

# La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje; problemas y soluciones\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXI, núm. 1, pp. 127-156

## INTRODUCCIÓN

El tema elegido para la cuadragésima sexta reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) se decidió en la 30a. reunión de la Conferencia Internacional de la UNESCO y estableció que: “Basándose en los cuatro ‘pilares’ de la educación definidos en el *Informe Delors*, en especial ‘Aprender a vivir juntos’, la Conferencia se centrará en el modo de asegurar que cada estudiante domine los conocimientos, las aptitudes y las actitudes requeridos para el desarrollo intelectual y moral del individuo y de la sociedad”. Dicho tema se enmarca en la búsqueda y la promoción de las mejores posibilidades para una educación de calidad para todos durante toda la vida y a través de todas las actividades en las que participan los seres humanos.

La fuente originaria de este documento es la presentación de conjunto de la Conferencia (documento ED/BIE/CONFINTED 46/5), elaborada con la colaboración de un grupo de trabajo del Consejo de la Oficina Internacional de Educación (OIE) —compuesto por 28 Estados Miembros de la UNESCO— y aprobado en su 47a. reunión. Este documento también se apoya en una abundante documentación, informes de reuniones, de programas, proyectos y prácticas escolares acopiados por la UNESCO y, en especial, en los proyectos INNODATA y

---

\* Documento que constituyó el punto de partida de la 46a. Conferencia Internacional de Educación, llevada a cabo en Ginebra del 5 al 8 septiembre del 2001. Forma parte de una serie de trabajos que incluye breves semblanzas acerca de problemas que conspiran contra la educación ciudadana y la convivencia democrática en el plano de la mundialización. Los textos introductorios a los talleres de discusión, y las propias conclusiones de la Conferencia que, por su extensión e importancia, aparecerán en números sucesivos de nuestra publicación (n. del E.).

BRIDGE de la OIE. Asimismo, se enriqueció de los primeros mensajes de los ministros de Educación enviados a la Conferencia y de colaboraciones de un sinnúmero de investigadores, decisores en diferentes niveles y docentes, que participaron en el foro virtual celebrado entre marzo y junio de 2001. También se ha beneficiado —con carácter preliminar— de los primeros informes nacionales recibidos durante la fase de preparación de la CIE.<sup>1</sup>

Por otra parte, este documento es indisociable de los documentos de ayuda para la discusión (ED/BIE/CONFINTED 46/4) propuestos para los seis talleres que se organizarán durante la CIE. Además, la propia Conferencia será la ocasión para que el examen de los programas, las ideas y el conjunto de prácticas se enriquezcan y para que cada uno encuentre sus mejores soluciones a fin de progresar en el diálogo y en la acción educativa local, nacional, regional e internacional para aprender mejor a vivir juntos. Con el tema “La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje, problemas y soluciones”, la 46a. reunión de la CIE desea, mediante un diálogo político amplio y abierto, aportar una contribución a la reflexión a fin de progresar juntos en la construcción de una educación más pertinente para alcanzar todos los derechos y el desarrollo humano.<sup>2</sup>

Los temas que se abordarán a lo largo de la Conferencia son de gran actualidad en todo el mundo. Los responsables de la educación son conscientes de la existencia de problemas complejos y variados para vivir juntos y de las responsabilidades y limitaciones de la educación a este respecto.

En efecto, la mayoría de los informes nacionales preparados para la 46a. reunión de la CIE abordan, con acentos diversos propios de cada situación, numerosas cuestiones en relación con el aprendizaje de la vida en común. Por un lado, los responsables de la educación ponen de relieve la existencia de nuevas tendencias y de sus influencias, tales como: la mundialización, los progresos democráticos, la existencia de economías a distintas velocidades y de fracturas sociales, la marginación y todo tipo de violencias, el deseo de pertenecer al mundo y, al mismo tiempo, de fortalecer cada identidad diversa. También aluden a los retos relativos a la participación en la sociedad del saber y a las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Por otro lado, esos mismos informes dan cuenta de

---

<sup>1</sup> Las referencias bibliográficas, la lista de las conferencias, reuniones y seminarios, así como la de los participantes en el foro virtual, serán reunidas en un único documento que se distribuirá durante la CIE. Los informes nacionales remitidos a la CIE hasta finales de junio de 2001 también se incluirán en un CDROM que se distribuirá durante la misma. Los mensajes de los ministros, los programas, proyectos y “buenas prácticas” se pueden consultar en el sitio de Internet de la Conferencia: [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

<sup>2</sup> PNUD. *Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano 2000*, París, Bruselas, De Boeck y Larcier, Departamento de Universidad de De Boeck, 2000.

propuestas de innovaciones significativas en los programas de estudio, los métodos y las situaciones de aprendizaje, así como de políticas más abiertas y diversificadas para la enseñanza de los idiomas, la alfabetización científica y el uso de las nuevas tecnologías, la formación en la ciudadanía y una educación más integradora tanto desde el punto de vista de los contenidos como de las prácticas escolares.

Estas perspectivas muestran que la educación constituye una fuente de esperanza en cuanto derecho humano, cuya realización permitirá contribuir a movilizar los otros derechos y el desarrollo humano, para los cuales, a su vez, la capacidad de vivir juntos es una condición imprescindible.

Responder a este desafío es el mayor reto a escala mundial de comienzos del siglo XXI. Para enfrentarlo con éxito es necesario avanzar en la comprensión de las características de este reto, de su importancia y de su naturaleza en el marco de las actuales tendencias de desarrollo, de las soluciones y perspectivas que están surgiendo para favorecerlas y mejorarlas.

## **I. HACIA UN CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA VIVIR JUNTOS**

La búsqueda de la armonía constituye una aspiración antigua. En ocasiones esta armonía se consigue, pero la historia de la humanidad muestra la dificultad que existe para sostenerla en forma persistente en el tiempo y el espacio. No se puede concluir que esta dificultad se deba exclusivamente a insuficiencias inherentes a la educación. Sin embargo, sí se puede afirmar que la educación tiene que desempeñar un papel crucial para contribuir a superarla.

En los albores del siglo XXI, parecería que existiese un cierto consenso sobre el hecho que vivir juntos significa, al mismo tiempo, “querer y saber cómo vivir juntos”.

*Querer y saber cómo vivir juntos conlleva conocimientos*, debido a que la intolerancia y el rechazo son con frecuencia el producto del miedo que se alimenta, por un lado, de la ignorancia y, por el otro, de las injusticias intolerables en el acceso a los derechos y al desarrollo humano.

Por lo tanto, es necesario aprender a descubrir y a conocer a los demás pueblos, generaciones, sexos, clases sociales y grupos de personas, sus culturas, necesidades, aspiraciones, sufrimientos, religiones, tradiciones y motivaciones. Para conseguirlo también habrá que aprender a conocerse mejor a sí mismo: a reconocer sus propias fuerzas y debilidades.

También se debe poseer y ver realizado el derecho a la información, a los conocimientos y métodos para aprender durante toda la vida y en el marco de todas las experiencias. Esto supone una educación básica que garantice, a la vez, las competencias en relación con el manejo de los sistemas de códi-

gos, de comunicación y de investigación, de organización y de análisis de la información sobre el medio ambiente, las tecnologías, la sociedad y las manifestaciones espirituales en todas sus formas.

Pero la dimensión intelectual no es suficiente. Las posibilidades y las dificultades para aprender a vivir juntos comprenden también los ámbitos de la afectividad y de las emociones.

*Querer y saber vivir juntos implica la afectividad y las emociones*, que en combinación con los conocimientos pertinentes permiten la construcción de valores, actitudes y comportamientos que no forman parte del bagaje natural de las personas. Hay que aprender, en consecuencia, el respeto de sí mismo y la autoestima, que están en la base de toda posibilidad de aceptación de los demás, del respeto y de la empatía frente a ellos para ser capaz de ejercer la solidaridad. El respeto de sí mismo y la autoestima permitirán recurrir a la escucha, al diálogo y a la solución de los conflictos, así como a la cooperación más que al enfrentamiento.

*Aprender a vivir juntos forma parte de la “construcción del sentido” para la educación cuya necesidad sienten los niños y los adolescentes. Querer y saber vivir juntos es, pues, un desafío personal y social*, que se debe construir incluyendo la renovación de la idea del bien común, de las reglas que rigen la vida en común, los derechos y las responsabilidades de todos y de cada uno. *Querer y saber vivir juntos significa la capacidad de “hacer juntos”*, de poner en marcha proyectos comunes para mejorar la vida diaria y edificar un futuro mejor.

Pero el propio concepto de vivir juntos varía a través del tiempo y de las culturas, así como los aprendizajes necesarios para ser capaz de ello y las formas educativas deseables para favorecerlos. Por consiguiente, la pregunta que se plantea en los comienzos del siglo XXI, ante el desafío de aprender a vivir juntos, es saber cuáles son las características específicas que se derivan del entorno actual, de qué manera la educación de nuestros días puede responder a tal situación y cuáles son los rumbos que toman las transformaciones en marcha y las que se desean en el futuro.

A lo largo de la pasada década, se han podido comprobar cambios importantes acerca de la idea que se tiene del derecho a la educación.<sup>3</sup> Mientras que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) proclama que todo individuo tiene derecho a la educación, la Declaración adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para todos en Jomtien (1990) proclama que toda persona —niño, joven y adulto— debe beneficiarse de una educación básica que responda a las necesidades fundamentales de aprendizaje.

<sup>3</sup> UNESCO. *Informe Mundial sobre Educación 2000. El derecho a la educación: hacia la educación para todos durante toda la vida*, París, Ediciones UNESCO, 2000.

Diez años después, el Foro Mundial de Dakar hizo hincapié con firmeza en el desafío de construir una “educación de calidad para todos”. ¿Cuáles son las necesidades educativas básicas para aprender a vivir juntos en los inicios del siglo XXI? ¿Qué tipo de educación permitirá responder a tales necesidades? ¿De qué manera se está mejorando?

## **II. NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE PARA VIVIR JUNTOS ANTE EL DESAFÍO DE LA MUNDIALIZACIÓN**

En el siglo XXI, el aprendizaje para vivir juntos debe desarrollarse en un mundo que se caracteriza por un alto grado de interdependencia. Uno de los conceptos utilizados para definir dichas interdependencias es la mundialización, cuyos rasgos más notables son la globalización económica, la eclosión de los sistemas de gobierno democráticos, el surgimiento de una nueva economía paralela junto a las antiguas, el incremento de las desigualdades sociales, la transformación de los espacios culturales y el dinamismo de las ciencias y las tecnologías.

El símbolo más evidente de dichas interdependencias es la globalización económica. Entre sus efectos potencialmente positivos hay quienes destacan: el acceso de todos a mercados sin fronteras, el aumento de los intercambios y el crecimiento de los capitales. Otros insisten en los cuantiosos riesgos que acarrearán el predominio de la economía sobre la política, la consolidación de las economías a distintas velocidades, el incremento de la brecha entre ricos y pobres, el debilitamiento del papel regulador del Estado en el ámbito de las políticas públicas (educativas, sociales, sanitarias, y otras) y los obstáculos que encuentra la sociedad civil, pese a su dinamismo, para reemplazarlo en especial en los sectores más pobres.

Estos procesos de mundialización no son totalmente nuevos. Están operando desde hace siglos. Pero su singularidad actual consiste en su ritmo acelerado de expansión y en sus consecuencias objetivas y subjetivas, es decir, en relación con los “sujetos”, las personas en la vida cotidiana y en sus sentimientos más íntimos. Dichas características son las que durante los últimos años han puesto la mundialización y, en especial, una serie de acontecimientos simbólicos y de enfrentamientos violentos entre sus partidarios y sus detractores, en el primer plano de la actualidad internacional.

En cualquier caso, asistimos en todas las sociedades a la aparición y al desarrollo de un sentimiento de angustia ante el futuro. La mundialización es, en efecto, a la vez fuente de expectativas y de incertidumbres, tanto en el ámbito del trabajo como de la seguridad social y de la cultura, sin que se conozcan aún los mecanismos de la interdependencia económica, cultural y política aptos para construir fuertes sentimientos personales de pertenencia y de segu-

ridad. Cada vez con mayor frecuencia se comprueba la existencia de sociedades expuestas a un alto grado de riesgo y de una "mayoría ansiosa" que desarrolla actitudes cada vez más individualistas pero que expresa, a la vez, sus deseos de gestionar una "mundialización con rostro más humano".

La construcción de ésta sólo será posible si se globaliza también la voluntad y la capacidad de aprender mejor a vivir juntos sacando provecho de sus potencialidades e intentando eliminar sus riesgos.

El impacto de la mundialización sobre las necesidades de educación básica y sobre las posibilidades de enseñanza es motivo de diversas reflexiones que permiten formular la hipótesis acerca de la existencia de una serie de necesidades básicas de aprendizaje para vivir mejor juntos en ámbitos culturales y sociales diferentes.

*La primera necesidad de aprendizaje para vivir mejor juntos consiste en el desarrollo de la capacidad de hacer frente a los cambios rápidos derivados de todos los ámbitos de actividad humana: el político, el económico y el social, el cultural, el científico y el tecnológico.*

Partiendo de esta necesidad de índole general, es posible identificar otras necesidades educativas para vivir mejor juntos: algunas están más relacionadas con la participación social; otras con la participación en la sociedad del saber y otras, por fin, con sus interdependencias. Las dos grandes unidades de discusión de la 46a. sesión de la CIE y sus dos grandes debates ofrecerán la ocasión para profundizar en los intercambios y los análisis sobre los problemas y soluciones para hacer frente a dichas necesidades.

## **A. Necesidades educativas para vivir juntos y participación social**

La sociedad contemporánea se caracteriza, entre otros aspectos, por la eclosión de los regímenes democráticos y por los cambios socioeconómicos y culturales que plantean el desafío de renovar los conceptos y compromisos en términos de ciudadanía, de cohesión social y de la tensión entre el fortalecimiento de una cultura mundial y de las culturas locales.

### *1. De la eclosión de los regímenes democráticos a una ciudadanía renovada*

En el plano cuantitativo, la democracia ha conseguido logros durante las últimas décadas. "El número de Estados que eligen a sus dirigentes con el sistema de partidos y de candidaturas múltiples pasó de 22 en 1950 a 119 en 2000".<sup>4</sup> La aplicación de los regímenes democráticos ha despertado grandes

<sup>4</sup> PNUD. *Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano 2000*, op. cit., p. 32.

expectativas. Sin embargo, si la práctica de un sistema de participación de la población en la toma de decisiones constituye una condición previa, ella no es más que un aspecto de la construcción democrática.

La democracia se valora de acuerdo con su funcionamiento y su capacidad de crear condiciones que permitan una participación equitativa en el desarrollo humano. La democracia conlleva una serie de principios fundamentales, entre los que destacan el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos; su derecho a influir en la vida institucional, social, profesional y política; la existencia de un Estado de derecho; el sufragio universal; la libertad de opinión y de expresión y el diálogo entre los ciudadanos, interlocutores sociales, partidos políticos, Estado y sociedad civil.

El funcionamiento democrático se asienta en comportamientos individuales: la democracia entrafía la capacidad de convertirse en ciudadano y de ampliar los ámbitos de la ciudadanía. Al mismo tiempo, dicho funcionamiento democrático también está arraigado en comportamientos colectivos. La democracia comprende igualmente el proceso de participación en las instituciones, en especial en las educativas, en virtud de los derechos, deberes y capacidades que cada mujer y cada hombre poseen. Sus formas de expresión se enmarcan en las situaciones y características económicas, sociales y culturales de cada pueblo —su tradición y su historia— en constante transformación. Así, la democratización y la condición ciudadana constituyen procesos que se aprenden desde la infancia y durante toda la vida. No se trata de experiencias definitivas, ni de condiciones que satisfagan plenamente. Por ejemplo, las “antiguas democracias” padecen a menudo de apatía, desinterés e individualismo.

Los jóvenes de sociedades muy diferentes parecen oscilar entre el desencanto de la política y el dinamismo de sus formas de intervención asociativa y pública en los movimientos sociales, culturales y religiosos que atraen a un número creciente de jóvenes, de instituciones y de personas cada vez más diversas.

*La segunda necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en el desarrollo de la capacidad de convertirse en ciudadano mediante la participación en la vida política y en las instituciones públicas, en su sentido amplio, y a redefinirlas.*

La preocupación de una educación en la ciudadanía democrática está cada vez más presente en todos los sistemas educativos.

Hace algunas décadas, cuando se buscaba las conexiones entre democracia, ciudadanía y educación, la primera se asociaba exclusivamente al aprendizaje de las formas institucionales de regulación pública. En ese contexto, los desafíos educativos que se planteaban consistían fundamentalmente en la formación de los electores, los representantes y los funcionarios de un Estado de derecho.

En las condiciones actuales, las ambiciones con respecto a las contribuciones que aporta la educación a la ciudadanía están aumentando. Si se quiere que las antiguas formas de participación democrática y las nuevas formas de compromiso se fortalezcan, que se descubran nuevas vías de institucionalización y que se instalen en espacios apropiados, las personas deberán disponer para este propósito de conocimientos, capacidades y valores adecuados, que requieren más tiempo para su formación y para el desarrollo de nuevos conceptos. ¿Qué puede y qué debe hacer la educación? ¿De qué manera se puede aprovechar la escuela como espacio privilegiado en donde todos los individuos pasan varios años constituyendo una “micro sociedad”?

## *2. Posibilidades y límites de la educación para la cohesión social frente a las guerras, las violencias y las desigualdades*

Los progresos democráticos no siempre han conseguido instalar o mantener la paz. La paz y la cohesión social no surgen de una manera natural ni para siempre. Urge prevenir, atenuar y resolver sus causas más graves: el desempleo, la pobreza, la exclusión, las discriminaciones, la marginación y todo tipo de violencia.

Durante los años noventa se padecieron más de 150 conflictos armados.<sup>5</sup> Si las guerras llevan siempre consigo una tragedia, las que se producen en nuestra era revestirían ciertos rasgos específicos. Se trataría, sobre todo, de conflictos de carácter interno, de tipo nacionalista, étnico o religioso. Sus víctimas predominantes son las poblaciones civiles.

Según cifras de las Naciones Unidas, el 90% de las víctimas de las guerras que actualmente se producen en el mundo son civiles y en su gran mayoría mujeres y niños. Sólo durante la última década más de dos millones de niños fueron asesinados, otros tantos heridos o impedidos físicamente para el resto de sus vidas, 12 millones se vieron abandonados a su propia suerte tras la pérdida de sus hogares. Los niños y los jóvenes pagan a menudo un precio particularmente alto, no sólo como víctimas, sino como actores “voluntarios” o forzados de estas guerras. Así, la ONU estima que en el mundo al menos 300 mil niños están participando en conflictos armados. Las niñas también son reclutadas. Ellas suponen, en ocasiones, del 25% al 35% de los efectivos.

La vida militar no sólo acarrea daños inmediatos a estos niños, sino que los expone a peligros cuando regresan a la vida civil. Las enormes responsabilidades, la malnutrición, las lamentables condiciones sanitarias, las enferme-

---

<sup>5</sup> PNUD. *Informe Mundial sobre el Desarrollo 2000*, op. cit.; Instituto de Investigación para la Paz de Oslo. “Causes and dynamics of conflict escalation” (informe sobre un proyecto de investigación), junio de 1997; Dan Smith e IRPO. *The state of war and peace atlas*, Nueva York, Penguin y Harmondsworth, 1997.



dades (incluido el SIDA), las heridas y los sufrimientos hipotecan gravemente su futuro. Testigos y, en ocasiones, actores de atrocidades quedan traumatizados para siempre siendo su reeducación larga y difícil.

Las guerras en general y la condición de los niños en particular implican directamente a toda la humanidad, no sólo por ser “inmoral que los adultos deseen que los niños hagan sus guerras en su lugar, sin ninguna razón ni argumento que se pueda aceptar para armar a los niños”, sino porque responden a una profunda crisis de valores, a nivel local, nacional o internacional. Pero las guerras no son las únicas formas de violencia que existen.

Otra de las causas que origina las violencias son las desigualdades inaceptables e injustas. Según los informes examinados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), las desigualdades entre los países y las personas pobres y ricos han aumentado en dimensiones sin precedentes. En 1820, la relación entre los ingresos del país más rico y más pobre del mundo era de 3 a 1; en 1950 de 35 a 1; en 1973 de 44 a 1 y en 1992 de 72 a 1. La brecha entre ricos y pobres se está incrementando también en el interior de numerosos países alcanzando más del 16% en algunos del Norte. El crecimiento económico se estanca en los casos en los que la población aumenta, con graves consecuencias sobre la distribución de la riqueza social disponible. En los países industrializados, esto ha dado lugar a nuevos conceptos: el de las “nuevas desigualdades” y el de “nueva pobreza”, que atañe a grupos sociales hasta ahora preservados que se han denominado “trabajadores pobres”. En los países considerados ricos, esta nueva categoría de personas, que viven por debajo del umbral de la pobreza, puede alcanzar hasta el 20% de la población. Varios son los grupos de personas que están implicadas pese a que el fenómeno afecta, en especial, a las poblaciones inmigrantes. Además, si a esto se añade el desarrollo de un proceso de concentración urbana, los riesgos de que las violencias se intensifiquen se agravan.

Por todas partes se observan formas de violencia vinculadas a la discriminación racial, de género y religiosa. Por ejemplo, en algunos países el desempleo de la población negra adulta es superior al de la población blanca adulta. Las mujeres ocupan sólo el 14% de los escaños parlamentarios de todo el mundo. Las minorías religiosas deben hacer frente con frecuencia a las agresiones físicas de parte de grupos extremistas.

Se estima que en todo el planeta, una de cada tres mujeres ha sido víctima de violencias por su compañero y que alrededor de 1.2 millones de mujeres y niñas de 18 años son forzadas a prostituirse en el extranjero.

Es preciso, por tanto, insistir en que aprender a vivir juntos significa comprender la necesidad de pertenencia, respeto y cohesión y de adherirse a ello, rechazando la polarización social, las discriminaciones y las violencias.

Tratándose de la necesidad de asegurar la cohesión social, el desafío afecta en especial a los ricos, en tanto que países, comunidades e individuos. La

lucha contra la pobreza también incumbe a las personas que se benefician más de la riqueza común, que deben así querer y saber vivir juntos para preservar la paz y su propia capacidad de desarrollarse como individuos.

Por lo demás, si bien la ignorancia, la pobreza o la miseria humana constituyen a menudo un terreno abonado para los conflictos, no habría tampoco que olvidar que los "jefes de guerra", políticos o militares son raramente personas iletradas. Lo mismo sucede con los inventores, fabricantes y comerciantes de armas cada vez más sofisticadas, más ligeras y, por tanto, más adaptadas a los niños-soldados. ¿Entonces, en este caso, para qué sirve la educación hasta los estudios superiores? La historia enseña que casi siempre algunos intelectuales asumen una enorme responsabilidad en los conflictos mismos y en la creación del clima general que los propicia.

*La tercera necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en llegar a ser capaz de defender y favorecer los derechos humanos para todos y en todos los ámbitos: el derecho a la vida, a la libertad, a la propia seguridad, al trabajo, a la salud, al bienestar personal y al familiar.*

La idea que este tipo de situaciones puede revertirse únicamente a través de cambios en el ámbito de la educación, puede ser poco pertinente. Sin embargo, resulta particularmente deseable en este contexto concebir estructuras y procesos educativos que intenten al menos ofrecer oportunidades equivalentes de formación, teniendo en cuenta la diversidad de los puntos de partida de los individuos.

También es posible interrogarse acerca de la medida en que la educación puede haber ayudado ella misma a transmitir la propaganda, a alimentar la intolerancia y a fomentar el odio. Los resultados obtenidos por algunos estudios sobre los libros de texto en un país que ha conocido la guerra muestran, a título de ejemplo, que el 17% de los textos del libro de lectura para los alumnos de tercer año de la educación primaria utilizados antes del conflicto, hacía alusión a la guerra; entre éstos, el 73% lo hacía de forma positiva y únicamente el 25% adoptaba una posición contraria a la guerra y en pro de la paz. En ese mismo país, sólo el 8% de los textos del nuevo libro de lectura editado después del conflicto, continúa refiriéndose a la guerra, pero la mayoría sigue haciéndolo a favor.

La opinión sobre el papel que debe desempeñar la educación para el fortalecimiento de la cohesión social no es unánime. Algunos piensan que la responsabilidad sobre estos temas corresponde a la sociedad en general y a las políticas económicas y sociales en particular. Otros consideran, por el contrario, que aun si la educación no puede hacer todo ella sola, la finalidad de la cohesión social es parte integrante de la principal misión educativa de la

escuela y que las políticas educativas pueden jugar un papel decisivo al respecto. En efecto, la educación favorece en algunas ocasiones la quiebra social: todos los estudios muestran que el criterio del nacimiento —y por lo tanto del entorno socioeconómico— continúa determinando el éxito escolar. Con una selección demasiado temprana, una práctica pedagógica que desde los primeros años de la escuela está más preocupada por el fracaso que por el éxito y que no tiene suficientemente en cuenta la diversidad del alumnado —su origen, su cultura, sus aspiraciones—, y olvida “dar un sentido” a las actividades, la educación registra a menudo, incluso en los países más desarrollados, un elevado índice de fracasos o abandonos. Ellos suelen ser signo de marginaciones económicas y sociales y de reacciones de violencias en el interior y fuera de los propios centros escolares. Por eso, es necesario adoptar fuertes medidas correctivas o compensatorias; algunas, como “la escuela de la segunda oportunidad” son necesarias o interesantes. Pero el problema fundamental que se plantea a todos los actores de la educación continúa siendo más bien ¿qué se debe hacer para que todos los alumnos y las alumnas aprovechen más eficazmente “la escuela de la primera oportunidad”?

### *3. La educación para vivir juntos ante la tensión entre el fortalecimiento de una “cultura mundial” y el de las culturas locales*

La propagación de los procesos culturales a nivel internacional es tan importante como la de los procesos políticos, económicos y sociales.<sup>6</sup> Las opiniones relativas a las características y a la repercusión de la dimensión cultural de la mundialización, son a menudo demasiado contundentes y controvertidas.

Para algunos la evolución actual conducirá inevitablemente a “un mercado único-una lengua única-una cultura única”, en perjuicio de la diversidad. La apertura y la construcción de una cultura mundial podrían traer la amenaza de una uniformidad que haría peligrar la diversidad de las culturas en favor de la hegemonía de una sola. Otros hacen referencia más bien a la emergencia de una cultura mundial en permanente construcción y renovación, que no está dominada por la cultura de un país o de una sola región lingüística. Estos últimos reconocen la existencia de mestizajes enriquecedores, por ejemplo, en el terreno de la música.

Por un lado, el desarrollo de la mundialización cultural está en estrecha relación con la evolución de la cultura popular de masas y acarrea, al mismo tiempo, la ocasión de fortalecer la pertenencia al mundo y el riesgo de imponer un contenido cultural, cuya única meta es el beneficio comercial que re-

---

<sup>6</sup> Javier Pérez de Cuellar *et al.* “Nuestra diversidad creadora”, París, Ediciones UNESCO, 1996 (Informe de la comisión Mundial de la Cultura y del Desarrollo).

porta lejos de la búsqueda de la vida en común. Por otro lado, ese desarrollo conlleva también el riesgo de olvidar las prácticas, las manifestaciones y los valores humanos que no están en relación con los centros de decisión o que no tienen el mismo poder que otros para acceder al “mercado cultural”. Por último, conlleva el peligro de un repliegue particularista unido a la intolerancia y al rechazo, a la vez, de los elementos humanistas que la cultura mundial promete a las herencias también humanistas de todas las demás.

En el contexto actual parece imprescindible que se intente combinar la vitalidad de cada cultura local y nacional con su inclusión en la cultura mundial. El hecho que, por ejemplo, el predominio del idioma inglés en Internet pueda comenzar a ser al menos parcialmente relativizado deja entrever, a este respecto, una tendencia prometedora. En efecto, si en 1998 el 75% de los contenidos de Internet estaba en inglés, en 2000 la proporción alcanzaba el 60% y para 2003 se estima que se situará por debajo del 50%.

En consecuencia, parece claro que el ser humano del siglo XXI deberá ser “al mismo tiempo un hombre con raíces y un hombre con antenas”. Deberá labrarse entonces una fuerte identidad cultural (dominar lenguajes, estructuras, referencias espaciales y temporales, códigos, valores) pero que a la vez esté abierto a otras culturas.

Se trata entonces de hacer y de deshacer a la vez la dependencia y la libertad en relación con las tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, redescubriendo y fomentando los valores universales compartidos que más puedan contribuir a querer y a saber vivir juntos.

*La cuarta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en conocer y ser capaz de fortalecer una identidad basada en las mejores tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, renovándolas en favor del bien común.*

La educación que con frecuencia ha desempeñado un papel de homogeneizador cultural, ¿qué puede aportar en esta materia? En algunos casos se han importado programas, manuales e incluso conceptos de la vida escolar sin tener en cuenta las diferencias culturales. En otros, las propuestas educativas sólo han tenido en cuenta las culturas locales o nacionales. ¿Cómo se puede escapar a ambos extremos?

¿Cuál es el papel que juegan los medios de comunicación, las familias y los líderes religiosos como educadores en medio de la tensión entre las posibilidades y las limitaciones de pertenencia a la “cultura mundial” y a su orientación así como al enriquecimiento y la aceptación de la diversidad creadora?

Se trata básicamente de aprender a descubrir que en el mundo hay otras personas que hablan, sienten, piensan y actúan de distinta manera, no sólo porque pertenecen a otras culturas sino porque aunque comparten el mismo

compromiso en la búsqueda del bienestar, de la justicia y de la perfección, viven de otra manera.

Se trata de aprender a descubrir que esos “otros” no son modelos preestablecidos ni personas completamente buenas o malas ni una parte de un conjunto homogéneo. Estos “otros” son seres humanos en permanente interacción con sus realizaciones sociales, materiales e imaginarias que forman parte de una cultura con sus virtudes y sus defectos y que esa cultura cambia de sentido según la lente con que se mire o el lugar desde donde se observe.

Se trata de contribuir a una formación que sea capaz de encontrar en los demás elementos inherentes a ellos mismos, en lo que de ellos mismos hay de bueno para ofrecer a todas y a todos las oportunidades de edificar juntos un “nosotros multicultural” que respete las diversidades.

## **B. Educación de calidad para todos y participación en la sociedad de los conocimientos para construir una sociedad del saber**

El mundo de nuestros días está marcado por el nacimiento y el desarrollo de la “sociedad del saber” en la que la investigación, la producción y el acceso a los conocimientos constituyen retos mayúsculos.

### *1. El problema de las lenguas: una dimensión estratégica del aprendizaje para vivir juntos*

Las lenguas constituyen un eje fundamental no solamente para saber sino también para la formación afectiva y para trabajar juntos. En efecto, el aprendizaje de las lenguas constituye una dimensión estratégica del aprendizaje para vivir juntos. Por eso, cada vez están surgiendo nuevas y crecientes exigencias ante su enseñanza.

La defensa del derecho a la identidad comunitaria, de un lado, y la presencia de la economía y de la tecnología globales con sus propias reglas como fuerzas dominantes, de otro, actúan bajo ciertas condiciones como una tenaza que presiona hacia la configuración de un modelo de enseñanza de los idiomas que corre el riesgo de devenir empobrecedor

Tras años de aculturación de los pueblos autóctonos originarios de todas las regiones del mundo y de investigaciones que demuestran la importancia de la primera lengua en el proceso de aprendizaje, su presencia en la escuela parece indispensable. Los niños aprenden la primera lengua, la mayor parte del tiempo la materna, en el seno de su familia y de su comunidad. Ellos la aprenden a través de la afectividad. Innumerables estudios muestran que el acceso a formas superiores de pensamiento y a otros idiomas es más fácil a través de la lengua materna.

Frente a la existencia incuestionable de una economía y de una tecnología globalizada sería al mismo tiempo poco realista sugerir que se podría negar a las personas del siglo XXI la posibilidad de aprender las lenguas que facilitan la comunicación regional e internacional. Por supuesto, los desafíos de la construcción de la ciudadanía mediante el fortalecimiento de las instituciones políticas, sociales y jurídicas, que siguen siendo nacionales, obligan a que no se olvide la enseñanza de los idiomas nacionales.

*La quinta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en el acceso a una diversidad lingüística basada en la capacidad de comprenderse mejor a sí mismo, de comprender mejor a los demás y de llegar a ser más capaces de construir un "nosotros" que incluya la diversidad cultural.*

La respuesta a esta necesidad resulta más difícil en las situaciones de extrema pobreza, donde con frecuencia las lenguas no están escritas y donde el tiempo que se dedica a la escuela es inferior que en las situaciones más confortables. Se trata entonces de conciliar las políticas escolares con políticas económicas, sociales, culturales y, en particular, lingüísticas adecuadas.

Pero, también se pretende intervenir en el plano pedagógico. En este caso: ¿qué se entiende por enseñanza de una lengua? ¿Se trata de la lectura y de la escritura de signos? En épocas pasadas, la enseñanza de las lenguas se caracterizó por orientarse hacia la decodificación de signos. Pero cada vez existe mayor consenso acerca de la necesidad de poner el acento sobre la comprensión y la capacidad de comunicación. Más específicamente, cuando se trata de decisiones educativas relativas a vivir juntos, es necesario insistir en el hecho de que el aprendizaje de cada idioma constituye una nueva oportunidad para el diálogo.

Por otra parte, en la época del planteo del desafío del aprendizaje a lo largo de toda la vida, ¿es necesario enseñar todos las lenguas durante los primeros años de la educación básica?

Cuando la enseñanza de las lenguas, primero la materna y después la oficial o nacional, combina el placer y la emoción, la razón y las memorias personales, comunitarias, nacionales y mundiales, proporciona un importante servicio al aprendizaje de la vida en común. Los niños, los jóvenes y los adultos que pueden recurrir a la lengua para resolver los conflictos pueden evitar utilizar la fuerza física. Las personas que defienden los valores y que están motivadas en favor de la paz, la justicia y la verdad tienen que ser capaces de construir los argumentos más poderosos, uno de cuyos ejes centrales es el buen uso de la lengua junto al recurso a los conocimientos científicos y a los medios de información modernos.

## *2. El problema de las ciencias: un caso paradigmático en renovación permanente*

Las ciencias en general —y las ciencias de la vida en particular— evolucionan muy rápidamente. Ser “científicamente alfabetizado” parece devenir una necesidad indispensable en nuestra época, para comprender mejor, respetar y construir las relaciones humanas con el mundo del cual a su vez los seres humanos forman parte.

La enseñanza científica adaptada al siglo XXI se enfrenta a una serie de problemas nuevos y cada vez más complejos.

Los conocimientos —y en particular los relativos a las ciencias y las tecnologías— se tornan obsoletos al menos en algunos dominios en menos de una generación y se renuevan a un ritmo vertiginoso. Paralelamente, el mundo de las ciencias se vuelve más complejo y las relaciones entre los diversos campos disciplinarios, cada vez más interdependientes.

Los descubrimientos científicos y las tecnologías tienen consecuencias directas sobre algunos aspectos fundamentales de la vida cotidiana de las personas como son la salud, la alimentación o la procreación. Ellos tienen también consecuencias directas sobre la producción y la distribución económicas y sobre las posibilidades de un desarrollo sostenible a través de fenómenos de contaminación de la atmósfera, del efecto invernadero, de cuestiones relativas a los residuos, al suministro del agua y otras.

Los descubrimientos científicos y tecnológicos son portadores de esperanzas y de progresos pero igualmente fuentes de preocupaciones. Tienen una dimensión ética más evidente que en épocas pasadas (procreación asistida, manipulaciones genéticas de las plantas, animales y seres humanos, mayor sofisticación del armamento —“bombas limpias”— y de su utilización —“operaciones quirúrgicas disuasorias”).

*La sexta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en ser capaces de tener acceso a los conocimientos —incluidos los procedimientos de acción (saber hacer)— y de valorar la repercusión de los avances científicos en el medio ambiente, la vida cotidiana, comunitaria, nacional e internacional.*

Hoy en día, la ciencia es una realidad en la que toda la población está implicada y que plantea un problema fundamental a la educación. ¿Qué necesitan las personas para poder participar de forma clara en las discusiones y en las decisiones cuyo reto principal se resume, en definitiva, en la pregunta respecto del lugar que ocupa la humanidad en todo esto?

Tradicionalmente, la escuela ha ignorado con frecuencia la alfabetización científica y ha intentado transmitir “conocimientos productos”. Se trataba de

transferir conceptos más bien académicos, que se consideraban como ciertos para toda la vida de quienes los aprendían, en el marco de una organización disciplinaria considerada también ella como permanente.

¿Cómo se puede asegurar la alfabetización científica en el contexto de la educación para todos? ¿Cómo se puede conseguir edificar una fuerte conciencia social ante tal exigencia? ¿Cómo se puede lograr que la enseñanza de las ciencias sea atractiva y posea sentido para los estudiantes y los profesores?

### *3. El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación: posibilidades y limitaciones*

La revolución de las comunicaciones ha dado paso a nuevos “sistemas expertos” de transmisión y de acceso a la información que son más eficaces en el cumplimiento de sus funciones que los sistemas de enseñanza y las escuelas. En consecuencia, es preciso que las instituciones educativas se planteen los peligros y las oportunidades que les acarrea la existencia de estos nuevos sistemas expertos.

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) podrían constituir un gran potencial para mejorar el acceso y la calidad de la educación: posibilidades de vencer las distancias geográficas, de fortalecer el aprendizaje autónomo, de formar a los educadores, de acceder a una información planetaria en todos los ámbitos. Las TIC son cada vez más necesarias en el contexto de sociedades rápidamente cambiantes en las cuales el incremento de los conocimientos y una formación a alto nivel y en continua actualización se convierten en una exigencia permanente. Sin embargo, las TIC también incrementan la brecha entre quienes ya tienen acceso a la educación y quienes no. “En los países pobres y en las actuales condiciones, estas tecnologías pueden no estar disponibles, pero, por muy extraño que parezca, la nueva realidad que se presenta ante estos países es que no se pueden permitir en absoluto no utilizarlas.”<sup>7</sup> Por otra parte, las TIC están íntimamente relacionadas con las causas y con los efectos de la mundialización.

La dimensión de las desigualdades en el acceso a las corrientes de información es enorme no tanto por la llamada “fractura o brecha digital” (*digital divide/ numeric fracture*) como por el acceso a los medios más antiguos y tradicionales de comunicación y de información, tales como el teléfono o la televisión.

En términos de acceso, la “brecha digital” se está convirtiendo en una realidad a escala mundial. Mientras que en los países de la OCDE en 1998 por cada 1 000 habitantes se contaban 490 líneas de teléfono, 594 televisores y 225 computadoras personales, de las cuales casi 38 tenían conexión a Internet, en los países en desarrollo por cada 1 000 habitantes 58 tenían línea

<sup>7</sup> Foro Mundial sobre Educación. *Informe final*, Dakar, UNESCO, 2000.



telefónica, 162 televisores y únicamente el 0.26 de las computadoras estaba conectada a Internet. La situación en Asia Meridional y Oriental —sin contar la India— y en el África Subsahariana —sin contar Sudáfrica— era aún más contrastante.<sup>8</sup>

Pero además, se observan diferencias significativas no sólo en el interior de cada región, sino en el interior de cada país e incluso en las regiones más desarrolladas, principalmente en relación con los sectores sociales, los sexos y las edades. Por ejemplo, por cada 1 000 habitantes de altos ingresos existen más de 48 ordenadores conectados a Internet, mientras que sólo el 0.02<sup>9</sup> de la población con ingresos bajos tiene acceso a la red. Además del aspecto cuantitativo o material que representa el acceso, la brecha digital pone de relieve la “brecha en el acceso al conocimiento” (*knowledge divide*), en especial en lo relativo al acceso a la información actualizada.

*La séptima necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en tener acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y a desarrollar la capacidad de utilizarlas para aprender y hacer juntos.*

El examen de las relaciones entre las TIC y la educación se inició en el ocaso de los años sesenta, cuando se predijo una “revolución científica de la enseñanza” merced a las “máquinas para enseñar”. La revolución no se ha producido, al menos por dos razones: por las limitaciones de la tecnología de la época y por la tensión entre las reacciones de una potente pedagogía tradicional y otra innovadora pero todavía frágil. También se predijo el fin de la escuela (paralelamente al fin del libro) debido al desarrollo del mundo audiovisual y sobre todo de la televisión. Sin embargo, la realidad ha demostrado que los sistemas educativos, en su conjunto, han más bien resistido el paso del tiempo. Pese a las campañas masivas de equipamiento técnico —más o menos antiguos o nuevos— éste todavía no ha transformado masivamente el aprendizaje ni la enseñanza.

Para algunos, las TIC podrían ofrecer a cada escuela la oportunidad de formar verdaderas comunidades de aprendizaje, orientadas a la cooperación y a la interdependencia en lugar de a la competencia y al individualismo. Para otros, las TIC fortalecen el individualismo y limitan la socialización en tiempo real (“tengo muchos amigos en Internet pero no tengo ninguno en mi clase”).

En cuanto a los profesores, hay estudios que demuestran que, en términos de acceso y uso personal de las TIC —Internet en particular— son un grupo comparativamente por debajo de la media sin constituir un grupo homogéneo.

<sup>8</sup> PNUD, “Derechos Humanos y Desarrollo Humano”, en *Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano 2000*, p. 201.

<sup>9</sup> *ibid.*

¿Las nuevas tecnologías lograrán que se prescindiera de la escuela y de los profesores? ¿Hasta qué punto esto es necesario y deseable? Es imposible imaginar una educación para vivir mejor juntos basada en las máquinas, incluso si son interactivas. ¿Cómo se puede formar la afectividad y desarrollar la socialización sin los procesos de institucionalización y las relaciones interpersonales?

Por otra parte, queda abierto todo un abanico de reflexiones sobre las relaciones entre las amplias alternativas que brindan las TIC y los costos de la educación. Parece que los costos iniciales que suponen la aplicación de las nuevas tecnologías son muy elevados, pero que luego los costos de una educación de calidad para todos se reducirían de manera considerable, favoreciendo un acceso más justo a la sociedad del saber.

El principal problema que se plantea a los decisores y a los responsables de la educación consiste en saber cuál es la mejor manera de aprovechar los aspectos positivos que presagian las crecientes interdependencias y cómo dominar sus consecuencias perversas o paradójicas respecto del incremento de las oportunidades de participación social y de acceso a la sociedad del conocimiento.

Ante las nuevas situaciones que están surgiendo, la educación está directamente interpelada, puesto que por su esencia misma debe permitir que los individuos y las sociedades aprendan a ser dueños de su propio destino. Incentivo para el desarrollo de las afiliaciones familiares, locales, regionales, nacionales y mundiales, la educación tendrá que ser capaz de inculcar a cada una de las personas una voluntad de cohesión social que favorezca la libertad y la creatividad, así como una formación individual para hacer frente a un abanico de decisiones personales cada más amplio, en un entorno caracterizado por la incertidumbre y por un creciente número de tensiones.

¿Las estructuras, los contenidos y las estrategias de aprendizaje que se pretende favorecer, serán capaces de responder al conjunto de las necesidades educativas para vivir mejor juntos?

### **III. RESPUESTAS DE LA EDUCACIÓN ANTE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE PARA VIVIR JUNTOS EN EL SIGLO XXI**

El análisis de las tendencias y de las interdependencias políticas, sociales, económicas, culturales, científicas y tecnológicas permite avanzar hacia una definición de las necesidades básicas de aprendizaje para aprender a vivir juntos, pero es el análisis de las tendencias educativas el que permitirá progresar hacia un mejor conocimiento y hacia un aprendizaje colectivo de los caminos para satisfacerlas.

En las páginas anteriores se ha intentado ofrecer una serie de orientaciones sobre la forma que adquieren las necesidades básicas de aprendizaje

ante los cambios más evidentes en los albores del siglo XXI. Asimismo, se han puesto de manifiesto algunas cuestiones colaterales, ligadas a los dos grandes debates, a las dos grandes unidades de discusión y a los seis talleres que se organizarán durante la 46a. reunión de la CIE. A continuación se propondrán algunas hipótesis acerca de la manera como la educación afronta estas necesidades. Dichas hipótesis se confirmarán o se revisarán al término de los trabajos de la Conferencia.

### **A. Avances cuantitativos para aprender a vivir juntos**

Los últimos informes sobre la educación en los países y en el mundo muestran que en el plano cuantitativo la escolarización ha avanzado. La cantidad de niños no escolarizados habría disminuido pasando de 127 millones en 1990 a 113 millones en 1998. La cantidad de adultos alfabetizados habría aumentado pasando de 2.7 a 3.3 billones en el mismo periodo. Los índices totales de alfabetización alcanzarían en la actualidad un 85% para los hombres y un 74% para las mujeres.

Pese a estos avances, el acceso tardío a la escuela, la frecuente repetición y el abandono de los estudios antes de terminar una formación básica sólida (con las graves consecuencias que ello conlleva para la autoestima), así como la alfabetización de los adultos, continúan siendo problemas graves. La cantidad de niños que no logra alcanzar un mínimo de conocimientos para defenderse en la vida es elevada y cerca de 880 millones de adultos no saben leer ni escribir. Por lo demás, dos tercios de los adultos analfabetos son mujeres, la misma proporción que existía hace una década.

En efecto, pese a los avances conseguidos en la eliminación de las desigualdades, todavía subsisten importantes diferencias en el campo de la educación que afectan, en particular, a las comunidades pobres o aisladas, a las minorías étnicas, a las mujeres y a las niñas.

Los datos empíricos muestran, pues, que pese a los resultados notables conseguidos en determinados países o regiones, en otros, al contrario, el crecimiento de la población, los cambios acelerados, las guerras u otros factores complejos de carácter socioeconómico, político y pedagógico han supuesto un obstáculo en el proceso para acceder a la educación.

Por otra parte, en países que no son considerados pobres también surgen nuevos problemas como son las escuelas-marginadas de los niños inmigrantes o de niños de familias ricas y la fuerte tendencia a una escolarización "particularista", que hace que la población tenga menos oportunidades de encontrar en la vida cotidiana "otras personas diferentes".

*Probablemente se debería garantizar una inserción escolar (respetando la libertad de elección) que permita ofrecer a todos y a todas las oportunidades*

*de acceso a ricas experiencias educativas entre pares diferentes, para lograr una formación durante toda la vida poniendo énfasis en la trayectoria personal de cada uno, en los valores humanos, comunitarios y de solidaridad.*

Aquí se plantean al menos dos problemas, el primero relativo a las condiciones externas necesarias para asegurar dicha inserción. Según los primeros informes nacionales recibidos para la preparación de la 46a. reunión de la CIE, durante los años noventa, diversos Estados se habrían implicado en la ejecución de políticas educativas y de mecanismos dirigidos a neutralizar las condiciones socioeconómicas desfavorables mediante programas de colaboración con las comunidades, el suministro de medios de enseñanza a bajo costo, la creación de “zonas de educación prioritarias”, etcétera. No obstante, se ha comprobado frecuentemente que dichas medidas no son suficientes.

El segundo se refiere a las limitaciones de las reformas educativas basadas en la “arquitectura institucional” y en las modalidades de gestión. Parece que hubiera habido una sobrevaloración del impacto posible de dichas reformas. Diversos estudios ofrecen ejemplos donde se han analizado los límites de las medidas que favorecen la descentralización, la promoción unilateral de la autonomía escolar, el cambio de estructuras de estudios de los sistemas educativos y la promoción de la privatización.

*Si estos estudios estuvieran en lo cierto para ser capaz de satisfacer las necesidades educativas para vivir mejor juntos, sería preciso desarrollar una oferta educativa diferente.*

## **B. El reconocimiento del desafío de mejoramiento de la calidad de educación para aprender a vivir juntos**

Se trata pues de garantizar, por un lado, una oferta educativa no sólo “para todos”, sino “de calidad para todos” y, por el otro, de mejorar dicha calidad considerando mejor su complejidad.

El problema de la calidad de la educación se convierte cada vez más en el tema central de las preocupaciones educativas mundiales y de cada país. En especial, se ha tomado conciencia del hecho que un mejor acceso a la educación, en sí mismo y sin una formación de calidad, es una “victoria hueca”.

Sin embargo, pese a que en las últimas décadas se haya escrito abundantemente sobre la calidad de la educación, el concepto es difícil de definir. Resumiendo, se puede destacar que algunos prefieren vincularla a los resultados de aprendizaje, y otros a las condiciones y a los procesos que conducen a ellos. En realidad, ambos están estrechamente relacionados.

*En el marco de la promoción de los derechos y del desarrollo humano, la calidad de la educación se puede definir como la capacidad de aprender a vivir juntos, tanto en términos de los logros para saber y querer vivir juntos como en términos de las condiciones y de los procesos que contribuyen a dichos logros.*

Saber, poder y querer participar, dominar las lenguas, ser científica y tecnológicamente alfabetizado constituyen, sin lugar a dudas, indicadores de la calidad de la educación para todos para vivir mejor juntos. El ámbito de investigación para lograr información relativa a dichos indicadores es muy complejo y los estudios sobre la educación se enfrentan a un gran desafío. Ellos permiten ya conocer más sobre los logros relativos a los conocimientos conceptuales y a algunas representaciones de los estudiantes. Pero es más difícil comprobar si la educación ha permitido a los individuos la construcción de logros relativos a los aspectos emocionales y referidos a la voluntad.

Además, los resultados obtenidos por la investigación sobre los logros de aprendizajes no parecen ser aún suficientemente utilizados ni en los procesos de gestión de esos aprendizajes en las escuelas o en otras instituciones o entornos educativos ni en las instancias políticas responsables de la toma de decisiones.

Desde el punto de vista de los procesos de gestión de los aprendizajes y de la toma de decisiones a alto nivel, los resultados derivados de la investigación permiten avanzar más para enseñar a vivir mejor juntos. Los análisis comparativos de los estudios disponibles en distintas regiones del planeta, son unánimes en considerar la importancia de algunos factores que contribuyen a configurar un entorno escolar favorable para el aprendizaje tales como: el consenso sobre el sentido de la educación, el deseo de alcanzar normas y finalidades claramente definidas y de común acuerdo, la motivación de los docentes, el acceso a buenos materiales de enseñanza, la participación de la comunidad y de las familias, la planificación en colaboración, la calidad de la dirección, la estabilidad del personal, la contratación de los mejores docentes en los primeros cursos de la escuela, las estrategias de formación y un aprovechamiento máximo del tiempo escolar. Dichos estudios están también de acuerdo en señalar la importancia “de un currículo adecuado” o de “programas de estudio cuidadosamente elaborados y coordinados” y del “apoyo dinámico y sólido de la autoridad escolar competente”.

*En consecuencia, el currículo se manifiesta como una de las fuentes más importantes de orientación a las que los Estados pueden acudir para asegurar el “apoyo dinámico y sólido de la autoridad escolar competente”.*

Es entonces perfectamente comprensible que las cuestiones relativas al currículo acaparen, de una u otra forma, el centro de la reflexión, del debate y de las políticas educativas en el mundo entero. ¿Qué hay que enseñar? ¿De

qué manera se deben organizar los procesos educativos? ¿Cómo se deben combinar todas las necesidades educativas para vivir mejor juntos? ¿Cómo avanzar en países que tienen tantas diferencias entre sí? En los últimos tiempos, algunos países han avanzado mucho, otros menos y otros todavía nada.

### **C. Hacia un nuevo concepto de currículo**

A principios de los años ochenta, los planes y programas de estudios, en la mayoría de los países consistían y en cierto sentido en dispositivos pobres y rígidos que únicamente hacían alusión a algunos de los elementos que intervienen en los procesos educativos y lo hacían definiendo caminos preestablecidos. A medida que se tomó conciencia de la necesidad de incluir las transformaciones en marcha y de la complejidad de la educación, esos dispositivos tuvieron que alejarse de la regulación relacionada con los sistemas piramidales, jerarquizados y concebidos para conservar una cierta estratificación y una dinámica socioeconómica, política y cultural ya superada.

A la luz de los primeros informes nacionales elaborados para la 46a. reunión de la CIE, se observa que la mayoría de los países se esfuerza por progresar hacia la concepción de un nuevo tipo de material de orientación: el currículo. Éste se concibe al mismo tiempo como un contrato entre lo que la sociedad espera de la escuela y lo que los responsables admiten que aquella ofrezca en términos de contenidos de enseñanza y de marco pedagógico, y como herramienta de trabajo en las escuelas y en las aulas. Se trata de un contrato y de una herramienta muy difíciles de construir y todavía más difíciles de utilizar de manera creativa para influenciar la vida escolar. Pero se trata también de un contrato y de una herramienta muy influyentes, por ejemplo, en la producción de los medios de enseñanza y de aprendizaje tales como los libros de texto y los CDROM abarcando a los medios de comunicación y a algunos productos de Internet.

Preocupados por desacralizar las antiguas prescripciones y por tener en cuenta la diversidad, algunos currículos de finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, introdujeron ideas muy ricas y al mismo tiempo muy abiertas. En la práctica, parecería que sólo algunas escuelas pudieron utilizar adecuadamente esos nuevos currículos tan abiertos. Según ciertos informes nacionales, el lema "que las escuelas sean libres" en la elección de sus contenidos y sus métodos educativos a veces habría empobrecido a las escuelas y a la enseñanza. Especialmente, los educadores menos formados y que trabajan en condiciones más difíciles, se habrían encontrado desamparados frente a situaciones muy complejas y cambiantes.

Así, el resultado no habría sido el de la creatividad esperada sino, en algunos casos, un retroceso en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Muchas autoridades, responsables del diseño de los currículos y sensibilizadas por algunos de los procesos citados anteriormente (en especial, por el agravamiento de las desigualdades), decidieron aplicar en los últimos años un nuevo tipo de construcción curricular que incluye también la elaboración de guías para los profesores y para los alumnos y procesos innovadores de acompañamiento para facilitar lo que cada vez más se da en llamar el “desarrollo del currículo” en la escuela.

*A este respecto, algunos informes nacionales destacan la necesidad de orientarse hacia currículos capaces de favorecer la integración, las pertenencias y la creatividad de cada institución y de cada docente.*

Dichas orientaciones surgen cuando se tiende a dotar a los currículos oficiales de una mayor legitimidad y de una mejor calidad cambiando sus procesos de definición y sus propuestas.

#### **D. Rehacer juntos los currículos para aprender a vivir juntos: la promoción de la participación en las decisiones curriculares**

Algunos informes nacionales elaborados con motivo de la 46a. reunión de la CIE, muestran que en las últimas décadas los procesos de elaboración de los currículos han elegido e intentado combinar tres lógicas básicas: la lógica de la experiencia, la lógica estratégica y la lógica de proyecto.

La lógica de la experiencia se caracteriza porque la elaboración del currículo es encomendada a varios expertos (y a veces a uno solo) con una idea clara, sin que encuentren oposición durante su elaboración o resolviéndolo a través de una decisión de base política o científica. La lógica de la estrategia trata de buscar un equilibrio entre tendencias e intereses divergentes, en situaciones en las que el currículo supone un poder para los actores involucrados. La lógica de proyecto enfatiza la elaboración progresiva del currículo, siguiendo un largo proceso, y apoyándose en intervenciones participativas para la elaboración de proyectos.

Los nuevos mecanismos de elaboración tratan de tener en cuenta diversos fenómenos como el que en la actualidad numerosos conocimientos ya no se adquieren en la escuela sino en otros centros de producción material y simbólica (medios de comunicación, cualquier empresa, movimientos asociativos, etcétera). Su principal objetivo se dirige a involucrar a nuevos actores en los procesos de definición del currículo. Desafortunadamente, las características de estos nuevos mecanismos de construcción curricular todavía no se conocen con suficiente detalle como para que las autoridades y los equipos profesionales implicados en otros contextos puedan aprender de ellos.

*Los países que intentan conciliar la lógica de la experiencia, la lógica estratégica y la lógica de proyecto, garantizan una movilización más amplia de todos los actores involucrados y un compromiso más decidido para obtener resultados.*

La elección de un tipo de reforma de los currículos, con las autoridades públicas, los expertos, los interlocutores sociales y los profesores no es tarea fácil. ¿A qué tensiones hay que hacer frente? ¿Qué estrategias hay que poner en marcha? ¿Qué costos implica? ¿Cuáles son las relaciones entre los costos y los beneficios de las diferentes opciones?

### **E. Propuestas para aprender a vivir juntos en los nuevos currículos**

Tras un somero examen de los primeros informes nacionales elaborados para la 46a. reunión de la CIE, los nuevos currículos (en las regiones donde existen procesos prometedores en curso), se caracterizan por una serie de aspectos generales y por un conjunto de directrices inherentes a cada campo del conocimiento.

En cuanto a los aspectos generales, los primeros análisis parecen poner de manifiesto la existencia de una convergencia en la orientación de la educación básica en varias direcciones: la formación de “competencias”, la identificación de ciertos contenidos básicos (en sentido amplio, comprendiendo tanto los contenidos-producto como los contenidos-proceso y los contenidos-valores), el establecimiento de normas (“estándares”) acerca de dichos contenidos, la búsqueda de una reforma que favorezca las prácticas pedagógicas inter y multidisciplinarias en lugar del fraccionamiento disciplinar abusivo, y la promoción de un nuevo marco pedagógico que sitúa a los alumnos en el centro de los procesos de aprendizaje, que otorga importancia al trabajo en equipo y a la atención de la diversidad de los alumnos, incluyendo referencias a los métodos y a las características de la vida escolar.

La toma de conciencia de la rápida caducidad de los conocimientos enciclopédicos y la convicción de que es muy importante “aprender a aprender” fomentan una intensa búsqueda de identificación y de construcción de las “competencias”. Esta orientación constituye una reacción frente al reconocimiento de los límites de las pedagogías tradicionales largamente difundidas y aún predominantes.

En algunos países se entiende por “competencia” la capacidad que tienen las personas de “crear y pensar al mismo tiempo que valorar”; las competencias producen desarrollos que favorecen la creatividad y los valores unidos al objetivo de vivir juntos, incorporando tanto la promoción de las capacidades para hacer frente a la vida cotidiana como las habilidades intelectuales superiores.



Las nuevas perspectivas insisten sobre la necesidad de hacer con fuerza hincapié en la adquisición y el dominio del saber y del saber-hacer definido en términos de competencias y de competencias-clave, más que en términos de conceptos desgajados en disciplinas que se tratan cada una sólo durante un cierto número de períodos de enseñanza acotados y separados de los demás. Poniendo el foco sobre el aprendizaje para encontrar las mejores formas de gestionar la enseñanza, privilegiado “el saber adquirido a través del hacer”, se podría dar un significado a los conocimientos y guiar mejor la selección y la organización de los contenidos de enseñanza. Como lo expresa uno de los informes nacionales, se trataría de contribuir a “transformar la información en sabiduría y en bienestar”.

La propia estructura de los planes y programas de estudios, los enfoques didácticos, la evaluación, el papel de los profesores, la utilización del tiempo escolar y la gestión del sistema se transformarían con ello. Para reaccionar contra la fragmentación del saber, algunos currículos fomentan la creación de áreas en lugar de disciplinas. Se propone reemplazar, por ejemplo, la historia, la geografía y la sociología por el área denominada “ciencias sociales”. Estos enfoques a veces son criticados tanto por pedagogos de renombre como por los profesores, especialmente del nivel secundario.

El hecho de que el aprendizaje esté situado en el centro de las nuevas prescripciones curriculares plantea nuevos desafíos a los métodos de enseñanza. Algunos informes indican el problema de la aplicación de las transformaciones indicadas en los currículos y el riesgo potencial de “dejar sin contenidos” las prácticas escolares. Dichos informes también se preguntan cómo tener en cuenta los conocimientos de los profesores que suelen estar vinculados a la posibilidad de utilización de la pedagogía tradicional obteniendo ciertos resultados, incluso si éstos son limitados.

Otros cambios se refieren a la manera de abordar cada conjunto de conocimientos. En numerosos países se ha progresado en la puesta en práctica de abordajes comunicativos para la enseñanza de las lenguas, así como en la educación bilingüe o plurilingüe. En el campo de la matemática, las propuestas formalistas ceden el lugar a contenidos vinculados a la probabilidad, a la estadística y a la utilización de la matemática para formular modelos interpretativos. En las ciencias sociales han ganado terreno las propuestas encaminadas a la enseñanza de procesos en detrimento de la simple difusión de información. Los esfuerzos desplegados para iniciar a los niños y a las niñas en la multiperspectividad y en la confrontación respetuosa de ideas (en particular, en las ciencias sociales tales como la historia y la geografía) se han incrementado. El concepto de alfabetización científica se ha desarrollado. Las perspectivas ambientalistas han progresado. En educación física, los métodos militaristas se abandonan cada vez más en beneficio de una formación más amplia (depor-

te para todos, salud, etcétera). En la educación artística se favorece más la producción personal y la creatividad debido a la percepción de que en el futuro las competencias artísticas y creativas jugarán un rol predominante en la vida individual, social y profesional de las personas.

Varios informes nacionales reconocen que los cambios que se están operando en estas formas de abordar el conjunto de los conocimientos son aún tan difíciles de aplicar en la práctica como los cuatro cambios generales presentados más arriba.

Parecería que los currículos capaces de convertirse en orientaciones y herramientas eficaces para aprender mejor a vivir juntos deberían determinar los aspectos que configuran los fines de la educación, las estrategias de aprendizaje y los criterios de elección y de organización de los contenidos favoreciendo a la vez los cambios sistémicos y la modernización de cada disciplina y nivel de enseñanza.

En varios casos, los procesos iniciados para renovar las propuestas de aprendizaje tienen en cuenta las innovaciones producidas en ciertos programas, países e instituciones educativas e incluso en otras regiones. La mayoría de los informes nacionales preparados para la CIE aluden a "buenas prácticas" al tiempo que también hacen referencia a los obstáculos encontrados para fomentar cambios que afectan a las escuelas y a sus interrelaciones con los medios de comunicación, las familias y la sociedad en general. La 46a. reunión de la CIE será la ocasión para analizar esas "buenas prácticas" y para reflexionar acerca de sus condiciones de éxito, sus problemas y su posibilidad de transferencia.

## **F. Progresos y dificultades en la vida escolar para aprender a vivir juntos**

Cada vez más, una gran diversidad de actores y de sectores vinculados a la educación se plantean el problema de la lentitud, las dificultades y el carácter limitado de los cambios educativos a gran escala. Una serie de ideas, de conceptos y de prácticas que comienzan a influir en la educación para aprender mejor a vivir juntos no son para nada novedosos. Ellos provienen de hace muchas décadas o incluso hace un siglo: el interés y la motivación, la actividad del alumno, el predominio del aprendizaje sobre la enseñanza, el trabajo en equipos, la individualización del aprendizaje, el trabajo cooperativo, el papel del profesor más como mediador del conocimiento que como simple transmisor, etcétera. ¿Cómo es posible que se haya tardado tanto tiempo para introducir cambios de esta naturaleza? ¿Por qué los esfuerzos acometidos no han tenido éxito con mayor frecuencia?

Para responder a estos interrogantes se pueden señalar varias hipótesis: la escasez de recursos económicos, la débil sensibilidad política ante la importancia de cambios pedagógicos, la desidia y el desinterés de algunos profesores o, por el contrario, la falta de atención dedicada a su función prioritaria dentro de la dinámica pedagógica y, por consiguiente, en todo esfuerzo de mejoramiento de la calidad de la educación.

Sin duda, ciertos aspectos vinculados al conjunto de las dimensiones citadas, así como a otras, están presentes en cada situación donde se produce un cambio. Cada situación está determinada por el “espíritu de la época”. Ella está también en interrelación con otros contextos a través de mecanismos de interpenetración de ideas y de capacidades profesionales. Pero cada situación es a su modo también única y compleja. Por eso, cada situación de cambio requiere a la vez soluciones únicas que tengan en cuenta la complejidad, que saquen partido de las interpenetraciones y de las experiencias, sin por ello caer en las modas o transferir sin ánimo crítico propuestas elaboradas en otros contextos.

*Cada sistema de educación y cada institución educativa constituye un conjunto muy complejo de elementos vinculados por relaciones múltiples y es capaz de adaptarse, evolucionar, aprender y organizarse en interacción con su entorno. Pero cada sistema educativo y cada escuela presenta a su vez en su funcionamiento una serie de elementos singulares que parece condicionar su capacidad (o su incapacidad) para enseñar mejor a vivir juntos.*

¿Se puede concluir que la capacidad para trabajar en redes en el interior de un sistema con otros pares, con la sociedad y con otros sistemas está en el centro de las distintas capacidades de cambio? O es, por el contrario, ¿la capacidad de orientación que poseen los ministerios y las capacidades técnicas de los planificadores, los técnicos, los formadores y los profesores lo que marca la diferencia? ¿Se trata siempre de los mismos factores? ¿Están implicados todos los niveles donde se desea que operen los cambios: en el sistema, las escuelas, en las relaciones entre el sistema educativo, las escuelas, los medios de comunicación y la sociedad?

#### **IV. CÓMO PROGRESAR PARA APRENDER MEJOR A VIVIR JUNTOS: ALGUNAS SUGERENCIAS PARA AMPLIAR EL DIÁLOGO**

Se puede comprobar que en el escenario internacional se reconocen —aun cuando hay importantes matices— ciertos desafíos y problemas comunes para que la educación para todos pueda enseñar mejor a vivir juntos: ¿una

educación para quién? ¿Por qué? ¿Con qué contenidos, estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza? ¿Con qué estructura? ¿Qué recursos humanos y financieros se necesitan?

Una serie de resultados procedentes del análisis de los sistemas educativos, ha destacado hasta qué punto ellos se asemejan pese a las diferencias vinculadas a su situación geográfica, su historia o a la cultura que les rodea. Además, varios investigadores han puesto en evidencia la existencia cada vez mayor de tendencias transnacionales, por ejemplo, en los currículos. Sin embargo, ¿estos acercamientos son coherentes a la hora de aprender en un mundo donde la diversidad e incluso las diferencias continúan siendo muy significativas?

Se puede legítimamente preguntar si la cuestión de aprender a vivir juntos en un mundo determinado a la vez por interdependencias crecientes y por diversidades reafirmadas, ha encontrado ya su lugar en la agenda internacional. El informe 2000 sobre los Derechos Humanos, no se plantea, en particular, el problema de la calidad de la educación para vivir mejor juntos. ¿No sería deseable tener una actitud proactiva más firme con el propósito de tomar en cuenta de manera más sistemática y más clara las necesidades básicas de aprendizaje para vivir juntos, como un eje estructurante de la educación para todos?

Asimismo, se puede preguntar si hay suficientes conocimientos empíricos sobre las competencias necesarias para lograr vivir mejor juntos y sobre las características y procesos de desarrollo del currículo que pueden permitir lograr ese objetivo.

De acuerdo con el Marco de Acción de Dakar, "la UNESCO seguirá asumiendo la misión encomendada para garantizar la coordinación entre los interlocutores de la Educación para Todos (EPT) y mantener la dinámica de su cooperación". Se ha concedido una especial importancia "a las informaciones del informe de seguimiento procedentes del Instituto Internacional de Planificación de Educación de la UNESCO (IPE), de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE), del Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE) y del Instituto de Estadística de la UNESCO, así como a las informaciones suministradas por los foros regionales y sub-regionales sobre l'EPT".<sup>10</sup>

¿De qué manera podría enriquecerse el informe de seguimiento en lo tocante a la calidad de la educación, especialmente, a los contenidos y al marco pedagógico para aprender a vivir mejor juntos?

Todavía se cuenta con datos insuficientes para valorar cómo la educación contribuye a formar para vivir juntos. Existen algunos análisis acerca de los re-

---

<sup>10</sup> Foro Mundial sobre Educación. Marco de Acción de Dakar. "La Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos colectivos", Aprobado por el Foro Mundial sobre Educación, Dakar (Senegal), 26-28 abril 2000, pp. 10 y 19.

sultados de aprendizaje de los alumnos y de los currículos propuestos a los profesores, pero muy pocos son comparativos. Un ámbito preferente de la cooperación internacional podría ser el de la investigación en educación y sobre todo el de su utilización para el seguimiento de los procesos de cambio y como apoyo a las políticas educativas.

Se tiene aún menos conocimientos acerca de la forma de elaborar los currículos, de su aplicación y de su impacto real en las aulas. Por lo demás, los estudios que existen se refieren casi exclusivamente a los países del Norte, donde la investigación en educación goza de una larga tradición.

En general la gestión de los conocimientos sobre la educación, incluso en los países del Norte, dista de ser satisfactoria. Un reciente estudio de la OCDE muestra que, en particular, los gastos de investigación y de desarrollo para la educación supondrían el 0.3% del PIB, mientras que los de la industria farmacéutica representan del 5% al 7% del volumen de negocios. El mismo estudio pone de manifiesto un problema de metodología. En los campos de la salud y de la ingeniería se habría transitado de una división entre una investigación fundamental dirigida a la innovación, una investigación aplicada que la pone en marcha y, por último, la puesta a disposición del consumidor hacia un modelo donde la técnica se anticipa a la ciencia y el consumidor participa en la concepción de los productos. Esta dinámica sólo se encontraría en la enseñanza de manera muy esporádica.

En el plano político, como bien lo ha recordado el Foro de Dakar, la educación incumbe esencialmente a los responsables nacionales. No obstante, surge una pregunta importante, ¿es posible que la mayoría del tiempo cada país siga avanzando solo, buscando sólo las respuestas y experimentando sólo las soluciones, mientras que existen tantas experiencias en otros lugares y que el mundo, sin dejar de ser diverso y múltiple, no sea más que uno? ¿Es ético —y práctico— mundializar sólo el comercio y los problemas? ¿No ha llegado la hora de aplicar una estrategia internacional que permita solucionar juntos una serie de problemas comunes?

La misión de la UNESCO está dirigida a favorecer el carácter universal de ciertos valores y a preservar la diversidad de las culturas. ¿Se puede concebir una “pedagogía internacional para vivir juntos?”. Como lo ha destacado el número de la revista *Perspectivas* de la UNESCO, dedicado a la 46a. reunión de la CIE: “debemos aprender a aceptar la realidad del carácter particular de los demás y el hecho que sea poco probable que cambien por sí mismos sencillamente para agradarnos. Aprender a vivir con los demás acarrea que éstos tengan el derecho a permanecer ellos mismos, tanto en el plano de la elección y de la organización de contenidos de aprendizaje como del entorno educativo y de los marcos pedagógicos para llegar a vivir juntos”.

Sin embargo, ¿no se debería confirmar, por otra parte, mediante la educación, ciertos valores que son patrimonio común de la humanidad? Sin tratar

de lograr contenidos o métodos uniformes, ¿no se podrían intercambiar, de forma más sistemática las experiencias vividas, los criterios utilizados, las prácticas fértiles, las herramientas creadas para el desarrollo del currículo, con el objetivo de ayudar a los diferentes actores a encontrar más fácilmente su propia solución?

La formación para el desarrollo, y en particular, para la aplicación del currículo, es con frecuencia muy imprecisa y está más interesada en transmitir informaciones que en crear capacidades. Esta formación ya ha dejado entrever sus limitaciones. ¿Cómo cambiar la visión y contribuir a una formación que tenga más en cuenta las capacidades necesarias y las experiencias de los demás?

Varios actores están comprometidos, en prácticamente todo el mundo, en promover la educación para vivir juntos. Se desea y se prevé como una solución que se intensifiquen los acuerdos de colaboración. ¿Cuáles son las condiciones para el éxito de esos acuerdos? ¿De qué manera se aplican y se desarrollan?

El diálogo político sobre las cuestiones de los contenidos educativos, de las estrategias de aprendizaje y de los métodos de enseñanza está todavía demasiado limitado y, sobre todo, sus metodologías son poco creativas tanto en el interior de cada país como entre los países y regiones del mundo. La frecuencia e incluso la celebración simultánea de conferencias internacionales puede conducir al cansancio y a la desmovilización. ¿En qué medida se pueden utilizar las nuevas tecnologías para fortalecer el diálogo político? ¿Cómo enriquecer dicho diálogo a través de una mejor recolección y análisis de información sobre los procesos de innovación de la vida escolar y de promoción de políticas educativas exitosas para aprender mejor a vivir juntos?

La presente 46a. reunión de la CIE podría ser el punto de partida de un diálogo fortalecido, profundo y renovado sobre el conjunto de todas estas cuestiones esenciales para el futuro del planeta. Porque si la principal responsabilidad atañe más a cada uno de los Estados también existe una responsabilidad internacional dirigida a mejorar la calidad de la educación para todos en el mundo.

Los desafíos del siglo XXI no son los de 2020 o de 2050, sino los de 2001. Es por tanto AHORA el momento para actuar.