertos exclusivamente a niñas y a sus hijos. El primero de ellos se inauguró en 1991 y actualmente acoge a alrededor de 45 niñas y diez bebés. Este número se ha duplicado en dos años. Sus quehaceres diarios consisten en cuidar de sus hijos, lavar y cocinar. También se les proporciona ayuda psicológica y aprenden sobre el uso de anticonceptivos. El VIH/SIDA y el abuso sexual.

Todas las mañanas se imparten clases de alfabetismo. La mayoría de estas niñas ha asistido a la escuela sólo en forma esporádica y necesitan refrescar sus destrezas de lectoescritura antes de continuar su educación. Nueve de ellas se han matriculado en la escuela primaria local. “Actualmente una trabaja como secretaria comercial y otra desea ser enfermera. Sus logros han inspirado a otras niñas”, comenta Anne Pascal. El hecho que cuatro de seis educadoras del centro sean ex drogadictas y prostitutas, les da confianza.

Las actividades de aprendizaje, entre las que se incluyen juegos y terapia musical, también incluyen a los bebés y a los niños acogidos por el centro. “Es importante educar a los niños lo antes posible para evitar que otra generación se críe en la calle”, advierte Pascal.

El segundo centro, situado cerca de la estación de buses, se abrió el año 2002 para atender a jóvenes mujeres que han experimentado la traumática experiencia de vivir en la calle en esta zona de alto riesgo. A pesar que las drogas no están permitidas en este centro, sí se admite el ingreso de niñas que llegan visiblemente drogadas. Ellas reciben ayuda psicológica y médica, alimento y un lugar temporal de descanso. Las niñas enfermas o embarazadas pueden quedarse toda la noche. El VIH/SIDA constituye un problema cada vez mayor.

La seguridad es otro problema. Los centros han sido atacados en varias ocasiones por hombres armados que amenazan a las niñas. “Estas niñas no son ningunas santas”, comenta Pascal. “Se trata principalmente de ajustes de cuentas y la policía no dispone de los medios para resolver el problema”.

Un trampolín

Las estadísticas confirman las escasas oportunidades que las niñas tienen de escapar a la miseria. Un tercio fallece siendo aún joven, otro tercio regresa a la drogadicción y a la prostitución, si bien un tercio finalmente logra superar el círculo vicioso. “Cuando una niña ha vivido en la calle desde los siete años de edad, a los 15 ya ha vivido una vida de deterioro moral. Ya no les queda autoestima”, observa Betty de Rueda. “Pero es fantástico cuando descubren que tienen valores y cualidades y que otra vida es posible”.

La falta de atención que sufre este grupo de niños de la calle particularmente vulnerable es alarmante, destaca Florence Migeon del Programa de Educación de Niños y Jóvenes que Viven Bajo Circunstancias Difíciles de la UNESCO. “Las niñas de la calle pueden ser menos visibles que los niños de la calle aunque a menudo están expuestas a la violencia, el abuso sexual y a la prostitución”, advierte Migeon.

Contacto: Florence Migeon, UNESCO París
E-mail: f.migeon@unesco.org

El dilema de la lengua mat

Los estudios de investigación demuestran que aprendemos mejor en nuestra lengua materna. Sin embargo, escuela, una circunstancia que no siempre se da en los idiomas minoritarios. Más convencidos que nunca multilingüismo, algunos países intentan promover la enseñanza en una variedad de idiomas. Pero, sociales son enormes.



erna

ésta debe ser enseñada en la
sobre el valor del
los obstáculos políticos y



Fueron muchas las personas escandalizadas cuando en 1998, y pese a la oposición de una coalición de organizaciones de libertades civiles, los residentes de California impusieron con el 61% de los votos el inglés como único idioma oficial en las escuelas financiadas con fondos públicos.

El referendo que llevó a la aprobación de la Proposición 227, como se le denominó, trajo como consecuencia que los hijos de residentes extranjeros —en su mayoría de habla hispana—, ya no podrían recibir instrucción en su propio idioma. En su lugar, recibirían un curso intensivo de inglés de un año de duración para, posteriormente, ingresar al sistema escolar general. La iniciativa fue seguida de cerca en todos los Estados Unidos ya que en el país hay 3,4 millones de niños que hablan un inglés muy deficiente o no lo hablan en absoluto.

El episodio no tuvo nada de trivial. En primer lugar, demostró la pasión que genera cualquier hecho relacionado con el idioma. Asimismo, revirtió la tendencia de los últimos diez años hacia la aceptación de la lengua materna y, en términos más generales, los beneficios del multilingüismo.

“Los maestros han conocido el valor de enseñar a los niños en su lengua materna por muchos años”, observa Nadine Dutcher, consultora del Centro de Lingüística Aplicada en Washington D.C.

Mejores resultados

Numerosos estudios de investigación revelan que los niños se desempeñan mejor si reciben educación básica en su propio idioma. Lo anterior es importante puesto que a nivel mundial aproximadamente 476 millones de analfabetos hablan idiomas minoritarios y viven en países donde la mayoría de los niños no recibe instrucción en su lengua materna.

Un estudio reciente demostró que en Nueva Zelanda los niños maorí que reciben educación básica en su lengua materna exhibieron un mejor desempeño que aquellos educados solamente en inglés, destaca Don Long, quien produce libros y material didáctico en los idiomas minoritarios del país.

Desde 1985, una unidad de investigación de la Universidad George Mason de Virginia, Estados Unidos, ha estado monitoreando los resultados de 23 escuelas primarias en quince Estados. Cuatro de los seis currículos involucrados fueron parcialmente enseñados en el idioma materno. El estudio revela que, después de once años de estudio, existe un vínculo directo entre los resultados académicos y el tiempo dedicado a aprender en la lengua materna. Los estudiantes que exhiben el mejor desempeño en la escuela secundaria han recibido una educación bilingüe.

“Aprender en la lengua materna tiene un valor tanto cognitivo como emocional. Los alumnos de minorías se sienten más respetados cuando se emplea su propio idioma en la escuela”, explica Dutcher. Según Clinton Robinson, consultor en educación y desarrollo y ex director de programas internacionales del Instituto Summer del Reino Unido, “los niños que aprenden en un idioma distinto al propio reciben dos mensajes: si desean triunfar intelectualmente, no lo lograrán utilizando su lengua materna y, adicionalmente, que la lengua materna no sirve para nada”.

Modificación de las políticas lingüísticas

Algunos países ricos, tomando más conciencia de este tema, han comenzado a revisar sus políticas lingüísticas. La idea que la integración supone renunciar a la lengua materna ya no es algo sagrado. “La tradición jacobina de castigar a los niños por utilizar dialectos en la escuela ha cambiado”, observa Michel Rabaud, director del grupo de estudio interministerial del Gobierno de Francia sobre dominio del idioma francés. “El hecho de hablar un idioma distinto al francés, sea éste regional o no, ya no constituye una desventaja para el niño”.

Los países del Norte están aceptando inmigrantes en forma creciente y han debido adaptarse a su presencia. De acuerdo a un reciente informe sobre diversidad lingüística en Europa¹ producido por la UNESCO, en el año 2000 más de un tercio de la población de Europa Occidental menor de 35 años era de origen inmigrante.

En él, se cita un estudio realizado en La Haya (Países Bajos) donde se revela que en una muestra de 41.600 niños, el 49% de los estudiantes de primaria y el 42% de los estudiantes de secundaria emplean un idioma distinto al holandés en el hogar, como por ejemplo el turco, hindi, berber o arábigo. Este hecho hace muy difícil continuar la antigua política de asimilación lingüística.

“Pese a esto, no existen muchas leyes sobre idiomas de inmigrantes, aunque lo contrario es cierto para el caso de los idiomas regionales”, comenta Kutlay Yagmur, un investigador de multilingüismo de la Universidad Holandesa de Tilburg y coautor del estudio. “Sin embargo, esta situación va a cambiar ya que, a su vez, los patrones de la población están cambiando”.

Algunos países ya han respondido. Entre ellos se incluye el estado australiano de Victoria donde en los últimos 20 años el bilingüismo→

1. Language Diversity in Multicultural Europe, Comparative Perspective on Immigrant Minority Languages at Home and at School. Más detalles: www.unesco.org/most/discuss.htm

El dilema de la lengua materna

ha sido introducido ininterrumpidamente en todas las escuelas primarias. El 2002, entre los cursos obligatorios en “idiomas distintos al inglés” ofrecidos en escuelas primarias y secundarias se incluían 41 idiomas. Indonecio, italiano, japonés, alemán francés se encuentran entre los más populares.

Enormes obstáculos

Alrededor del mundo, la educación impartida en la lengua materna y el multilingüismo están recibiendo creciente aceptación, en tanto que cada vez más hablar el idioma propio es considerado un derecho. El Día Internacional de la Lengua Materna, proclamado en 1999 por la UNESCO y celebrado anualmente el 21 de febrero, constituye un ejemplo. El fomento de la educación en la lengua materna, junto a la educación bilingüe o multilingüe, representa uno de los principios planteados por la UNESCO en un nuevo documento de posición (ver recuadro). Adicionalmente, en la actualidad los idiomas son considerados parte integral de la identidad de las personas como se demuestra en la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO (2001), donde se reconoce la importancia de los idiomas en la promoción de la diversidad cultural.

Sin embargo, a pesar a esta creciente concienciación, existen numerosos obstáculos especialmente de índole política. “Toda decisión relacionada con el idioma es de carácter político”, observa Linda King, Especialista Jefe de Programas de la División para la Promoción de la Calidad de la Edu-

La UNESCO y el multilingüismo

La educación bilingüe y multilingüe implica el uso de dos o más idiomas como medios de instrucción. En su Conferencia General de 1999, la UNESCO adoptó el término “educación multilingüe” definiéndolo como un tipo de instrucción que hace uso de por lo menos tres idiomas, la lengua materna, un idioma regional o nacional y un idioma internacional. Lo anterior se destaca en un documento de posición de la UNESCO de reciente publicación que lleva por título *Education in a Multilingual World* (La Educación en un Mundo Multilingüe).

En varias declaraciones y convenciones adoptadas por los Estados Miembros de la UNESCO, se establecen las directrices referidas a este tema y a la educación en general. Por ejemplo, las Recomendaciones sobre el Desarrollo de la Educación de Adultos de 1976, plantea abiertamente la educación en la lengua materna. Por su parte, la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural (2001) hace referencia a la importancia de los idiomas en la promoción de la diversidad cultural.

Todos estos documentos detallan la postura de la UNESCO, que puede ser resumida como sigue:

- 1 Promover la educación en la lengua materna para mejorar la calidad de la educación.
- 2 Fomentar la educación bilingüe y/o multilingüe en todos los niveles de escolaridad como medios para promover la equidad social y de género como elemento clave de las sociedades lingüísticamente heterogéneas.
- 3 Enfatizar los idiomas como parte central de la educación intercultural.

cación de la UNESCO. “Por cierto también hay aspectos técnicos asociados a cómo enseñarlos. Lo más importante es respetar los idiomas locales y darles legitimidad dentro del sistema escolar además de dar acceso a los estudiantes a idiomas nacionales y extranjeros”.

El autor francés Louis-Jean Calvet lo presenta con brutal franqueza en su libro *La Guerre des langues et les politiques lin-*

guistiques (La Guerra de los idiomas y las políticas lingüísticas, Hachette, 1999). “La guerra de los idiomas siempre forma parte de una guerra más extensa,” afirma.

Una decisión política

Las minorías suelen ser las víctimas y, típicamente, la primera medida que las afecta es la prohibición de utilizar sus propios idiomas. La sistemática represión de la comunidad china de Indonesia durante el régimen del presidente Suharto, cuando el uso del idioma chino fue oficialmente prohibido, constituye sólo un ejemplo entre muchos otros.

Sin embargo, alentar el uso de la lengua materna suele ser una decisión política calculada. Tras la independencia de África, una de las primeras medidas del gobierno fue la de rehabilitar los idiomas locales. El swahili fue decretado idioma oficial de Kenya en 1963 y Guinea junto con iniciar una descolonización lingüística proclamando que los ocho idiomas de uso más difundido serían en adelante idiomas oficiales, emprendió campañas de alfabetización.

Sin embargo, a mediados de los años 80 cuando el general Lansana Conte asumió el poder en Guinea, inmediatamente decretó el uso exclusivo del francés en el sistema educacional. En la actualidad, la clase gobernante de Kenya habla inglés con más facilidad que swahili. “Una decisión simbólica no es suficiente”, afirma Annie Brisset, quien además de enseñar en un instituto de traducción e interpretación en Ottawa es consultora de la UNESCO en el área de idiomas. “En algunos países africanos los antiguos

Los idiomas más hablados del mundo

(en millones)



Fuente: Population Data.net, 2000.

→ idiomas coloniales conservan un prestigio tal que los padres prefieren que sus hijos reciban instrucción en francés o inglés, ya que esto continúa siendo sinónimo de progreso en el mundo”.

Robinson estima que “para que el enfoque multilingüe funcione, los gobiernos deben considerar la diversidad lingüística como un beneficio no como un problema que debe ser resuelto. Quienes hablen estos idiomas también deben apoyarlo”.

Renacimiento de los idiomas locales

La Academia de Idiomas Africanos con sede en Malí fue fundada en el año 2001 con el objeto de fomentar el uso de los idiomas de ese continente. Desde 1994, Malí ha aplicado el método de “convergencia” en sus escuelas, que significa que durante los dos primeros años de educación primaria los niños reciben instrucción en sus lenguas maternas.

En forma más reciente, Senegal creó un proyecto destinado a revivir los idiomas locales. A partir del año escolar 2002, en 155 clases de todo el país se enseña a niños en wolof, pular, serer, dyola, mandingo y soninke, seleccionados de entre los 23 idiomas hablados en Senegal. Los niños preescolares deben recibir el 100% de su instrucción en sus lenguas maternas. Durante el primer año de educación primaria este porcentaje se reduce al 75% y durante el segundo y tercer años al 50%. De ahí en adelante, el francés pasa a ser el idioma dominante.

Sin embargo, los obstáculos técnicos pueden sumarse a los políticos. En países como Nigeria que cuenta con más de cuarenta idiomas, la tarea es mucho más compleja. ¿Qué idiomas deberían seleccionarse y por qué? Los idiomas elegidos también deberán ser adaptables a la vida moderna.

Adaptación

“Para que constituyan herramientas de aprendizaje, deben ir más allá que una simple descripción de las leyendas del bosque y ser capaces de tratar temas como el efecto invernadero y la evolución de las plantas desde una perspectiva científica”, explica Ibrahim Sidibe, un especialista de programas de la División de Educación Básica de la UNESCO.

Sin embargo, ¿cómo puede un idioma inventar palabras que describan un programa computacional o un navegador de Internet cuando éste es excluido de la actividad principal y se limita a la conversación cotidiana? Durante unos 70 años, los idiomas que se hablaban en la ex República Soviética sufrieron la fuerte competencia del ruso y hoy no cuentan con palabras y expresiones

adecuadas para describir el mundo científico y tecnológico.

“Por ejemplo, el azerbaijani se convirtió en el idioma oficial de Azerbaiján en 1992, y el primer paso fue el reemplazo del alfabeto cirílico por el latino”, observa Brisset. “Actualmente, sólo se emplea en el diario conversar, de manera que hubo que recopilar bases de datos terminológicos para poder revisar todas las palabras y expresiones contenidas en él e inventar otras para describir el aspecto legal, comercial, diplomático y tecnológico de la vida contemporánea. Hacer esto es fundamental antes de utilizarlo como un idioma de instrucción”.

La tarea es enorme y tiene un elevado costo, como descubriera Perú en 1975 cuando decretó el idioma quechua como idioma oficial. Esta iniciativa significó la traducción de

la totalidad de la documentación oficial y la enseñanza de este idioma en las escuelas. El Gobierno estimó que necesitaría una fuerza docente de 200 mil maestros para lograrlo. El proyecto ha sido gradualmente abandonado. Sin embargo, las presiones por expandir la educación bilingüe ahora provienen de las propias poblaciones indígenas.

“Están cada día más conscientes de sus derechos y exigen que su cultura sea reconocida”, explica Juan Carlos Godenzzi, profesor de la Université de Montréal (Canadá) y ex director del departamento de educación bilingüe del Ministerio de Educación peruano.

Este tipo de reconocimiento requiere, por sobre todo lo demás, el fomento del idioma de esa cultura, estructura fundamental en la creación de la identidad de cualquier pueblo. ●

Idiomas en peligro

Todos los años, por lo menos 10 idiomas desaparecen. De los 6.000 idiomas hablados en el mundo actualmente, aproximadamente la mitad se encuentra bajo esta amenaza.

Un estudio conducido en 1999 por el Instituto de Lingüística Summer de la Universidad de Dakota del Norte, Estados Unidos, reveló que un número inferior a 10 mil personas hablan más de 3.000 idiomas. Los lingüistas consideran que un idioma se encuentra en peligro cuando es hablado por menos de 100 mil personas.

Los idiomas están constantemente desapareciendo y se estima que desde el momento que el ser humano comenzó a hablar, al menos 30 mil ya lo han hecho. Sólo unos pocos—tales como el chino, griego, hebreo y sánscrito—han durado más de 2.000 años.

Lo novedoso, sin embargo, es la rapidez con que actualmente desaparecen. Hay varias razones que lo explican. Se estima que sólo las conquistas coloniales son responsables por la desaparición del 15% de los idiomas de esa época. A partir del siglo XIX, con la emergencia de los estados naciones, la unidad territorial ha estado parcialmente predicada en un idioma compartido.

En forma más reciente, la internacionalización de los mercados financieros del mundo y el crecimiento de las comunicaciones electrónicas, han acelerado el proceso aún más. A modo de ejemplo: menos del 20% de la población mundial habla inglés, en circunstancias que el 68% de los sitios Internet están escritos en ese idioma.

Si no se hace nada al respecto, la mitad de los idiomas hablados hoy desaparecerán durante el curso de este siglo. Esto es tanto más grave si consideramos que cuando la última persona que habla un idioma muere, resulta sumamente difícil revivirlo. Sólo un esfuerzo decidido podría salvarlos, como el realizado en Japón para preservar el idioma ainú hablado por escasamente ocho personas residentes de la Isla Hokkaido a fines de los ochenta.

La Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO confiere gran importancia a los idiomas. Varios de ellos, tal como la lengua hablada por los garífuna de Belice, han formado parte de la lista de Obras Maestras del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad desde que fuera creada por la UNESCO el año 2001.

La Vía Rápida se agiliza

Pero en la opinión de críticos la iniciativa presenta varias debilidades

La Iniciativa Vía Rápida (FTI) se ha considerado la más importante conquista en materia de educación para todos. Impulsada en abril de 2002 por el Banco Mundial y sus asociados¹, representa un mecanismo de financiamiento diseñado para proporcionar a los países pobres los medios para asegurar que hacia el 2015 habrán alcanzado una educación primaria completa.

“Es la esperada respuesta a la promesa realizada en el Foro Mundial de Educación en el sentido que a los países que hayan elaborado planes de educación viables no les faltará financiamiento”, comenta Abhimanyu Singh director gerente de la Unidad de Seguimiento de la UNESCO Dakar.

Un primer grupo de siete países que satisfacen dos criterios esenciales—compromiso con la reducción de la pobreza y la creación de un sólido plan para el sector educativo—recibirá financiamiento de la FTI. Este es el caso de Burkina Faso, Guinea, Guyana, Honduras, Mauritania, Nicaragua y Níger. En una reunión de donantes realizada en la UNESCO el 25 de marzo, Gambia, Mozambique y Yemen fueron agregados a la lista.

En la opinión de muchos, los mayores méritos de la FTI consisten en lograr que los gobiernos desarrollen programas tendientes a matricular a la totalidad de los niños en la escuela y obligar a los donantes a contribuir en forma equitativa.

Ácidas críticas

Algunos oponentes a la iniciativa, principalmente ONGs, la critican duramente debido a su lento avance. En respuesta a lo anterior, Barbara Burns funcionaria del Secretariado de la FTI asegura que el financiamiento para los diez primeros países comenzará a fluir a contar de julio de 2003.

Otros críticos identifican varias debilidades en el enfoque adoptado por la FTI, en particular su falta de interés por incluir a la sociedad civil en sus consultas. Este es el precisamente el caso que la ONG ActionAid ilustra en su publicación *Fast Track or Back Track*.

Christophe Zungrana de la Red Africana de la Campaña Educación para Todos (ANCEPT), lamenta que en Burkina Faso, su propio país, no se hubiese realizado un debate sobre el tipo de educación que el país deseaba. “Los fondos ingresarán al país y serán utilizados en el reforzamiento de un sistema educativo que todos desaprueban”, afirma. “Primero debería-

mos detenernos a analizar qué es lo que deseamos enseñar y por qué motivos deseamos hacerlo”.

Para algunas personas, la forma en que se debe proporcionar una educación de calidad y abrir las aulas a un número mayor de niños es una de las principales preocupaciones. Sin duda que el tratamiento que reciben los maestros también es fundamental en este debate. La FTI recomienda que sus salarios sean equivalentes a 3,5 veces el PIB per cápita. De acuerdo a Christophe Zungrana, en Burkina Faso esta suma representa la mitad del salario que actualmente perciben los maestros. “No estoy seguro si en el futuro contaremos con jóvenes lo suficientemente motivados para estudiar la carrera docente”, agrega.

La brecha del financiamiento

Quizás la crítica más sistemática apunta a la

renuencia percibida entre los donantes para prestarle apoyo financiero a esta iniciativa. Por ejemplo, el monto que la FTI estimó para los primeros siete países alcanzaba los 430 millones de dólares a ser entregados en un período de tres años. De acuerdo al secretariado de la FTI, en marzo de 2003 ya se había movilizado más de 200 millones. “Esta suma”, explica Burns, “ha sido calculada sobre la base de un cuidadoso análisis de la capacidad de implementación de estos países en los próximos tres años y en la mayoría de ellos representa un aumento del orden del 40 ó 60 por ciento superior a los compromisos existentes”.

Otro tema polémico es el restringido objetivo de la FTI. “EPT considera seis metas”, comenta Abhimanyu Singh. “Una preocupación exclusiva con la completación de la educación primaria, podría tener como consecuencia que otras metas de Dakar relacionadas, por ejemplo, con el alfabetismo de adultos, el género y la calidad, se vean ignoradas”.

1. La Comunidad Europea, la UNESCO, UNICEF, los bancos de desarrollo multilateral y 15 organismos bilaterales.

3 preguntas para Amina J. Ibrahim

La Coordinadora nacional de EPT para Nigeria habla sobre la Iniciativa Vía Rápida en su país.

1 Nigeria aparece como candidato a recibir los beneficios de la Iniciativa Vía Rápida Analítica. ¿Cómo difiere esto de la Vía Rápida regular?

La Iniciativa Vía Rápida Analítica (AFTI) ha sido pensada para países que no disponen de estrategias de reducción de la pobreza o de planes para el sector educativo. Los fondos otorgados por la AFTI nos ayudarán a elaborar dichos planes y a sentar las bases para futura participación en actividades FTI. Nigeria ha sido seleccionada como uno de los cinco países con la mayor población de niños que no han ingresado a la escuela. Ocho meses atrás firmamos con el Banco Mundial y desde entonces hemos estado negociando. Contrariamente a la FTI regular, la versión analítica nos proporciona mucho más espacio para resolver las distintas condiciones propuestas por los donantes.

2 ¿Percibe usted la AFTI como una oportunidad o un riesgo para Nigeria?

Claramente representa una oportunidad. Contrariamente a la Vía Rápida regular, la AFTI

propone pautas, no constituye una camisa de fuerza. Pienso que la AFTI es una respuesta muy necesaria a los compromisos asumidos por los donantes en Dakar. Los fondos ofertados aún distan mucho de constituir un esfuerzo serio, si bien la intención está y debemos darle apoyo.

3 ¿Está Nigeria en condiciones de mantener la calidad de aprendizaje en circunstancias que abre las escuelas a una mayor cantidad de niños?

En la década de los 70, cuando intentamos alcanzar la educación primaria universal, ya vivimos esa experiencia. En nuestro esfuerzo por aumentar la cantidad sacrificamos la calidad y eso es algo que estamos pagando hoy. En el proceso de planificación este aspecto constituye una gran preocupación para el país. Queremos evitar que quienes egresen de nuestras escuelas con un certificado sean básicamente “analfabetos calificados”. Tenemos plazo hasta el 2015 para poner a todos los niños en la escuela. Esto nos da algo de tiempo.

La Semana EPT alcanza nuevas cumbres

La tercera Semana EPT celebrada del 6 al 13 de abril de 2003, probó ser un éxito incondicional. La Semana, dedicada a la educación de las niñas, exhortó a los gobiernos a abrir las puertas de la enseñanza a niñas y mujeres.

El 9 de abril, por iniciativa de la Campaña Global de Educación, 1,8 millones de personas rompieron un récord: el mayor número de personas que toman la misma lección, al mismo tiempo. En su mensaje a los organizadores, Kofi Annan se manifestó esperanzado que el evento constituya "una lección que el mundo jamás olvidará".

Como seguimiento a este éxito una petición al G8 reunido en Evian (Francia, 1 al 3 de junio) iniciada por NetAid a través de Internet, recordaba a los líderes mundiales su promesa de financiar generosamente las actividades de EPT.

Una serie de eventos tuvieron lugar alrededor del mundo. Las oficinas en terreno de la UNESCO y los asociados de EPT organizaron elaboradas actividades de concientización en aproximadamente cincuenta países: competencias interescolares de ensayos, mesas redondas, debates radiales y televisivos, artículos de prensa y desfiles. Quizás una de las actividades más innovadoras fue la conferencia de prensa (Dakar) donde jóvenes trabajadoras domésticas describieron su lucha por tener acceso al aprendizaje y un partido de fútbol entre equipos femeninos (Ghana).

Numerosos países lanzaron la Década de Alfabetización de las Naciones Unidas a nivel nacional y Brasil promulgó un decreto para dar partida al evento.

Para mayor información sobre la Semana EPT, sírvase dirigirse a: www.unesco.org/education/efaweek



Los niños de las Escuelas Primarias Khomasdal y St. Andrew de Windhoek, Namibia, entonan una canción educativa durante la Semana EPT.

©John Thyne

Fondos para EPT

Gracias a su nuevo enfoque de recaudación de fondos, la UNESCO ha movilizado 3,5 millones de dólares desde Dinamarca, Finlandia y Noruega para financiar actividades de EPT en regiones y países pobres.

Los fondos recaudados darán apoyo a un amplio espectro de actividades tales como la planificación educativa en Afganistán, el reforzamiento de la capacidad de las ONG de África al Sur del Sahara y la planificación de EPT en el Caribe.

Conforme a este método de "financiamiento centralizado", la UNESCO decide según su propio programa qué actividades específicas serán financiadas, en tanto que los países donantes se comprometen a evaluarlas con amplitud de criterio. En el pasado, los donantes decidían qué proyectos financiar y en qué países.

"A instancias de los donantes, la UNESCO ha desarrollado un programa EPT de asistencia técnica integrada para los diversos países" explica Svein Osttveit de la Sección Extrapresupuestaria del Sector de Educación de la UNESCO.

Luego de estudiar más de 80 propuestas un comité de selección recomendó financiamiento para 22 de ellas. "En conjunto éstas representan un coherente programa de asistencia técnica EPT para el 2003", observa Osttveit.

Se está elaborando un primer informe de avance, en tanto que a fines de este año se realizará una evaluación total del programa. "Los donantes nórdicos están introduciendo este nuevo enfoque", observa Osttveit, quien espera convencer a muchos otros que sigan este ejemplo.

Contacto: Svein Osttveit, UNESCO París
E-mail: s.osttveit@unesco.org

Gira por el mundo

→ Cuarenta especialistas en estadísticas y planificadores de educación de 12 países de Asia Central se reunieron del 4 al 8 de mayo en Almaty, Kazajstán. El taller, organizado por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, hizo especial hincapié en la gran diferencia que datos confiables pueden hacer en las políticas nacionales de educación.

→ Desde enero de 2003, el nuevo gobierno de Kenya ha impulsado la educación primaria gratuita y obligatoria. Durante el presente año, el número de estudiantes que ingresó a primer grado se elevó de 5,9 a 7,4 millones. El Ministro de Educación de Kenya ha puesto a disposición de las escuelas 519 millones de chelines (aproximadamente 7,7 millones de dólares) para la compra de materiales esenciales de enseñanza y aprendizaje. El Banco Mundial comprometió una donación de 50 millones de dólares como apoyo a la iniciativa.

→ La Reunión Ministerial del Foro EPT de Sudasia, realizada en Islamabad del 21 al 23 de mayo, congregó a Ministros de Educación de Bangladesh, Bhután, India, Maldivas, Pakistán, Nepal y Sri Lanka. En la ocasión, se desarrollaron estrategias diseñadas para financiar EPT, reducir la brecha genérica y compartir mejores prácticas en materia de calidad de la educación.

→ Las oficinas regionales de la UNESCO, la FAO y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de América Latina, se encuentran desarrollando el plan del Programa Regional de Educación para la Población Rural. Esta iniciativa fue impulsada por la UNESCO y la FAO en Johannesburgo en septiembre de 2002.

→ Alrededor de 40 especialistas en estadísticas provenientes de 18 países latinoamericanos se dieron cita en Quito, del 6 al 10 de abril, con ocasión del IV Taller Regional de Estadísticas Educativas. Durante el taller se analizó la recolección de información internacional, el desarrollo de indicadores para el sector docente, la educación para la primera infancia y los métodos para medir la compleción de la escuela primaria.

5 millones de niñas árabes no asisten a la escuela



© A. Couturier/UNESCO

Alrededor de 5 millones de menores, de un total de 8 millones de niños en edad escolar que no asisten a la escuela primaria, son niñas. Sin embargo, tanto a nivel primario como secundario, cuando ellas logran ir a la escuela, su desempeño es mejor que el de los niños, repiten menos años y exhiben una tasa de aprobación más alta.

Esta información, publicada por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS), aparece en un estudio regional que cubre 19 países –Argelia, Bahrein, Djibouti, Egipto, Irak, Jordania, Kuwait, Líbano, Jamahiríya Árabe Libia, Mauritania, Marruecos, Omán, Qatar, Arabia Saudita, Sudán, la República Árabe Siria, Túnez, los Emiratos Árabes Unidos, Yemen– y los territorios palestinos.

De acuerdo a este estudio, en el período 1999/2000 había 35 millones de niños en escuelas primarias (el 54 por ciento de ellos varones) y del total de la población infantil, el 20 por ciento (incluyendo un 25 por ciento de niñas) se encontraba fuera de la escuela. Djibouti ocupó el final de la lista con tasas de ingreso de sólo un 30 por ciento y exhibió la mayor brecha entre los ingresos de niños (35 por ciento) y de niñas (26 por ciento).

Solamente en Bahrein, Jordania, Líbano, los territorios palestinos y los Emiratos Árabes Unidos, se alcanzó la paridad.

Contacto: Simon Ellis, UIS
E-mail: s.ellis@unesco.org

Más religión en el aula

En la actualidad, los sistemas públicos de educación están enseñando más religión, según un informe sobre las horas que ésta se enseña en escuelas de 140 países. La información aparece en la publicación *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, ejemplar de junio de 2003.

Las cifras provisionales entregadas en el informe publicado por la Oficina Internacional de Educación (IBE) de Ginebra, muestran que en 73 de los países encuestados el estudio de religión es obligatorio, por lo menos una vez durante los primeros 9 años de educación.

En 54 de estos países, se dedica un promedio de 388,4 horas a lo largo de 6 años a este tipo de clases, 8,1 por ciento de todo el tiempo de instrucción. Según al autor del informe, esto constituye un claro aumento desde el último estudio realizado 10 años atrás, destacando que en el período 1970-1986, solamente el 4,3 por ciento del tiempo de clase era destinado al estudio de religión.

De acuerdo al informe, los dos países que dedican el mayor tiempo de clase a la religión son Arabia Saudita (31 por ciento-1.458 horas) y Yemen (28.2 por ciento-1.104 horas).

Contacto: John Fox, IBE
E-mail: j.fox@ibe.unesco.org

El Padre Emil Shufani recibe honores

El premio UNESCO a la Educación para la Paz fue otorgado este año al Padre Emil Shufani, un Árabe Israelita director del *Greek-Catholic College St. Joseph*, en Nazaret.

Conocido con el apodo “el sacerdote de Nazaret”, en 1988 creó el proyecto “Educación para la Paz, la Democracia y la Coexistencia”, que ha implementado en el establecimiento que dirige desde el año 1976. Él ha intentado reunir a árabes y judíos a través del hermanamiento de St. Joseph y la Escuela judía Liada en Jerusalén e iniciativas tendientes a promover el intercambio de estudiantes.

Contacto: Moufida Goucha, UNESCO París
E-mail: m.goucha@unesco.org

Deportes para todos en Afganistán

“La práctica de un deporte es un derecho de todo ciudadano”, aseguró el Presidente afgano Hamid Karzai durante la apertura de la Conferencia Nacional para la Promoción de Deportes para Todos, realizada en Kabul con apoyo de la UNESCO, el 3 de mayo pasado.

El objetivo de la conferencia fue alentar la práctica de deportes a través del acceso universal a ellos, enfatizando simultáneamente la tolerancia y el reforzamiento del sentido nacional. Karzai manifestó que la reintroducción de la educación física para mujeres al sistema escolar luego de una prohibición absoluta de practicar deportes, fue una parte integral de su reconstrucción. Exhortó a las mujeres a no dejarse amedrentar por amenazas de líderes locales o miembros de la familia por el sólo hecho de participar en deportes.

“El deporte es una parte vital de la estructura social de la nación”, afirma Martín Hadlow, director de la oficina UNESCO de Kabul. La clausura de la conferencia fue marcada por la adopción de la Declaración sobre Deportes para Todos en Afganistán, basada en los principios establecidos en la Carta Olímpica.

Contacto: Louise Haxthausen, UNESCO Kabul
E-mail: louise.haxthausen@undp.org

Premios de Alfabetización 2003

Programas implementados en Bangladesh, Zambia y Sudáfrica, así como una red internacional de 350 ONGs, se adjudicaron los premios UNESCO de alfabetización para el año 2003.

El Premio de la Asociación Internacional de Lectura fue otorgado a *Dhaka Ahsania Mission* (DAM) de Bangladesh, grupo dedicado a promover la educación informal desde 1980. El Premio Numa correspondió a *Panuka Trust* de Zambia, institución que desde 1997 ha participado en la alfabetización de niñas y mujeres de la zona rural sur del país.

Los dos Premios de Alfabetización King Sejong recayeron sobre el *Tembaletu Community Education Centre* de Sudáfrica y el *International Reflect Circle* (CIRAC), una red de 350 ONGs activa en 60 países.

→ El centro Tembaletu fue premiado por su programa de capacitación para docentes y alfabetizadores tanto en el idioma materno como en inglés. CIRAC, por el hecho de ser una red, constituye un candidato inusual a un premio de alfabetización. Creada el 2002, las ONGs utilizan esta red para intercambiar experiencias, material didáctico y textos sobre alfabetización.

Contacto: Namtip Aksornkool, UNESCO París
E-mail: n.aksornkool@unesco.org

Libros de texto para escolares iraquíes

La UNESCO pondrá a disposición de estudiantes primarios y secundarios de Irak cinco millones de libros de texto de ciencias y matemática para el próximo año escolar. Lo anterior ha sido posible gracias a un programa de 10 millones de dólares apoyado por el Organismo de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID) y realizado en cooperación con dicho Organismo.

El programa de distribución de libros de texto forma parte de las actividades UNESCO orientadas a la reconstrucción y al reforzamiento de un sistema educativo de calidad para Irak. "Una de las fortalezas del programa es que involucrará a ciudadanos iraquíes y especialistas internacionales en el reforzamiento de la capacidad local para evaluar el grado de sesgo contenido en los libros de texto", explica Mary Joy Pigozzi, Directora de la División para la Promoción de la Calidad de la Educación.

Como se indica en una reciente publicación de la UNESCO, *Situation Analysis of Education in Iraq* (2003), con anterioridad a 1990 el sistema educacional de Irak era considerado uno de los mejores de la región árabe. La educación era gratuita y las tasas de ingreso y alfabetismo elevadas. Sin embargo, la Guerra del Golfo de los años 1990-1 y las subsecuentes sanciones económicas, llevaron a un rápido deterioro del sector educativo. Según un reciente estudio sobre educación en los Estados Árabes realizado por la UNESCO, las tasas de alfabetismo de Irak actualmente se encuentran entre las más bajas de la región.

Contacto: Mary Joy Pigozzi, UNESCO París
E-mail: mj.pigozzi@unesco.org

JULIO

1-4

Reunión Regional sobre Educación Científica

Organizada por la UNESCO/Santiago y el Ministerio de Educación de Chile • Santiago, Chile
Contacto: Beatriz Macedo; b.macedo@unesco.cl

21-24

Reunión Regional sobre Reforma de la Educación Secundaria

Organizada por la UNESCO París, Santiago y Santo Domingo Santo Domingo, República Dominicana
Contacto: Sonia Bahri; s.bahri@unesco.org

22-23

Cuarta Reunión del Grupo de Trabajo EPT

Organizada por la UNESCO París • París, Francia
Contacto: Abhimanyu Singh; abh.singh@unesco.org

AGOSTO

3-9

Red del Programa de Escuelas Asociadas de la UNESCO Congreso Internacional – Quincuagésimo Aniversario

Organizada por la Comisión Nacional de Nueva Zelanda para la UNESCO, en cooperación con la UNESCO Apia y la UNESCO París Auckland, Nueva Zelanda
Contacto: Sigrid Niedermayer; s.niedermayer@unesco.org
www.unesco.org.nz/home/asp/

11-15

Seminario sobre Educación de Adultos para Pueblos Indígenas

Organizado por el Instituto de Educación de la UNESCO • Cochabamba, Bolivia
Contacto: Ulrike Hanemann; ulrikehanemann@gmx.de

SEPTIEMBRE

3-5

Reunión Consultiva sobre Políticas de Apoyo a la Familia en Europa Central y Oriental

Organizada por la UNESCO París y el Consejo Europeo • Budapest, Hungría
Contacto: Yoshie Kaga; y.kaga@unesco.org

5

Reunión de Directores de Organismos de las Naciones Unidas sobre la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable

Organizada por la UNESCO París • París, Francia
Contacto: Daphne de Rebello; d.de-rebello@unesco.org

6-11

CONFITEA Conferencia sobre Educación de Adultos – Examen de Mitad de Período

Organizada por el Instituto de Educación de la UNESCO y UNESCO Bangkok • Bangkok, Tailandia
Contacto: Werner Mauch; w.mauch@unesco.org

8

Día Internacional del Alfabetismo

Contacto: Namtip Aksornkool; n.aksornkool@unesco.org

16-19

Seminario Internacional sobre Financiamiento e Implementación de Planes de Desarrollo Educativo

Organizado por la UNESCO, la Comisión Nacional para la UNESCO de la República de Corea y la Universidad SunMun • Asan, República de Corea
Contacto: Mohamed Radi; m.radi@unesco.org

16-19

Conferencia Regional sobre Cuidado y Políticas de Desarrollo para la Primera Infancia

Organizado por UNESCO Beirut Beirut, Líbano • Contacto: Hegazi Idris; h.idris@unesco.org



● **Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust**, editado por Gilles Breton y Michel Lambert. Diecisiete especialistas en educación superior, entre los que se incluye a John Daniel, Director General Adjunto de Educación de la UNESCO, han contribuido a este libro que describe los efectos de la globalización en las universidades de países ricos y pobres. La diversidad de las perspectivas y el amplio espectro de temas presentados en este libro ofrecen una clara visión de las interrogantes y desafíos esenciales que la educación terciaria enfrenta hoy. UNESCO Publishing*, 244 pp., 23,80 euros

● **Lifelong Learning Discourses in Europe**, editado por Carolyn Medel-Añonuevo y Gordon Mitchell. Este libro contiene una selección de trabajos presentados durante la conferencia regional europea sobre aprendizaje de por vida realizada en Sofía, Bulgaria, en noviembre pasado. En él se ofrecen los puntos de vista de los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones de investigación y del mundo académico. Contacto: UNESCO Institute for Education, 216 pp., 10 euros uie-pub@unesco.org

● **Towards a Multilingual Culture of Education**, editado por Adama Ouane. Este libro, basado en investigaciones realizadas en 30 países africanos, asiáticos y latinoamericanos, defiende el uso de los idiomas locales y de la lengua materna en el campo de la educación formal y no formal. En él, se muestra el dramático fracaso de las políticas lingüísticas heredadas de los tiempos coloniales y se destacan las numerosas ventajas de la enseñanza multilingüe. Contacto: UNESCO Institute for Education, 490 pp., 12 euros uie-pub@unesco.org

● **Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments**, editado por Bob Moon, Lazăr Vlăsceanu y Leland Conley Barrows. Este libro, basado en 14 estudios nacionales, analiza los modelos actuales y los nuevos acontecimientos europeos en materia de formación docente. Asimismo describe los orígenes históricos de dicha formación, sus estructuras institucionales y el rol del gobierno como regulador de las estructuras y de los resultados de la capacitación docente. Contacto: UNESCO European Centre for Higher Education cepes@cepes.ro

● **Enfants de la Rue, Drogues, VIH/SIDA : les réponses de l'éducation préventive**. Para muchos niños de la calle, las drogas y el VIH/SIDA no representan peligro alguno, ya que las drogas los "ayudan" a enfrentarse a la vida en la calle y el VIH/SIDA se visualiza como algo más bien hipotético, ante los problemas más inmediatos a que deben hacer frente. Este estudio de 38 páginas describe el problema de drogadicción y del VIH/SIDA entre los niños de la calle y cómo llegar a ellos en forma efectiva a través de la educación preventiva.

● **The Report on the High-Level Group on Education for All**. Este informe bosqueja las conclusiones del Grupo de Alto Nivel durante su segunda reunión realizada en Abuja, Nigeria, el 19 y 20 de noviembre de 2002. El Grupo ofrece a los gobiernos, los organismos internacionales, los donantes y a la sociedad civil, la oportunidad de reflexionar sobre las diversas prioridades y de llegar a un entendimiento común sobre los nuevos pasos a seguir hacia la concreción de EPT, como plataforma de debate y catalizador de iniciativas. (UNESCO ED-2003/WS/7)

● **The Literacy, Gender and HIV/AIDS Series**. Los cuatro cuadernillos que se presentan a continuación forman parte de la Serie Alfabetismo, Género y VIH/SIDA. *Nangi's Broken Dream* narra la historia de una joven colegiala de Namibia que fuera violada por causa del mito que sostiene que tener relaciones sexuales con una mujer virgen cura el SIDA; *Who Is the Real Chicken?* Explica cómo el hecho de tener múltiples parejas sexuales aumenta el riesgo de contraer el VIH/SIDA; *Hérite moi, Hérite mon SIDA* describe las consecuencias asociadas con la tradición de heredar a las viudas de parientes; y *Etre chez soi, c'est le meilleur remède* promueve el apoyo de la familia y el cuidado en el hogar para personas infectadas con el SIDA.

● **HIV/AIDS Preventive Education in Cambodia**. Este documento, publicado por el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Camboya, con el apoyo financiero de la UNESCO y el UNICEF, busca reforzar la capacidad de los maestros de primaria para abordar problemas relacionados con el VIH/SIDA. Actualmente, se está distribuyendo a instituciones formadoras de docentes de este país. Contacto: Fabrice Laurentin; E-mail: f.laurentin@unesco.org

● **Ten Steps for Establishing a Sustainable Multipurpose Community Telecentre**. La UNESCO Bangkok ha publicado una serie de 10 cuadernillos con el fin de informar a las comunidades sobre los diversos pasos necesarios para abrir un Telecentro Comunitario para Múltiples Propósitos. Los cuadernillos explican cómo comenzar, cómo organizar reuniones comunitarias abiertas, cómo dirigir los centros, qué servicios y programas ofrecer y cuáles son los beneficios generales de estos centros. Disponible en la oficina UNESCO Bangkok bangkok@unesco.org



● **Statistical Document of MINEDAF VIII**. Este informe, presentado en Diciembre de 2002 a la Octava Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros Africanos, examina las actuales tendencias prevalecientes en África en el área de la educación primaria y el enorme desafío que significa lograr la educación primaria universal hacia el 2015. El documento ha sido publicado conjuntamente por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en África, el Banco Mundial y el Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

Salvo indicación en contrario, todas las publicaciones pueden obtenerse libres de cargo solicitándolas al Servicio de Documentación e Información, Sector Educación, de la UNESCO. E-mail: sdi@unesco.org

**Si desea ordenar de UNESCO Publishing Office, sírvase dirigirse a: upo.UNESCO.org*

