

---

**APRENDER A VIVIR JUNTOS:  
¿HEMOS FRACASADO?**

**Síntesis de las reflexiones y los  
aportes surgidos durante  
la 46ª Conferencia Internacional  
de Educación de la UNESCO**

**GINEBRA, 5-8 DE SEPTIEMBRE DE 2001**



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN



*Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado? Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001* es una obra colectiva realizada bajo la responsabilidad del Secretariado General de la 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO.

Como complemento de esta obra, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO ha publicado dos CD-ROM: uno compila el conjunto de documentos presentados en la Conferencia, los mensajes de los ministros de Educación y los 99 Informes Nacionales preparados por los ministerios respectivos; otro contiene la base de datos del Proyecto Bridge (100 buenas prácticas sobre los temas de la Conferencia), los vídeos preparados para introducir el trabajo de los talleres y extractos del programa de televisión *Mañana, la educación*, realizada durante la Conferencia junto con el canal ginebrino Léman bleu TV. Los dos CD-ROM se pueden adquirir en la Oficina Internacional de Educación.

Este libro ha sido también publicado en árabe, inglés y francés.

Las denominaciones utilizadas y la presentación de los datos que figuran en esta publicación no implican por parte de la Secretaría de la UNESCO ninguna toma de posición en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas —o de sus autoridades— ni en cuanto al trazado de sus fronteras o límites.

Copyright UNESCO para todas las fotos, salvo mención contraria.

La publicación de este libro ha sido posible gracias al generoso apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia, Dirección General de Cooperación Internacional y Desarrollo, Servicio de Estrategia, Medios y Evaluación.

---

## ÍNDICE

Agradecimientos	6
Presentación	9
<b>Introducción : La Educación para Todos para aprender a vivir juntos en el siglo XXI: ¿necesidad, hipocresía o utopía?</b>	11
Las paradojas de la mundialización y los desafíos de la "educación para vivir juntos"	15
El rédito y las deudas con la educación para vivir juntos	18
Intensificación del diálogo y nuevos enfoques para mejorar la calidad de la educación	21
<b>Capítulo 1 : Responder a las necesidades educativas</b>	23
Una concepción renovada y enriquecida de la Educación para Todos	24
Aprender a vivir juntos, piedra angular de la educación para el siglo XXI	28
Nuevas necesidades educativas, nuevos retos para la educación	30
Un punto esencial del programa de reformas	33
<b>Capítulo 2 : Hacia una visión compartida de la educación para vivir juntos</b>	35
<b>Capítulo 3 : Contenidos y estrategias educacionales para aprender a vivir juntos</b>	47
La educación para la ciudadanía: aprender en la escuela y en la sociedad	49
La educación para la cohesión social: la lucha contra la exclusión y la violencia	53
Educación y diversidad cultural	57
Estrategias de enseñanza y aprendizaje de las lenguas para la comprensión y la comunicación	60
El aprendizaje de las ciencias: cultura básica, interdisciplinariedad y cuestiones éticas	64
La educación, las TIC y la brecha digital	67
Nuevos currículos, libros de texto y métodos para aprender a vivir juntos	69
Repensar los currículos	69
Flexibilidad, descentralización, evaluación	71
La educación: un servicio diferente de los otros	73
La calidad integral	73
Aprendizaje informal y efectos de la reforma de los programas de estudios	75

## APRENDER A VIVIR JUNTOS: ¿HEMOS FRACASADO?

---

<b>Capítulo 4 : Condiciones extraescolares para enseñar a vivir juntos</b>	77
La valorización, formación y movilización de los docentes	78
Las alianzas con la sociedad civil	84
El diálogo político	87
Humanizar la mundialización	89
<b>Capítulo 5 : Consensos sobre las orientaciones para enseñar a vivir juntos</b>	93
Conclusiones de la 46ª CIE y Propuestas de Acción	94
<b>Posfacio : Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?</b>	101
El desafío de la invención de políticas de promoción de la calidad de la educación	103
Las políticas de promoción de la calidad de la educación frente a las nuevas tensiones en el campo educativo	105
La importancia de la investigación y del diálogo político en la elaboración de las políticas de promoción de la calidad de la educación	107
<b>Anexo 1:</b> Composición de la Mesa Directiva de la 46ª sesión de la CIE	110
<b>Anexo 2:</b> Participantes en los dos grandes debates y de los seis talleres	111
Gran debate I	111
Gran debate II	112
Taller 1	113
Taller 2	114
Taller 3	115
Taller 4	116
Taller 5	117
Taller 6	118
Referencias y sugerencias bibliográficas	119



*Lo que ocurrió el 11 de septiembre de 2001, ¿significa que hemos fracasado, que nuestro ideal no es sino una utopía, que todo esfuerzo es vano? Ciertamente, no. Es una razón adicional para reforzar nuestra acción, para erradicar las causas profundas que son las fuentes del terrorismo, entre las cuales figuran la pobreza, la ignorancia, el prejuicio, la discriminación. Estas misiones, comunes al sistema de las Naciones Unidas en su conjunto, están inscritas en el centro mismo de la Constitución de la UNESCO y se sitúan hoy en el más alto nivel de la agenda mundial. Razón de más para estrechar nuestras fuerzas, que son las de la paz, y reflexionar sobre la manera en que podemos desplegarlas.*

Koïchiro Matsuura  
Director General de la UNESCO

## AGRADECIMIENTOS

La idea de realizar este libro nació de la voluntad de responder a una preocupación frecuentemente formulada en relación con las conferencias internacionales: parecería que ellas sólo atañen a algunos “iniciados” —los participantes—, por lo que sus resultados a menudo permanecen relegados en las oficinas de la administración de los ministerios. Sin embargo, los trabajos emprendidos antes y durante estas conferencias suelen ser de una gran riqueza y calidad. Tal fue el caso de la 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (CIE). Es por ello un placer particular que la Oficina Internacional de Educación (OIE) presente esta obra destinada al conjunto de actores de la comunidad educativa.

A la hora de agradecer, deseo dirigirme, en primer lugar, a los artesanos del éxito de la 46ª CIE.

- Al Consejo Intergubernamental de la Oficina Internacional de Educación: a su Presidente (2000-2001) **Pieter de Meijer** (Países Bajos) y a todos sus miembros, en particular a su Grupo de Trabajo y a su Secretario Ejecutivo, **Jean-Pierre Régnier** (Francia), por su visión, su compromiso constante, su dedicación y profesionalismo, especialmente en la elaboración final de las Conclusiones y Propuestas de Acción de la 46ª CIE. Agradezco, igualmente, a los miembros del Consejo de la OIE que asumieron las tareas de relatores en los diferentes talleres.
- Al Presidente de la 46ª CIE, S.E. **Abraham Babalola Borishade**, Ministro de Educación de Nigeria, y al Presidente saliente, S.E. **Andrés Delich**, ex Ministro de Educación de Argentina, a los miembros de la Mesa Directiva de la CIE, así como a todos los ministros y jefes de delegación, y al conjunto de los participantes de todo el mundo que intercambiaron sus experiencias y prácticas, contribuyendo al enriquecimiento de la reflexión sobre la temática de “aprender a vivir juntos”.
- A los **Estados miembros** que nos ofrecieron su contribución intelectual y financiera para la organización de los talleres: Alemania, Argentina, Dinamarca, España, Finlandia, Noruega, Países Bajos y Suiza. Mi agradecimiento se dirige también al Japón, que financió la sesión especial presidida

por el Director General de la UNESCO, así como a todos aquellos (Canadá, Cuba, Cantón de Ginebra, Malasia, Omán, República Checa y Sudáfrica) que permitieron la realización de los documentos en vídeo, gracias a los cuales se pudo introducir una nueva dinámica en los debates, recordándonos siempre la realidad de la vida cotidiana en las escuelas.

- Al país anfitrión, Suiza, y muy especialmente a **Martine Brunshwig Graf**, Ministra de Educación de la República y Cantón de Ginebra, y a **Charles Kleiber**, Secretario de Estado de Ciencia e Investigación, por su apoyo constante y la ayuda material brindada para el programa de televisión *Mañana, la educación*, realizado durante la 46ª CIE con el canal ginebrino Léman bleu TV.
- Al Relator General, **Philippe Renard** (Bélgica), a los ponentes principales, animadores y relatores de los talleres, cuya lista completa se publica en anexo.
- Al Director General de la UNESCO, **Koïchiro Matsuura**, por su aliento permanente durante la Conferencia y por la iniciativa de la sesión especial que presidió sobre la participación de la sociedad civil en la promoción de la Educación para Todos, particularmente apreciada por el conjunto de los participantes.
- Al Subdirector General de Educación de la UNESCO, **John Daniel**, por su compromiso y el apoyo inestimable que nos brindó al poner a nuestra disposición un equipo de colegas de la Sede que colaboraron con gran profesionalismo y *solidaridad*.
- A los colegas de la UNESCO en París que asumieron numerosas tareas de organización y logística (interpretación, traducción, secretariado, gestión de las salas, relaciones con la prensa, etc.).
- A los miembros del comité asesor profesional de la OIE y del comité editorial de la revista *Perspectivas*, en particular a **Norberto Bottani** (Suiza), **Fernando Reimers** (EE. UU.), **Uri Trier** (Uruguay-Suiza), **François Audigier** (Francia-Suiza) y **Alberto Motivans** (Instituto de Estadística de la UNESCO) que nos brindaron preciosas sugerencias antes de la Conferencia y para la redacción de este libro, u organizaron relevantes actividades conexas.
- A **Jacques Hallak**, ex Director de la OIE, y a **Víctor Adamets**, ex Secretario de nuestro Consejo, quienes emprendieron los primeros preparativos de la 46ª CIE; y a **Juan Carlos**

**Tedesco**, también ex Director de la OIE, quien nos brindó numerosos aportes a partir de su condición de Secretario General de las dos CIE precedentes.

- A todos mis **colegas de la OIE** que han trabajado sin tregua durante meses, con generosidad, competencia y entusiasmo para hacer de esta CIE un éxito a todos los niveles.

La publicación de este libro en una primera etapa en árabe, español, francés e inglés ha sido posible gracias a una generosa contribución financiera del **Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia**, Dirección General de Cooperación Internacional y Desarrollo, Servicio de Estrategia, Medios y Evaluación, al que le manifiesto aquí mi profundo reconocimiento.

También expreso mi agradecimiento particular a **Guy Haug**, consultor, por su preciosa contribución a la redacción de esta obra.

Finalmente, agradezco a mis colegas de la OIE, **Pierre Luisoni**, Secretario del Consejo de la OIE y coordinador de la CIE; **Massimo Amadio**, Especialista de Programa, y **John Fox**, Jefe de la Unidad de Publicaciones, quienes me asistieron directamente en el desempeño de mis funciones como Secretaria General de la 46ª CIE y en la realización de esta publicación que, espero, interesará a un vasto público de actores de la educación y nos ayudará a proseguir, profundizar y enriquecer la reflexión y la acción para “aprender mejor a querer vivir juntos”.

**Cecilia Braslavsky**  
Directora de la Oficina Internacional de Educación  
Secretaria General de la 46ª Conferencia  
Internacional de Educación



---

# PRESENTACIÓN

Este libro se basa principalmente en los trabajos de la 46ª Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO en Ginebra, del 5 al 8 de septiembre de 2001. El tema de la Conferencia fue "La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje. Problemas y soluciones". Salvo indicación contraria, las numerosas citas escogidas para ilustrar los temas que aquí se presentan han sido extraídas de los documentos y presentaciones de la CIE. Las Conclusiones y Propuestas de Acción aprobadas por la CIE de 2001 figuran en el capítulo 5.

La CIE es un espacio único de encuentro regular de todos los ministros de Educación del mundo y constituye, por esta razón, un foro internacional particularmente propicio y apreciado para el diálogo de alto nivel sobre los retos educativos y sus implicaciones en términos de política.

La CIE de 2001 reunió a más de seiscientos participantes provenientes de ciento veintisiete países y, en particular, a ochenta ministros y diez viceministros de Educación, así como a representantes de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales. Los temas tratados fueron y siguen siendo de gran importancia en todo el mundo: quienes tienen la responsabilidad de la educación tienen plena conciencia de la necesidad y la complejidad del imperativo de vivir juntos, así como del papel y los límites de la educación a este respecto.

Para abordar los principales puntos del debate se contó con una abundante literatura que incluía:

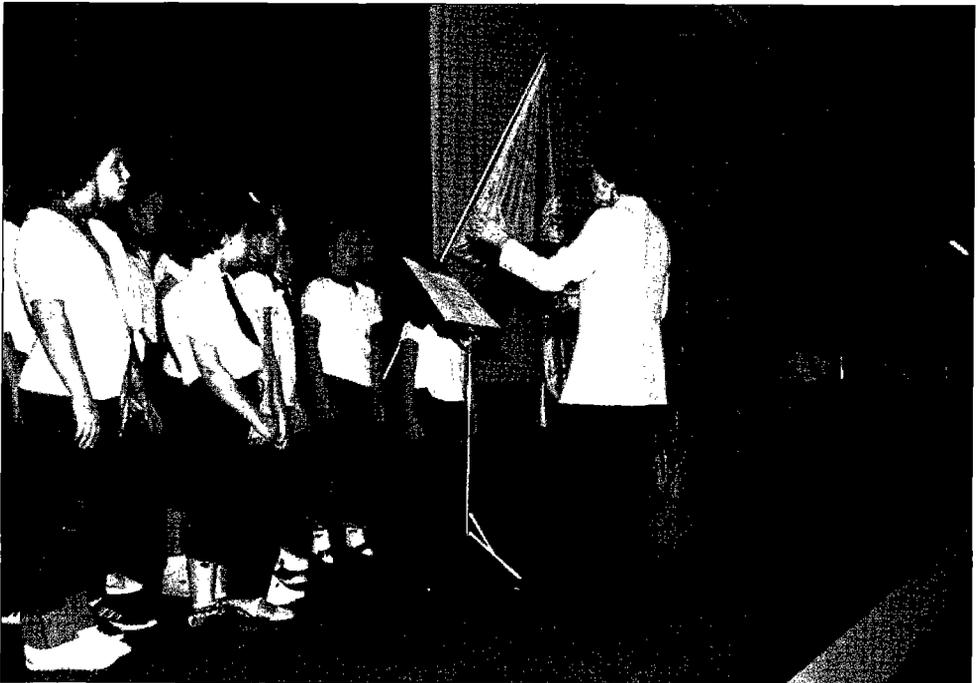
- informes preparatorios,
- informes nacionales presentados por los países miembros,
- ejemplos de iniciativas y de prácticas idóneas (incluyendo aquellas presentadas mediante vídeo durante la Conferencia bajo la forma de estudios de caso),
- mensajes de los ministros de Educación en ejercicio durante la Conferencia,
- contribuciones de numerosos investigadores, expertos, educadores y responsables de la toma de decisiones a todos los niveles de los sistemas educacionales que participaron en el Foro vía Internet (Netforum) entre abril y agosto de 2001.

Otras informaciones y opiniones sobre el vasto tema de la "educación para todos para aprender a vivir juntos" se agregaron durante la Conferencia misma, en las alocuciones, presentaciones

y debates de las dos sesiones plenarias, los seis talleres temáticos y la sesión especial consagrada a las alianzas con la sociedad civil.

Este libro se nutre de este fértil terreno de experiencias, investigaciones, opiniones, ideas y visiones del futuro. Busca contribuir a la *prosecución y profundización del debate sobre la Educación para Todos* para aprender a vivir juntos entre el conjunto de actores de la comunidad educativa mundial. Al presentar brevemente los principales desafíos y las líneas de acción propuestas, al ilustrarlas con ejemplos, citas y algunos interrogantes, esta obra se dirige especialmente a los formadores de docentes, a los docentes mismos y a sus organizaciones profesionales, así como a los actores de la sociedad civil que se comprometen para mejorar la calidad de la educación, favorecer el diálogo y, por consiguiente, promover la capacidad de todos para vivir juntos.

Ni "informe de conferencia" ni obra científica o académica, este libro constituye una especie de "galería de fotos" de la 46ª CIE, su clima de diálogo, los temas de sus debates, los testimonios y las experiencias intercambiadas. Asimismo, lejos de prescribir normas o modelos, busca compartir información, reflexiones, ideas y prácticas diversas, en un espíritu, como la CIE misma, de intercambio y de diálogo.



---

## INTRODUCCIÓN:

LA EDUCACIÓN PARA TODOS  
PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS  
EN EL SIGLO XXI: ¿NECESIDAD,  
HIPOCRESÍA O UTOPIA?



## INTRODUCCIÓN:

### LA EDUCACIÓN PARA TODOS PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS EN EL SIGLO XXI: ¿NECESIDAD, HIPOCRESÍA O UTOPIA?

Hace unos diez años, el historiador, pensador y profesor Joseph Ki-Zerbo planteó el dilema del África contemporánea —y del mundo entero— en un libro con el título provocador de *Educación o perecer* (Ki-Zerbo, 1990)<sup>1</sup>: “La entrada al tercer milenio está marcada por trastornos que cuestionan las certidumbres de ayer y obligan a las sociedades a reinventar el sentido de la vida y a crear las bases de un mundo viable”, se afirmaba en el prólogo<sup>2</sup>. Ya estamos en el tercer milenio y parafraseando a Ki-Zerbo podría escribirse hoy: “vivir juntos en el siglo XXI o desaparecer”. ¿No es éste el mayor desafío que una educación de calidad debe aspirar a enfrentar?

El tema en torno al cual la UNESCO convocó la 46<sup>a</sup> Conferencia Internacional de Educación (CIE) situó la problemática de “vivir juntos” en el centro del debate internacional dos años antes de que los acontecimientos de septiembre de 2001 la llevaran a la primera plana de todos los diarios del mundo. La CIE se convocó durante la Conferencia General de la UNESCO de 1998 y se llevó a cabo en Ginebra del 5 al 8 de septiembre de 2001. Muchos de los participantes estaban viajando de regreso a sus países cuando se supo de los atentados del 11 de septiembre.

Los representantes de todos los Estados miembros de la UNESCO habían insistido en la necesidad de abordar el hecho de que en todos sus países existen problemas que conspiran contra las posibilidades de que la humanidad pueda vivir junta en paz.

Planteaban que reconocer, aceptar y compartir los problemas constituye un primer paso para avanzar en la búsqueda de las soluciones, y que compartir y difundir las mejores prácticas, así como evaluar sus resultados para analizar las posibilidades de transferencia hacia otros contextos constituyen prioridades ineludibles.

El principal problema consiste en que la educación del pasado, heredada del Siglo de las Luces y prometedora de paz sobre la base de la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo, el uso de la razón y la aplicación de las leyes, fracasó en uno

<sup>1</sup>Ediciones UNESCO-UNICEF, 1990.

<sup>2</sup>B.H. Haïdara y S.S. Adotevi, Prólogo de la obra citada.

de sus objetivos. Tal como se señaló muchas veces a lo largo de la 46ª CIE, nunca antes la humanidad había logrado incorporar tantos de sus miembros a procesos educativos formales pero, al mismo tiempo, nunca antes sus miembros habían matado intencionalmente a tantos de sus pares. Hay quienes calculan que durante el siglo XX murieron así más de 180 millones de personas. Los iniciadores y ejecutores de esos crímenes, en sus formas más convencionales y en otras nuevas, suelen ser personas que han pasado gran parte de su vida en los sistemas educativos de países tanto ricos como pobres.

Los ministros, viceministros y equipos ministeriales que participaron en la 46ª CIE referida a "La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje –Problemas y soluciones" mantuvieron a lo largo de los trabajos preparatorios y del desarrollo de la Conferencia una permanente tensión entre la presentación de evidencias y razones para explicar lo que muchos sociólogos de la educación no dudan en considerar un rotundo fracaso –o una consecuencia directa del tipo de educación impartida– y la búsqueda de soluciones que han permitido y permiten avances en diferentes ámbitos. Se puede afirmar que mantuvieron, al mismo tiempo, una mirada analítica y otra asertiva.

La mirada analítica es la que introdujo en los documentos generales de la Conferencia y en numerosos informes nacionales e intervenciones un conjunto de problemas educativos, socioeconómicos y políticos que determinan los límites de la contribución de la educación a la vida en común. La mirada asertiva, propia de la política, llevó a los participantes a demandar y analizar con atención las "buenas prácticas", a presentarlas con entusiasmo y a elaborar conclusiones a partir de un trabajo inductivo y de la decantación de experiencias muy diversas que tienen lugar desde hace décadas.

Este libro constituye fundamentalmente un testimonio de los aspectos asertivos de la 46ª CIE, basados en el deber de los políticos de orientar la acción desde el optimismo de la voluntad. En consecuencia, pone el énfasis en la presentación de relatos e imágenes que nos incitan a sentir, saber, querer y poder educar para vivir juntos. Las maestras y los maestros y los responsables de la toma de decisiones de alto nivel vinculados con la acción cotidiana tienen que sentir que se puede educar para vivir juntos, deben saber que hay experiencias que



lo logran, querer avanzar por ese camino y poseer las capacidades para hacer realidad su voluntad.

Sin embargo, también es necesario recuperar elementos de la mirada analítica y profundamente crítica que acompaña a ese optimismo, porque es necesario reconocer los orígenes de los problemas y los límites de nuestro ámbito de trabajo. Lo novedoso de la mirada analítica sostenida en esta Conferencia es la fuerza con la que se planteó la tensión entre los factores externos a la educación que constituyen obstáculos para aprender —y enseñar— a vivir juntos y los factores intrínsecos a las instituciones educativas que permitieron plantear la existencia de una “crisis de paradigma”, de un límite en las formas de educar heredadas del pasado para lograr los objetivos buscados.

De esa tensión emerge un mensaje muy claro para el movimiento de Educación para Todos: ya no se trata de desarrollar la misma educación que no trajo al mundo la paz y la cohesión social esperadas en el siglo XVIII o en las décadas de la segunda posguerra y de la descolonización del siglo XX. Se trata de generar otra educación que recupere lo mejor de las tradiciones humanistas de todas las culturas y se constituya incluso en un polo de contracultura frente a algunas fuerzas centrípetas que actúan en las sociedades y pueden atentar con-

tra el futuro de la humanidad. Esas fuerzas centrípetas parecen estar ligadas a lo que podrían denominarse las paradojas de la mundialización y de la educación tradicional.

### LAS PARADOJAS DE LA MUNDIALIZACIÓN Y LOS DESAFÍOS DE LA “EDUCACIÓN PARA VIVIR JUNTOS”

La **primera paradoja** tiene lugar entre la apertura a un desarrollo compartido y la destrucción de potencialidades de desarrollo en ciertos contextos específicos, en particular en el Sur y el Este del concierto de las naciones. El incremento del comercio internacional, las oportunidades de movilidad personal y el avance y la velocidad en las telecomunicaciones ofrecen, entre otros aspectos, una base material para la vida en común. Sin embargo, la forma en la cual se promueve la mundialización acarrea problemas graves en muchos lugares del mundo. Estos problemas se articulan, sobre todo, en la destrucción del medio ambiente, el deterioro de la calidad de vida de millones de habitantes de todos los continentes y la ampliación del abismo entre ricos y pobres.

La **segunda paradoja** consiste en la proliferación de los conocimientos científicos y tecnológicos y los desequilibrios en las áreas en las que se aplican. Las formas de producción y de consumo energético del siglo XX, la modernización transferida del Norte hacia el Sur, el crecimiento de la población en ciertas regiones del mundo y cuestiones menos discutidas, tales como el abandono de grandes centros urbanos prácticamente abandonados en numeros espacios del planeta, produjeron serios daños en el medio ambiente. En muchos casos se conocen soluciones técnicas –por ejemplo, para cocinar con energía solar en países tan vastos como la China–, pero no se producen los artefactos necesarios ni se enseñan las formas de usarlos. La biotecnología avanza en la construcción de conocimientos para resolver problemas muy diversos, pero mientras las aplicaciones de algunos de éstos se desarrollan a gran velocidad, en áreas como la producción de alimentos en los países más poblados del mundo el avance se da con mucha más lentitud.

En consecuencia, **la tercera paradoja** de la etapa actual del desarrollo internacional consiste en la disponibilidad de conocimientos y de herramientas que permitirían mejorar considerablemente la calidad de vida de toda la humanidad, pero que no se aplican ni se aprenden en forma equitativa. Casi mil millones de personas viven sin acceso a agua potable; 2.400 millones no tienen acceso a la sanidad básica; más de dos millones mueren al año debido a la contaminación ambiental y 34 millones viven con VIH/SIDA (PNUD, 2001, pág. 11).

En sólo dos años, el porcentaje de la población mundial que utiliza Internet pasó de 2,4 a 6,7; pero mientras que, por ejemplo, en Suecia, Estados Unidos y Noruega esa cifra se eleva a más del 50%, en China, Africa del Sur y Brasil está muy por debajo del 10%, y en muchas regiones de grandes países, como Uttar Pradesh en la India, o en los países más pobres del mundo, está cerca del 0%. La brecha en el uso de las nuevas tecnologías de la información es acumulativa con diferencias en el acceso a la electricidad, los tractores, el teléfono y otras innumerables tecnologías del siglo XX. Es un jalón en una cierta continuidad (PNUD, 2001, págs. 42-43).

Así se llega a **la cuarta paradoja** de la mundialización en su forma actual, y es que nunca antes la humanidad produjo tanta riqueza, pero nunca antes tampoco tanta desigualdad. En 1990, 2.718 millones de personas (es decir el 45% de la población mundial) vivían con menos de 2 dólares por día; en 1998 eran 2.800 millones (Banco mundial, 2001, p. 29). Actualmente se estima que 1.200 millones de personas viven con menos de 1 dólar por día.

En esas condiciones, cada vez más personas –en particular, personas jóvenes y educadas– abandonan sus lugares de origen para buscar –con o sin éxito– una mejor calidad de vida allí donde es posible. Las migraciones enriquecen al mundo y a sus habitantes, pero crean nuevos problemas y desafíos, ligados a **la quinta paradoja** de la mundialización: el hecho de que cada vez existen mayores oportunidades de conocer “al otro”, pero, al mismo tiempo, más riesgos respecto de la propia identidad, de la posibilidad de “preservar el yo”. La mundialización, en principio sinónimo de apertura, podría hacer recaer sobre el planeta la amenaza de la uniformidad cultural y poner en peligro la diversidad de las culturas o con un repliegue de los pueblos hacia sus propias identidades y nacionalidades, facilitar las inevitables consecuencias de intolerancia y de rechazo a otras

culturas. Lo mismo ocurre con los idiomas, tan importantes para la formación y la expresión de la identidad cultural y tan valiosos como instrumentos de comunicación.

La **sexta paradoja** de comienzos del siglo XXI parece ser la proliferación y la profundización de las democracias nacionales, por un lado, y la fuerza de las instituciones y los mecanismos de gobierno supranacionales, por otro. Desde 1980, 81 países dieron pasos significativos hacia la democracia y 33 regímenes militares fueron reemplazados por gobiernos civiles, se hizo más transparente la presencia y la injerencia de las organizaciones no gubernamentales, así como su interacción con las esferas gubernamentales (PNUD, 2002, p. 10). Pero también se acrecientan las voces respecto de las dificultades o aun debilidades de muchos gobiernos nacionales frente al peso de los mecanismos y organismos supranacionales (Stiglitz, 2002) y de las tendencias al repliegue identitario y la autoafirmación excluyente de pueblos que viven en un mismo territorio. Entre 1992 y 1995 murieron en Bosnia aproximadamente 200.000 personas y 500.000 en Rwanda, en 1994. El terrorismo volvió a acosar al mundo, ahora a escala internacional.

Frente a estas paradojas, que tienen en todos los casos sus manifestaciones dentro de cada país, tanto del Norte como del Sur, surgen dos tentaciones. La primera es la tentación de omnipotencia: la educación y sólo la educación podrá resolverlo todo; más y mejor educación para todos y el mundo cambiará. La segunda es la tentación de impotencia: "la Educación para Todos para aprender a vivir juntos" sería, desde esta perspectiva, una pretensión hipócrita. ¿Cómo se educa para vivir juntos, por ejemplo, a quienes tienen mucho más de lo que necesitan y a quienes no tienen lo básico para subsistir?

La 46ª CIE no se dejó llevar por ninguna de las dos tentaciones y adoptó los principios de reconocimiento de la complejidad, de la diversidad, de la necesidad de acciones a todos los niveles (internacional, nacional y local), en cooperación y sinergia con las tendencias promisorias, para contrarrestar las caras conflictivas de cada una de las paradojas mencionadas. Pero, además, reforzó el mensaje de que, en estas condiciones, es más necesario que nunca que las personas quieran y puedan encontrar formas de vivir juntas. Ministros de Educación, representantes sociales y académicos coinciden en señalar que es necesario evitar la formulación de expectativas ilusorias en el sentido de que la educación va a poder revertir por sí sola

los problemas derivados de las paradojas de la mundialización en su forma actual, pero también subrayan que si la educación no contribuye a la creación de una dinámica de "humanización de la mundialización", la situación no se podrá revertir.

### EL RÉDITO Y LAS DEUDAS CON LA EDUCACIÓN PARA VIVIR JUNTOS

No cabe duda de que el siglo XX y, en particular, su última década, han dejado importantes réditos educativos. Pero tampoco de que junto a esos réditos hay numerosas deudas pendientes, intrínsecamente vinculadas a la capacidad de la educación para aprender a vivir juntos.

Al paso de la descolonización y de la democratización, en la actualidad casi todos los países del mundo cuentan con leyes de educación primaria o básica obligatoria que imponen a los Estados nacionales y a la comunidad internacional el incremento de sus esfuerzos para garantizar oportunidades educativas a todas las personas.

La idea de la educación como un derecho humano inalienable ha vuelto a ocupar un lugar central. En efecto, las concepciones más utilitarias de la educación han ido cediendo el paso a visiones más humanistas. Se ha tomado conciencia de que educar para la participación económica sin incorporar la educación en valores de solidaridad y de vocación de integración puede constituir un riesgo, ya que ninguna economía resiste a las fuerzas centrífugas del desgobierno derivado de la violencia o a la sangría de gastos crecientes en operativos de guerra con las ulteriores reinversiones en infraestructura, siempre y de nuevo básica.

La educación ha progresado significativamente en el plano cuantitativo. El número de niños no escolarizados ha disminuido, pasando de 127 millones en 1990 a 113 millones en 1998. Sin embargo, mientras el progreso ha sido significativo en ciertos países y regiones, en otros, el crecimiento de la población, junto con complejos factores socioeconómicos y educacionales, han conspirado contra un acceso mayor. Sobre todo, como recordara el Foro de Dakar, las principales deudas en los procesos de inclusión educativa se concentran en las niñas, en particular, en aquellas que viven entre las poblaciones más pobres.

La necesidad de comenzar los procesos de escolarización a edades muy tempranas y de garantizar un tiempo escolar mínimo, en especial para los pobres de todo el mundo, los hijos de los inmigrantes pobres de los países ricos (OECD, 2001) y los adolescentes y jóvenes en contextos de desocupación elevada está siendo reconocida e intenta ser satisfecha.

En algunos países y regiones se han logrado progresos en la reducción de las desigualdades educativas. Se sabe más acerca de las políticas que han permitido la disminución de esas desigualdades y se elaboran alternativas para dar más educación y más recursos para aprender a quienes tienen menos. En las últimas décadas del siglo XX se avanzó en la aplicación de políticas educativas compensatorias en países tan diferentes como Brasil, Uganda y Francia.

Pero aún subsisten desequilibrios importantes. Éstos afectan, en primer lugar, a las comunidades pobres y aisladas, a las minorías culturales y a los "nuevos pobres", en sociedades en transición o en países como la Argentina, donde, según algunos analistas locales e internacionales, la aplicación descontextualizada de recetas internacionales y la falta de profundización de los procesos de buen gobierno habrían resultado devastadoras.

Los logros han sido posibles porque muchos países invierten en educación más que antes, aun cuando en ciertos Estados la disminución del Producto Interno Bruto, junto con otros factores estructurales o coyunturales y el establecimiento de otras prioridades políticas, han aniquilado los esfuerzos por aumentar la porción de los presupuestos nacionales destinada a la educación. Si bien en muchos casos los recursos siguen siendo insuficientes, algunos países, inclusive pobres, han alcanzado progresos considerables en el empleo óptimo de los recursos financieros disponibles o en la canalización hacia la educación de recursos obtenidos de la cancelación de la deuda externa.

Pero a pesar de los progresos registrados y de las inversiones realizadas, la cuestión de la calidad de la educación y de la pertinencia del aprendizaje permanece como un problema preocupante en todas las regiones del mundo. Sorprendentemente, durante la 46ª CIE se registraron discursos críticos similares frente a la educación en países ricos y en países pobres, en países multiculturales y en países más homogéneos, en países con más desigualdades y en otros con menos. Frente a esta similitud existen dos alternativas. Algunos de los análisis están equivocados o hay problemas que atraviesan el modelo educativo heredado del pasado y que se

*Educar para  
vivir  
juntos  
¿no es,  
simplemente,  
educar mejor?*

aplica, aunque con variantes y con más o menos eficiencia, en prácticamente todas las latitudes. Es probable que en algunos casos sea necesario avanzar en análisis más diferenciados y contextualizados. Pero no caben dudas de que hay un paradigma educativo transnacional que es necesario cambiar.

En particular, se ha tomado conciencia del hecho de que un mejor acceso a la educación sin una educación de calidad conduce a un callejón sin salida. El abandono y el fracaso escolar, una tasa elevada de repetición, contenidos, métodos y estructuras inadecuadas, docentes en número insuficiente, mal preparados y trabajando en condiciones materiales difíciles, la ausencia de manuales escolares y de otros materiales de enseñanza, la falta o insuficiencia de una evaluación seria de los resultados del aprendizaje, una administración ineficiente, etc. constituyen factores determinantes de la mediocre calidad de la educación mundial.

Los ministros de Educación y sus equipos presentes en la Conferencia señalaron los problemas que existen en sus programas de estudio y en los libros de texto, en la dinámica de la vida escolar, en la rigidez y el bajo impacto de los métodos tradicionales de enseñanza en el nuevo contexto internacional. Se mencionaron ejemplos concretos de estereotipos discriminatorios respecto de países vecinos y de minorías nacionales.

Por su parte, la renovación de prácticamente todos los contenidos científicos cada cinco años obliga a pensar nuevas formas de enseñar que permitan aprender a lo largo de toda la vida y, consecuentemente, a diseñar un nuevo perfil de maestros y profesores, que sepa aprovechar la vocación y dedicación de la inmensa mayoría de los 60 millones de docentes del mundo. Durante la Conferencia, numerosas intervenciones coincidieron con las investigaciones que muestran que la expansión educativa de finales del siglo XX fue posible en muchos casos gracias a la inversión invisible de los maestros y las maestras. La capacidad adquisitiva de sus salarios disminuyó en muchos casos, pero ellos siguieron haciendo su trabajo. Ahora bien, el reconocimiento de esta deuda debe estar acompañado por el planteo de nuevos interrogantes y problemas que se tratan parcialmente en el capítulo 4 de esta obra.

### INTENSIFICACIÓN DEL DIÁLOGO Y NUEVOS ENFOQUES PARA MEJORAR LA CALIDAD

En los documentos preparatorios de la 46ª CIE se señalaba que ante una realidad preocupante para el futuro de la humanidad, la educación tiene un compromiso ineludible, pues puede y debe “establecer la diferencia”. Es posible mejorar la calidad de la educación si se atacan enérgica y rápidamente las verdaderas causas de su funcionamiento defectuoso y de sus insuficiencias.

Entre los elementos clave que determinan o influyen en la calidad de la educación se ubica, sin duda, el perfeccionamiento de la capacitación de los educadores y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo. Pero los documentos mencionados planteaban la nulidad de esas acciones si no se realiza una reforma profunda de los contenidos, los programas, los métodos, las estructuras y los medios de enseñanza. Si se avanza en el plano del diálogo político para establecer una mejor conexión de la educación con las políticas de desarrollo y con una pedagogía más apropiada, de igual manera se avanzará, paulatinamente, hacia la conquista de los recursos económicos necesarios para una educación de calidad para todos.

A lo largo de la Conferencia se elaboraron orientaciones para esa acción. Entre esas orientaciones se planteó que para cubrir las deudas de la educación con el aprendizaje para una vida en común es necesario tomar en cuenta la complejidad de las relaciones entre la educación y la sociedad y entre todas las dimensiones de la reflexión y de la acción educativas. Las intervenciones de los académicos que acompañaron el diálogo insistieron sobre la importancia de: reconocer que todos los niños y las niñas pueden ser excelentes en algo (Trier, 2001); incluir la perspectiva histórica en el aprendizaje de las ciencias para comprender su impacto (Mittelstrat, 2001); combinar el aprendizaje de conocimientos, valores y normas (Benavot, 2002; Tiana, 2002 y Mockus, 2002), y de dirigirse hacia formas más activas de aprendizaje (Wiltshire, 2001).

El mensaje más importante de la 46ª CIE es el reconocimiento de la tensión entre las experiencias concretas, tributarias de su contexto, y los esfuerzos de las políticas nacionales —tan indispensables ahora como cuando las interdependencias entre las naciones no estaban tan claramente reconocidas—, por un lado, y la necesidad de promover a nivel internacional un nuevo paradigma educativo para el siglo XXI, capaz de orientar mejor esas acciones, por el otro. Probablemente una de las diferencias centrales de este nuevo paradigma educativo respecto del anterior sea una nueva tensión entre la angustia y la ambición: la angustia de saber que, por



momentos y en ciertos contextos, la convocatoria pueda resonar problemática y la ambición de querer cubrir la necesidad de aprender a vivir juntos. Por eso, el nuevo paradigma quizá tenga sesgos de modesta utopía, hacia la cual, simple pero firmemente, se desea transitar.

Gracias a los numerosos testimonios recogidos con ocasión de la 46ª Conferencia Internacional de Educación, las páginas que siguen tienden a demostrar que la dimensión "aprender a vivir juntos" es una preocupación fundamental de los responsables de la educación en todo el mundo, a través de interrogantes como: ¿qué es lo que la educación puede aportar para aprender a vivir juntos? y ¿cuáles son las condiciones locales y globales que se deben crear alrededor de la escuela para que esté en condiciones de producir lo que se espera de ella?

# CAPÍTULO 1 :

## RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS



©WCC Foto : Peter Williams

## CAPÍTULO 1 : RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

Aprender a vivir con los otros no constituye, ciertamente, una preocupación nueva de la educación. Desde tiempos remotos y en todas partes, el concepto mismo de "educación" gira en torno de la preparación de las personas para vivir en el seno del grupo y de la sociedad. Pero la noción de "aprender a vivir juntos" tal como se la concibe ahora sólo fue forjada recientemente por la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ella se apoya sobre la experiencia adquirida en el curso de las últimas décadas de esfuerzos en favor de la Educación para Todos y surgió como respuesta a la existencia de una brecha inaceptable y a la emergencia de nuevas desigualdades en el seno de las diferentes sociedades del mundo y entre ellas.

### UNA CONCEPCIÓN RENOVADA Y ENRIQUECIDA DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS

En 1990, en Jomtien (Tailandia), la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos hizo hincapié en que cada niño, joven y adulto tiene derecho a, por lo menos, una educación básica y que ésta constituye un derecho humano fundamental. La Conferencia se fijó como objetivo hacer de la Educación para Todos una realidad a comienzos del nuevo milenio. Más específicamente aún, determinó que el objetivo principal de la educación básica para todos era: "[s]atisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo".

Durante la década de los noventa, las naciones y la comunidad internacional en su conjunto asumieron numerosos compromisos con vistas a lograr el objetivo de la Educación para Todos fijado en Jomtien.

En el campo de la educación, la herencia dejada por el siglo XX constituye en parte una obra inacabada y complicada por interrogantes crecientes sobre las finalidades y los medios de los servicios educacionales. [...] Uno de los retos más importantes que tenemos que afrontar [es] aprender a vivir juntos. [...] Éste nos recuerda que el progreso del conocimiento y de la comprensión del mundo están gravemente amenazados cuando son puestos al servicio del odio, los prejuicios, la violencia y el egoísmo. Una educación que olvidara prepararnos para vivir juntos en paz no merecería ser llamada educación de calidad.

**Koïchiro  
Matsuura,  
Director General  
de la UNESCO**

En abril de 2000, el Foro Mundial de Educación reunido en Dakar (Senegal) hizo el balance de las realizaciones, las lecciones y los fracasos de la década pasada. Su conclusión principal fue que a pesar de los importantes progresos obtenidos en numerosos países, todavía prevalecen condiciones inaceptables en todo el mundo en lo que respecta a la disponibilidad, calidad y equidad de los servicios educativos:

- 113 millones de niños no tienen acceso a la educación primaria: 60% de ellos son niñas;
- 875 millones de adultos siguen siendo analfabetos: 65% de ellos son mujeres;
- la discriminación de género sigue penetrando los sistemas educacionales;
- con la primacía asignada a la universalización de la educación primaria, la calidad de la educación ha sido sacrificada a la cantidad y la adquisición necesaria de valores y competencias está lejos de corresponder a las aspiraciones y necesidades de las personas y las sociedades;
- en muchos países, la pobre calidad de la educación tiene como consecuencia directa elevadas tasas de abandono y repetición;
- la condición de los docentes (en términos de reconocimiento social, salario, formación, etc.) no ha mejorado mucho; los maestros y las maestras talentosos, de quienes la educación tiene una gran necesidad, abandonan su carrera por otros empleos mejor remunerados;
- la pobreza es la principal razón por la cual no se logran los objetivos educativos: ella impide la escolarización, lo que a su vez reanuda la espiral de la pobreza.

El Foro Mundial de Educación aprobó el Marco de Acción de Dakar (abril de 2000). Allí se hace hincapié en que la visión concebida en Jomtien diez años atrás sigue siendo pertinente y potente, pero que el progreso hacia la Educación para Todos debe acelerarse para que los objetivos nacionales e internacionales de reducción de la pobreza se concreten, así como para que las desigualdades en el seno de la sociedad y entre los países dejen de aumentar. El Marco de Acción de Dakar reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, clave para el desarrollo durable, para la paz y la estabilidad en el seno de los países y en el mundo entero. Ella es, en fin, indispensable para una verdadera participación activa en la sociedad y la economía del siglo XXI.

Se fijaron entonces nuevos objetivos colectivos y compromisos para 2015. En particular, el Marco de Acción de Dakar exige a todos los países que desarrollen o refuercen sus políticas educativas nacionales integrando la educación en planes más amplios de desarrollo social y de reducción de la pobreza. Preconiza la participación de todos los actores interesados y de la sociedad civil, y recomienda estrategias coherentes para superar los problemas específicos que se plantean a quienes actualmente están excluidos de las posibilidades que ofrece la educación. También enfrenta el problema de la subfinanciación crónica de la educación básica y afirma que "ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr la meta", lo que exige que los gobiernos nacionales y la comunidad internacional cumplan sus compromisos colectivos y que la voluntad política manifestada sea sostenida por recursos suficientes.



### MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR (2000)

- Confirma la necesidad de cambiar de paradigma, reemplazando un enfoque "de arriba hacia abajo" por otro "de abajo hacia arriba", mejor fundado sobre las realidades del terreno y las redes, y más atento a la asociación con las comunidades y a sus demandas.
- Consolida la importancia de la noción de "competencias para la vida", que complementa el concepto de "necesidades básicas de aprendizaje" de Jomtien (1990).
- Presta atención particular a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que todavía estaban ausentes en la agenda de 1990.
- Reafirma la primacía de la responsabilidad nacional en la implementación de las políticas educativas, al mismo tiempo que insiste en el compromiso internacional para el apoyo, más allá de proyectos aislados, a las reformas necesarias de los sistemas educativos.
- Condiciona la ayuda internacional a la existencia de planes nacionales de acción que tengan en cuenta los objetivos de la Educación para Todos.
- Asigna mucha más importancia a la dimensión regional, en especial mediante los seis marcos de acción regionales para la Educación para Todos, que afinan y adaptan la estrategia global de Dakar a las situaciones y necesidades de los países en las grandes áreas del mundo.
- Identifica los campos cruciales, tales como la educación de la primera infancia, la salud, la educación de las niñas y las mujeres, las consecuencias del VIH/SIDA, la alfabetización de los adultos y la educación en situaciones de crisis y urgencia.
- Afirma que la Educación para Todos va más allá de la escolarización generalizada y exige políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación: "calidad" significa, en este contexto, "la adquisición efectiva de las competencias requeridas para vivir y trabajar en la comunidad y en el mundo".
- Insiste en la necesidad de apoyar políticas educativas mediante estrategias globales para el desarrollo de las personas en las esferas política, social y cultural, y para la erradicación de la pobreza. Este planteamiento hace hincapié en la relación estrecha que existe entre la educación, el desarrollo durable y la paz; y, por consiguiente, en el carácter multidimensional del concepto de "educación para vivir juntos".

## APRENDER A VIVIR JUNTOS, PIEDRA ANGULAR DE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

### EL « INFORME DELORS » Y LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN

[La expansión reciente del sistema educativo de México] representa, sin ninguna duda, una realización importante en lo que se refiere a la disponibilidad, el crecimiento y la diversificación de la oferta de educación. Sin embargo, debido en gran parte a la manera como se ha producido esta expansión (de las regiones más ricas hacia las más pobres, de las ciudades al campo, de la mayoría cultural a las minorías), el sistema educativo mexicano afronta hoy una serie de insuficiencias [...].

Los principales problemas son de tres órdenes: la equidad, la calidad y la gestión pública del sistema en la perspectiva de las necesidades del desarrollo nacional.

**Reyes Tamez  
Guerra,  
Secretario de  
Educación  
Pública, México**

La Comisión Internacional de la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI, compuesta por especialistas en educación, filósofos y responsables de la formulación de políticas de todas las regiones del mundo, publicó en 1996 un documento sobre el papel esencial de la educación a lo largo de toda la vida para el desarrollo de las personas, las naciones y la humanidad. La Comisión subrayó que la educación encierra un tesoro y elaboró una visión (una "utopía necesaria") de la educación para el siglo XXI basada en cuatro pilares, a saber:

- **Aprender a conocer**, significa principalmente adquirir conocimientos generales amplios, combinados con un saber más complejo en algunos campos. Se incluye aquí la noción de "aprender a aprender", que es la condición necesaria para poder beneficiarse ulteriormente de otras posibilidades de educación y formación.
- **Aprender a hacer**, abarca la adquisición de una calificación profesional y de competencias más amplias que son necesarias para poder adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes, así como para trabajar en equipo. Algunas de estas competencias se pueden adquirir en la educación formal, pero también informalmente, en el curso de diversas experiencias sociales y profesionales que viven los jóvenes y los adultos en el transcurso de su vida.
- **Aprender a ser**, se refiere a la capacidad para desarrollar la personalidad y actuar personalmente con autonomía, juicio y responsabilidad (Faure, 1973). Esto significa que la educación no debe descuidar ninguna faceta del potencial de una persona, ya se trate de la memoria, el razonamiento, el sentido estético, la inteligencia emocional, las capacidades físicas o la aptitud para comunicarse.
- **Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los otros**, significa el desarrollo de la comprensión de los otros en un espíritu de tolerancia, pluralismo, respeto de las diferencias y la paz. Su punto central es la toma de conciencia —gracias

a actividades tales como proyectos comunes o la gestión de conflictos— de la interdependencia creciente (ecológica, económica, social) de las personas, las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más pequeño, frágil e interconectado.

De estos cuatro pilares, los tres primeros —que ya habían sido formulados con anterioridad— constituyen dimensiones esenciales para el desarrollo de las personas, las comunidades o las naciones consideradas individualmente. El cuarto pilar, “aprender a vivir juntos”, es de naturaleza diferente y más global: su omisión podría tener como consecuencia el aniquilamiento de todos los otros esfuerzos en favor de la educación, la salud y el desarrollo, debido a conflictos interestatales, guerras civiles, terrorismo, dilapidación de los recursos humanos, financieros y naturales, pandemias, etc.

El “tesoro encerrado en la educación” aún está en gran medida por descubrirse.



En Vietnam, la educación aborda el siglo XXI tras haber realizado progresos considerables durante los últimos 50 años. Por ejemplo, el 94% de los adultos ahora sabe leer y escribir, y la desigualdad entre los géneros ha desaparecido en la educación a nivel local. Pero para lograr una educación equitativa es necesario algo más que la igualdad de acceso a la escuela. Para lograr una educación de calidad para todos [...], la prioridad debe asignarse al nivel local de educación, es decir, a las regiones desfavorecidas [...], a los niños de las minorías étnicas y a las familias pobres.

**Nguyen Minh Hien, Ministro de Educación, Vietnam**

## NUEVAS NECESIDADES EDUCATIVAS, NUEVOS RETOS PARA LA EDUCACIÓN

En Hungría, las diferencias sociales han aumentado significativamente [...]. Las desventajas económicas y sociales se acumulan en las vidas de las familias y se transmiten inevitablemente a sus descendientes. Nuevas líneas de fractura se agravan entre los ganadores y los perdedores del cambio acelerado [...]. Uno de los medios más importantes para superar los peligros que amenazan la cohesión social es el desarrollo de la educación y la formación que serán, en el largo plazo, los determinantes de la posición política y económica del país en el contexto internacional.

**Jozsef Palinkas,**  
Ministro de  
Educación,  
Hungría

El rápido ritmo de cambio del mundo y el ingreso en una "nueva civilización" han creado en casi todas partes nuevas necesidades educativas de índole similar:

- Educar y formar personas activas, flexibles y creativas, capaces de seguir los rápidos cambios del mundo del trabajo, de una economía que se basa cada vez más en los servicios, de la sociedad del conocimiento y de todo el campo donde se forjan los destinos personales y profesionales.
- Contrarrestar el crecimiento de las desigualdades y sus consecuencias sobre la pobreza y la exclusión, que se cuentan entre los factores que ponen en peligro el desarrollo económico, la vida en común y la democracia. Esto exige estructuras y métodos educacionales que tengan en cuenta la diversidad de puntos de partida de los educandos para evitar que los destinos escolares sean predeterminados por factores externos, incluyendo la falta de acceso a las TIC.
- Considerar la diversidad como un recurso precioso y no sólo como un factor de desigualdad. La atención que se presta a la diversidad cultural en muchos países ha aumentado, lo que permite, entre otras cosas, ofrecer más posibilidades a las minorías y a los grupos de migrantes para que aprendan su propia lengua como parte integrante del programa escolar.
- Formar personas capaces de comprometerse políticamente y de hacer respetar principios universales, en particular las prácticas y los valores democráticos.
- Preparar a cada uno para asumir una gama cada vez más amplia de decisiones que no sólo afectan las opciones personales de vida, sino que involucran también consecuencias éticas, sociales y medioambientales.

La mayoría de los países deben hacer frente también a un conjunto de problemas y retos educativos que, a pesar de las variaciones considerables en sus características e intensidad, resultan muy similares:

- Renovar los currículos, los contenidos y los métodos de enseñanza y aprendizaje para lograr una mayor calidad educativa definida en función de su pertinencia respecto de las necesidades de los educandos y las sociedades.

- Reducir la brecha digital entre las personas y los grupos ricos en información y los otros, gracias a la difusión y la utilización inteligente de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Reducir el fracaso, el abandono, la repetición y el ausentismo escolar, mejorar las tasas de escolarización y el rendimiento de las escuelas, problemas todos que generan el desperdicio de recursos financieros y pedagógicos escasos y preciosos.
- Abrir la escuela a todos los actores de la educación (padres de familia, comunidades locales, asociaciones) y al mundo circundante.

La educación es la base principal para superar las desigualdades sociales. Al mismo tiempo que un derecho de los ciudadanos, la educación es también una exigencia para el desarrollo.

**Milagros Ortiz Bosch,**  
Vicepresidenta  
y Ministra de  
Educación,  
República  
Dominicana



Los nuevos desafíos emergentes tienen efectos a la vez positivos y negativos sobre nuestro estilo de vida. La reforma de la educación en Tailandia se basa [...] en el doble concepto de la "Educación para Todos" y de "Todos para la Educación". [Los nuevos currículos] serán lo suficientemente flexibles para facilitar que cada comunidad produzca los ajustes necesarios en función de las necesidades locales.

**Thaksin Shinawatra,**  
Primer Ministro y Ministro de Educación, Tailandia

La brecha digital existe. Mientras que en los países desarrollados más del 70% de las instituciones escolares tienen acceso permanente a Internet, esta tasa es inferior al 1% en mi país.

**Nicolás Javier Lynch Gamero,**  
Ministro de Educación, Perú

En la época de la mundialización, el acceso físico a la escuela sólo es una de las prioridades. El acceso a las TIC es la otra brecha que debemos colmar. La disponibilidad de oportunidades de aprendizaje gracias a las TIC es influida por la distribución de los recursos económicos. En el mundo de hoy no hay países ricos y pobres, sólo hay países educados y países ignorantes. [...] Y lo que es aún más importante es que el capital intelectual de los países menos desarrollados debe ser conservado y optimizado mediante la tecnología.

**Raúl S. Roco,**  
Secretario de Educación, Filipinas

Es lamentable [que] por la falta de recursos financieros las instituciones educativas y los órganos administrativos no tengan acceso a los datos metodológicos y científicos internos ni a Internet [...]. Sólo un 8% de las escuelas moldavas tienen acceso a Internet. Si no están conectadas, las escuelas no pueden beneficiarse de la información necesaria para la educación ni de la posibilidad de compartir valores culturales mundiales.

**Ilie Vancea,**  
Ministro de Educación, Moldavia

La introducción de las TIC [en la educación es] una prioridad absoluta [...] no sólo para responder a las necesidades de la economía y del proceso educativo, sino también para reducir la brecha entre los pobres y los ricos en la sociedad chipriota. Esta prioridad es percibida como un catalizador [de] la cohesión social, pues ella debería ofrecer a los ciudadanos de mañana los medios de su movilidad social.

**Ouranios Ioannides,**  
Ministro de Educación y Cultura, Chipre

### UN PUNTO ESENCIAL DEL PROGRAMA DE REFORMAS

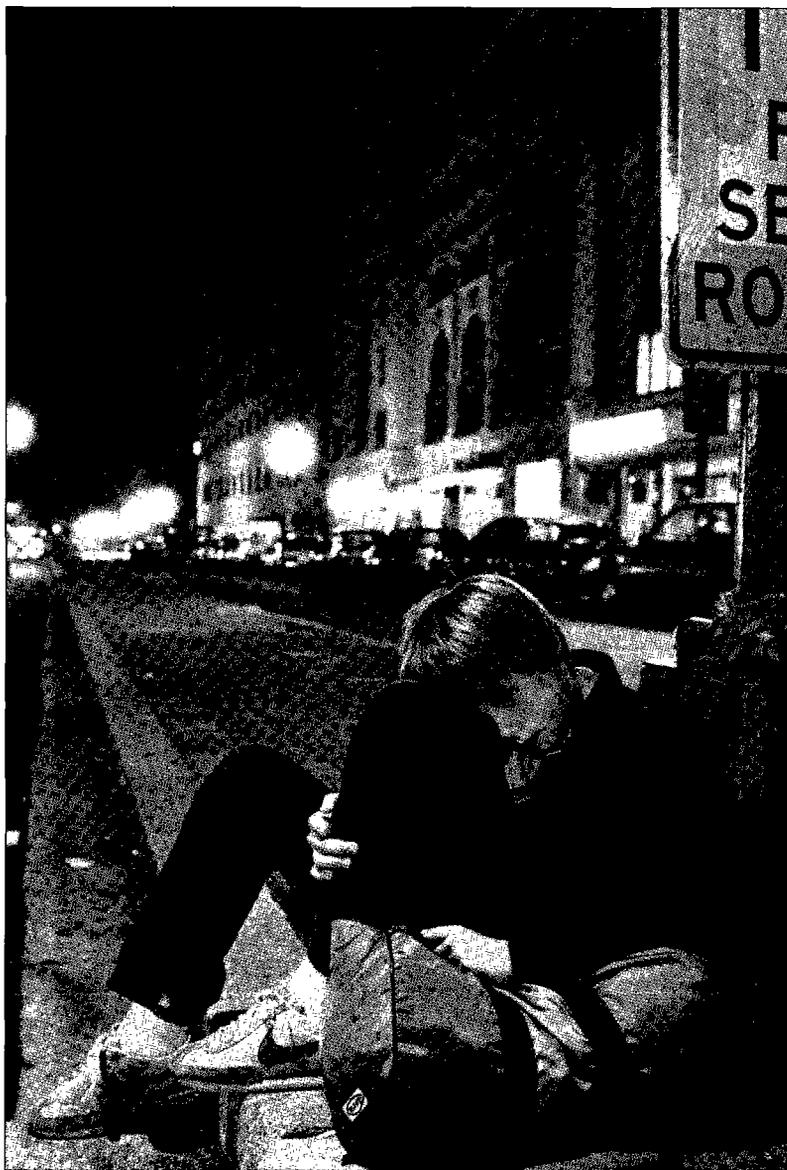


En el curso de la última década, de Jomtien a la Comisión Delors y de Dakar a la CIE de 2001, se han producido dos cambios complementarios importantes. Los retos en el campo de la educación y, en términos más generales, los desafíos sociales ligados a la Educación de Calidad para Todos han adquirido relevancia a escala mundial y no sólo a nivel local o nacional. Consecuentemente, tanto los responsables de la formulación de políticas como la comunidad educativa en general perciben cada vez con mayor claridad que estas cuestiones vitales para la educación y la sociedad no se pueden resolver mediante la acción aislada de los países, sino que demandan una acción a nivel internacional que sea coherente con los esfuerzos emprendidos a nivel nacional y local.

El mensaje de la "educación para vivir juntos" difundido en la CIE de 2001 está siendo crecientemente incorporado en las agendas de política educativa regionales y nacionales, ganando así en visibilidad e impulso.

El tema de la 46ª Conferencia Internacional de Educación coincide significativamente con el de la política [educacional] de Côte d'Ivoire. La educación para la ciudadanía [...] es un pilar esencial de la Educación para Todos a fin de aprender cómo vivir juntos [como nación].

**Michel Amani N'Guessan,**  
Ministro de Educación, Côte d'Ivoire



©WCC Foto : Rick Reinhart

La prevención del alcoholismo, la droga, el SIDA y el tabaquismo [es] responsabilidad del Estado [...] a pesar de las dificultades de la economía nacional [...]. Pero todos estos problemas son de carácter global y es imposible resolverlos mediante el esfuerzo de un solo país o de un solo sistema educativo.

**Vladimir Filippov,**  
Ministro de Educación, Federación de Rusia

## CAPÍTULO 2 :

### HACIA UNA VISIÓN COMPARTIDA DE LA EDUCACIÓN PARA VIVIR JUNTOS



©WCC Foto - Peter Williams

## CAPÍTULO 2 : HACIA UNA VISIÓN COMPARTIDA DE LA EDUCACIÓN PARA VIVIR JUNTOS

Algunas cuestiones y problemas nos vienen a la mente cuando se habla de aprender a vivir juntos y de los mejores medios para afrontar este desafío, pues se trata, en efecto, de un desafío considerable.

La primera cuestión se refiere a nuestra conciencia de lo que representa realmente este reto y de su importancia en la vida de todos. El hecho de que la educación no sea la causa inmediata y directa de las guerras [...] no debería conducir a subestimar su papel. No hay que olvidar que la educación desempeña un papel nada desdénable en la manera en que las sociedades transmiten y moldean las creencias, los valores y las interpretaciones de numerosos aspectos de nuestra existencia, incluyendo las cuestiones relativas al conflicto, la paz y la violencia.

[...] Podríamos hacer más para aumentar la toma de conciencia del papel que desempeña la educación en la transmisión de los mensajes que debilitan o refuerzan nuestra capacidad para vivir juntos. [...] La educación formal puede contrarrestar algunos mensajes de violencia vehiculizados por la sociedad, pero necesitamos comprender mejor cómo lograrlo. [...].

Al mismo tiempo [...], debemos reconocer los límites de la educación. No hay que esperar de la educación lo que no exigimos, o no podemos exigir, a la sociedad en su conjunto. ¿Pueden ser eficaces los mensajes educativos, si no son confirmados, o incluso si son contradichos, por las condiciones objetivas que rigen la paz y la justicia en el seno de la sociedad? [...] No podemos esperar que las escuelas sean remansos de paz, si ellas están rodeadas por la violencia y las perturbaciones existentes en la sociedad.

[Otra] preocupación es la de saber hasta dónde se debería promover la educación para vivir juntos. En un mundo cada vez más globalizado, aprender a vivir con los otros no se puede reducir a las relaciones con los vecinos inmediatos. [...] La educación ambiental, que constituye una dimensión importante de todas las pedagogías para aprender a vivir juntos, puede ofrecer numerosos ejemplos que muestran cómo un acontecimiento que ocurre en una región del mundo puede provocar consecuencias en otras zonas, incluso muy alejadas.

Aprender a vivir juntos no se debería basar en la hipótesis equivocada de que es posible la existencia de un mundo sin

## CAPÍTULO 2: HACIA UNA VISIÓN COMPARTIDA

conflictos o que ninguna forma de diferencia provocará una reacción negativa. Debemos comprender mejor la naturaleza de los conflictos y adquirir mejores competencias para manejarlos, evitando que degeneren en violencia u opresión. Debemos aprender a aceptar la realidad de la diferencia de los otros y la realidad es que son poco susceptibles de cambiar sólo para complacernos. Aprender a vivir junto con los otros implica el reconocimiento del derecho de los otros a seguir siendo "otros".

**John Daniel,**  
Subdirector General de Educación, UNESCO

Durante las últimas décadas, la noción de "derecho a la educación" ha evolucionado considerablemente.

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre proclama que toda persona tiene derecho a la educación. La Declaración aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, en 1990, recuerda que cada persona —niño o niña, joven o adulto— deberá estar en condiciones de gozar de una educación que responda a sus necesidades básicas de aprendizaje. A partir de la Declaración de Jomtien, el derecho a la educación ya no se plantea en relación con la oferta de educación, con lo que la sociedad debería poner a disposición de las personas, sino con la demanda, es decir, lo que las personas necesitan y lo que se requiere para satisfacer esas necesidades.

La unidad nacional ha sido el principal objetivo del gobierno de Malasia en sus esfuerzos de integración de una sociedad multiétnica y pluricultural. La educación se ha utilizado para acercar a malayos, chinos e indios desde la más tierna edad. [...] La enseñanza de las lenguas de los diferentes grupos garantiza la perennidad de las tradiciones e identidades culturales de las diferentes comunidades. [...] Valores tales como la tolerancia, la humildad, la cortesía, el amor, la honestidad, el sentido del deber público y la comprensión se enseñan a lo largo de toda la escolaridad. Estos valores son comunes a las religiones, tradiciones y culturas [de Malasia] y están en armonía con los valores universales.

**Seri Musa bin Mohamad,**  
Ministro de Educación, Malasia

Vivir es vivir juntos. Por eso la capacidad para vivir juntos es ciertamente una de las más importantes para el desarrollo humano. [...] Aprender a vivir juntos es aprender a vivir, y eso se puede aprender realmente. El gran desafío de la educación para aprender a vivir juntos es movilizar la participación de todos los actores.

**Mariana Aylwin,**  
Ministra de Educación, Chile

Incluso si el ser humano se define como “un animal sociable”, el “vivir juntos” no aparece como algo natural, innato o incluso adquirido de una vez y para siempre.

En consecuencia, todo parece indicar que emerge cierto acuerdo sobre el hecho de que aprender a vivir juntos en el siglo XXI implica dos dimensiones esenciales: el “cómo vivir juntos” y el “querer vivir juntos” pacíficamente.

Querer y saber vivir juntos exige:

- **conocimientos**, pues la intolerancia y el rechazo del otro provienen frecuentemente del miedo que se alimenta de la ignorancia y de insoportables niveles de injusticia en el acceso al saber;
- **emociones y sensibilidad**, pues influyen sobre los conocimientos necesarios para la construcción y la formulación de valores, actitudes y creencias que los seres humanos no heredan “naturalmente”;
- **autoestima**, pues en sus dimensiones individual y social favorece la escucha de los otros, el diálogo, la resolución pacífica de los conflictos y la inclinación hacia la cooperación más que al enfrentamiento —los psicólogos, los especialistas en didáctica y los educadores saben que la imagen positiva de uno mismo, de la propia cultura y comunidad son prerequisites para el desarrollo de la aceptación, el respeto y la comprensión de los otros y, por consiguiente, de la solidaridad—.
- **actitudes y comportamientos**, en tanto algunos códigos elementales, como el respeto del bien común y de la vida, fundan la existencia en sociedad; se trata antes que nada de desarrollar y, a veces, reconstruir una “educación cívica”.

¿Cuál es, entonces, la responsabilidad de la escuela en la formación de las actitudes y opiniones que favorecen o contrarían la vida en común? La educación, por sí misma, no es responsable de las guerras, la violencia o la explotación, ni es capaz de evitarlas en el futuro. La historia, pasada y actual, muestra que personas educadas son capaces de utilizar su conocimiento para promover la intolerancia política o religiosa, la guerra u otras formas de dominación. A pesar de esto, la educación tiene un importante papel que desempeñar en el análisis y la crítica de los conocimientos, los valores y las actitudes contrarias a la vida en común, así como en la formulación de propuestas alternativas positivas.

La educación es un instrumento muy poderoso, que se podría utilizar para formar actitudes positivas en la nueva generación. [...] Es necesario aguzar entre los niños la conciencia de las similitudes y de la interdependencia de todos los seres humanos. [...] Tratamos de promover la visión de un mundo sin conflictos y de una vida desprovista de actitudes negativas, no sólo en el seno de la comunidad nacional, sino también en relación con otras naciones, grupos lingüísticos, minorías y culturas. Deseamos estar en condiciones de aceptar y respetar las diferencias, incluso si son considerables, entre los pueblos y las culturas de nuestro mundo interdependiente de hoy.

**Eduard Zeman,  
Ministro de Educación, República Checa**

Aprender a vivir juntos es uno de los más grandes retos en la región de los Balcanes. La misión de nuestras escuelas es preparar a las nuevas generaciones para que sean ciudadanos de una sociedad democrática, y hagan suyas las nociones que convienen para la coexistencia de diferentes grupos en el respeto de otras naciones y culturas.

**Ethem Ruka,  
Ministro de Educación, Albania**

Burundi quiere restablecer los valores de la paz, la tolerancia y la convivencia [...]. Ésos son los valores que la nueva escuela [...] debe vehicular. Reaprender a vivir juntos se plantea como un imperativo educacional y un remedio necesario contra el virus que ha desgarrado tan profundamente el tejido social de Burundi.

**Prosper Mpawenayo,  
Ministro de Educación, Burundi**

Es necesario reflexionar sobre la capacidad de la educación para transmitir mensajes diferentes de los que prevalecen en la sociedad circundante o en los medios de comunicación, lo que resulta particularmente importante en los países o regiones que han sufrido conflictos entre Estados o guerras civiles, y que deben restaurar la paz con sus vecinos, así como en el seno de la sociedad.

Pero en una época de interdependencia e interacción planetarias, el aprender a vivir juntos no sólo atañe a la vida con los vecinos inmediatos. La demografía, los problemas del medio ambiente, la aspiración a la paz, la existencia de economías orientadas hacia la exportación y la posibilidad de comunicarse instantáneamente con el mundo entero hacen que todos los pueblos se tornen vecinos. El número creciente de migrantes de

## APRENDER A VIVIR JUNTOS: ¿HEMOS FRACASADO?

largo plazo (que se estima en más de 150 millones de personas en el año 2000) transforma a personas lejanas en vecinos, con todas las posibilidades de enriquecimiento mutuo, pero también de conflictos relacionados con las diferencias culturales. La educación para vivir juntos atañe, pues, en primer lugar, a la vida cotidiana en el seno de un grupo, de una comunidad y de una sociedad en los que existen situaciones y aspiraciones diferentes.



Vivir juntos no es un tema nuevo para la escuela, pero su atención se ha desplazado de la paz internacional hacia la paz civil en el seno de los países.

**François Audigier,**  
Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza

## CAPÍTULO 2: HACIA UNA VISIÓN COMPARTIDA

Uno de los grandes desafíos de la educación es encontrar y preservar un equilibrio dinámico entre las diferencias y las similitudes humanas. Inevitablemente, las dos [...] formarán siempre parte de la vida de los seres humanos. Deberíamos edificar nuestros esfuerzos de colaboración sobre nuestras similitudes, respetando plenamente al mismo tiempo nuestras diferencias.

**Yahya A. Muhaimin,**  
**Ministro de Educación, Indonesia**

Creo que para que las naciones aprendan a vivir juntas armoniosamente en la época de la mundialización, la búsqueda de valores universalmente compartidos y la promoción del pluralismo, en particular mediante el apoyo a la diversidad cultural y lingüística, son vitales.

**Atsuko Toyama,**  
**Ministra de Educación, Japón**

Aprender a vivir juntos no es sino un aspecto particular de una disciplina más amplia, a saber, "la educación en valores humanos". La UNESCO debería trabajar activamente en la elaboración de un código común de valores universales que sería aceptado en todo el mundo [...] y que intentaría armonizar las diferencias de los participantes en los campos de las creencias religiosas, el pensamiento económico y político, los sistemas de conocimientos, los estilos de vida y así sucesivamente. [Esto permitiría] promover efectivamente el derecho de cada ser humano a escoger entre diferentes alternativas [...] sin temer la coerción.

**Delegación de la India a la CIE**

La educación para aprender a vivir juntos parece sometida a la tensión de dos direcciones aparentemente opuestas. Por una parte, se puede considerar que su principal objetivo es identificar y promover un conjunto de valores fundamentales para todas las personas, comunidades y naciones del mundo. Pero, por otra, se puede pensar que su misión es enseñar a las personas a apreciar y respetar las diferencias de los otros, ya sean lingüísticas, étnicas, religiosas, sociales, etc. La visión compartida en la CIE de 2001 no se funda exclusivamente en una u otra de estas dos direcciones: para aprender a vivir juntos es necesario construir sobre todas las bases de la comprensión mutua que puedan existir, pero también es necesario respetar y promover la diversidad y la solidaridad entre diferentes grupos y naciones.

## APRENDER A VIVIR JUNTOS: ¿HEMOS FRACASADO?

Pero el respeto a la diversidad no puede significar aprender a aceptar todas las ideas, creencias y comportamientos como si fueran iguales. La educación, en particular para vivir juntos, no es un terreno neutro en lo que respecta a los valores. Su propósito es

En la sociedad del conocimiento, la educación —en el sentido más amplio— es, al mismo tiempo, el principal instrumento de preparación para las nuevas profesiones, una protección contra la exclusión social y profesional, la llave que da acceso a la comunicación y la herramienta que moldea las identidades personales y culturales, actuando contra la uniformización y la nivelación. Las fronteras entre estas diferentes dimensiones se tornan cada vez más difusas y su peso respectivo como ingredientes de la educación varía. Los aspectos culturales y la formación profesional ya no se perciben como alternativas educacionales mutuamente excluyentes, sino más bien como dos dimensiones complementarias, y las pasarelas entre la escuela y el mundo del trabajo se multiplican. Las nuevas exigencias provenientes del mercado del empleo van más lejos que los conocimientos profesionales especializados y recubren aptitudes y competencias que es posible adquirir y practicar en la escuela, tales como la autonomía, la capacidad para trabajar en equipo, asumir responsabilidades, comunicarse en inglés y en una segunda lengua nacional, aprender a aprender, etc.

**Adaptado del Informe Nacional de Suiza**

El acceso a las tecnologías digitales constituye un prerrequisito para las políticas destinadas a lograr la igualdad de oportunidades para todos (en el acceso al mercado de trabajo, a la información, etc.). En realidad, la igualdad de acceso a las tecnologías se convierte en algo equivalente al derecho de participación democrática, [es decir] de participar plenamente en la vida económica, política y social del mundo. Las tecnologías pueden transformar radicalmente la manera en que los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Las escuelas son así [...] los agentes privilegiados de la promoción de la igualdad de acceso para todos, a fin de transformar la brecha digital en nuevas potencialidades.

**Efthimiou Petros,**

**Ministro de Educación y Culto, Grecia**

Superar la brecha entre las naciones que producen el conocimiento y las demás [es un] reto formidable. Durante mucho tiempo nuestra política educacional se caracterizó esencialmente por la preocupación por la escolarización universal, que se ha logrado efectivamente, incluso antes de Jomtien. Hoy, nuestra primera preocupación es asegurar la igualdad de oportunidades al egresar de la escuela, gracias a una formación de calidad para todos.

**Moncer Rouissi,**

**Ministro de Educación, Túnez**

escoger aquellos que favorecen la solidaridad, la vida en común en paz y el respeto de los derechos individuales y colectivos.

“Aprender a vivir juntos” persigue diversos objetivos y presenta diferentes facetas, entre las cuales se cuentan: la adquisición de los conocimientos, valores y actitudes necesarios para una ciudadanía activa; la preparación para la vida profesional, concebida como un medio para insertarse en la sociedad y aportarle su contribución; la toma de conciencia de las interdependencias planetarias y de las posibilidades de manejar positivamente la diversidad; la promoción de valores éticos y de la solidaridad como medios para luchar contra la exclusión y, por tanto, contra la violencia, etc.



## APRENDER A VIVIR JUNTOS: ¿HEMOS FRACASADO?

La educación — en la familia, la escuela y la sociedad— es el camino que permite elaborar los conocimientos y valores sobre los que se funda la vida en común. Educar para aprender a vivir juntos es, simplemente, educar mejor.

**Francisco José Lloreda Mera,**  
Ministro de Educación,  
Colombia

Todas estas dimensiones son esenciales para el desarrollo económico y social durable, tanto de los países ricos como de los países pobres. El reconocimiento del vínculo que existe necesariamente entre educación, cohesión social y desarrollo durable constituye un avance decisivo para la elaboración de un plan de trabajo educacional que atañe al conjunto del mundo.

Por lo tanto, "Aprender a vivir juntos" no es una nueva disciplina que debe agregarse a los programas existentes. Se trata, por el contrario, de una noción que debe penetrar los sistemas educacionales en su totalidad. Las estructuras educacionales inventadas en el pasado para seleccionar a una elite adaptada a una economía estratificada, pero integradora, y los programas escolares concebidos para conservar la cultura y reproducir todo un sistema de civilización han llegado a sus límites. Se requieren nuevas orientaciones para educar personas capaces de conducir cambios en el largo plazo, de actuar contra las desigualdades y combatir la violencia, de aceptar el progreso técnico y al mismo tiempo reducir sus consecuencias más contradictorias.



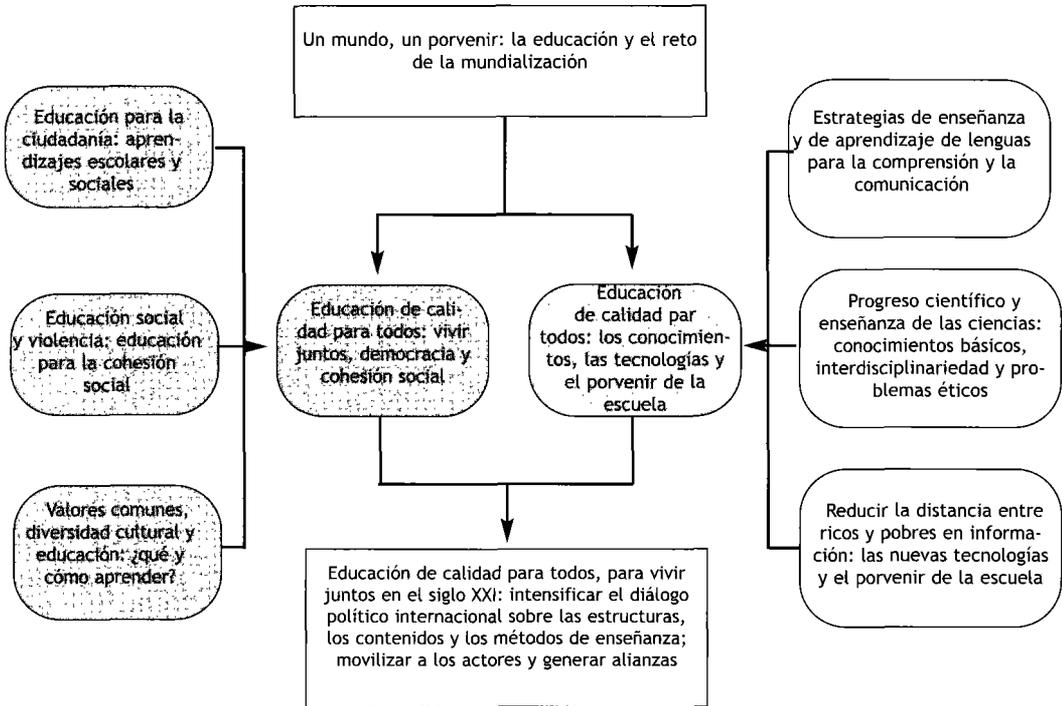
## CAPÍTULO 2: HACIA UNA VISIÓN COMPARTIDA



© UNICEF/5669/Jeremy Hartley

Sólo es posible aprender a vivir juntos si las necesidades de los individuos y de los grupos más expuestos al riesgo de la exclusión de la educación y de la sociedad reciben una atención especial. Esto atañe especialmente a los jóvenes y los adultos no integrados en el mundo del trabajo, hecho que a menudo conlleva la exclusión de otras actividades sociales como, por ejemplo, la atención médica. La CIE de 2001 insistió sobre el hecho de que la exclusión genera la violencia, cualesquiera sean sus causas o sus razones. Una de las exigencias fundamentales para aprender a vivir juntos es la igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad adaptada a sus necesidades específicas, un desafío que se ha vuelto aún más esencial y más difícil en el curso de los diez últimos años, en particular en lo que respecta a la igualdad de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

EDUCACIÓN PARA TODOS PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS:  
CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE—  
PROBLEMAS Y SOLUCIONES



---

## CAPÍTULO 3 :

### CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS EDUCACIONALES PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

## CAPÍTULO 3 : CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS EDUCACIONALES PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

En la 46ª Conferencia Internacional de Educación (CIE), los ministros y la comunidad educativa en general hicieron hincapié en la importancia y la gravedad de los desafíos mencionados en el capítulo anterior y expresaron su voluntad de enfrentarlos. También reconocieron que hacerlo exige profundos cambios en los contenidos y los métodos de la educación. La CIE permitió compartir y difundir una experiencia considerable adquirida en las diversas regiones del mundo. De esta manera, contribuyó a identificar mejor los componentes de la educación para aprender a vivir juntos e intentó articularlos en un sistema paradigmático coherente de educación para el siglo XXI (ver figura de la página 46).

Aprender a vivir juntos comprende diversos campos:

- la ciudadanía;
- la cohesión social: la lucha contra la exclusión y la violencia;
- la diversidad cultural;
- las estrategias de aprendizaje de lenguas;
- la educación científica con sentido ético y
- la educación en las TIC para superar la brecha digital.

Cada una de las secciones que siguen aborda el contenido educacional de uno de estos campos. Las secciones, que se basan en el trabajo del taller temático correspondiente de la CIE (ver anexo), presentan las principales orientaciones para el futuro, ilustrándolas con testimonios, ejemplos de prácticas idóneas o de reformas, así como de citas tomadas de los Mensajes de los ministros, de intervenciones efectuados durante la Conferencia, de informes nacionales y documentos de expertos.

La última sección sintetiza los seis campos temáticos y aborda las estrategias transversales de renovación de los currículos para aprender a vivir juntos (en términos de contenidos, materiales y métodos pedagógicos).

Estas orientaciones pueden servir para guiar los esfuerzos destinados a mejorar la educación en cada escuela, comunidad y país, así como a nivel internacional. Constituyen la esencia de la visión (o de la "utopía necesaria") que las naciones del mundo esperan de la educación y para la educación del siglo XXI.

## LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: APRENDER EN LA ESCUELA Y EN LA SOCIEDAD

El desarrollo individual y el desarrollo colectivo se privilegiaron generalmente de manera excluyente, cuando en realidad ambos constituyen un todo indisoluble en nuestro mundo de hoy. El primer concepto remite al advenimiento de la sociedad del conocimiento; el segundo incluye la educación para la ciudadanía. [...]. La escuela es el primer lugar donde se aprende la solidaridad, así como los derechos y deberes que vinculan cada persona con los demás. La ciudadanía no se decreta, pero puede ser estimulada.

Hervé Hasquin,  
Ministro-Presidente,  
Comunidad Francesa de Bélgica

Nuevos textos de historia: la enseñanza de la historia desempeña un papel importante en la formación de la visión del mundo que tienen los ciudadanos. El Consejo de Europa prevé el fortalecimiento de su ayuda para elaborar nuevos programas de historia y crear nuevas normas de calidad para la enseñanza de esta disciplina, incluyendo la preparación de nuevos textos en la Federación de Rusia, los países del Cáucaso, el Sudeste de Europa y la región del Mar Negro.

Reunión de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación  
del Consejo de Europa,  
Cracovia, Polonia, 15-17 de octubre de 2000

La lucha contra la pobreza es [...] el punto de partida obligado para aprender a vivir juntos. Los planes para eliminar el analfabetismo y educar a los adultos son [...] importantes: son estos adultos analfabetos (hombres o mujeres) quienes transmiten los valores a sus hijos.

ALECSO, Organización de la Liga Árabe para la  
Educación, la Cultura y la Ciencia

Aprender a vivir juntos requiere que se desarrolle la educación para la ciudadanía democrática. Este tema ha adquirido creciente importancia en todos los sistemas educativos y debería percibirse a la luz de los progresos realizados durante las últimas décadas. Esta educación cívica o ciudadana se funda en la adquisición de conocimientos, la formación de actitudes y la construcción de valores, lo que requiere mucho tiempo y esfuerzo.

¿Cómo implementar en la práctica la Educación para la Ciudadanía en contextos sociales y económicos tan diferentes? ¿Cómo puede la comunidad educativa contribuir lo más eficazmente posible a la Educación para la Ciudadanía? Estas preguntas plantean retos específicos, especialmente en lo que se refiere a:

- los nuevos papeles y responsabilidades de los docentes;
- la participación y la práctica directa de la vida cívica en diversas situaciones pedagógicas;
- la convergencia de los mensajes educativos y los valores transmitidos por la escuela y la sociedad en general (y los medios de comunicación social, en particular);
- las posibilidades y los límites de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC);
- la importancia que hay que asignar a la construcción de redes sociales accesibles.

Según las principales orientaciones identificadas por la CIE, la escuela en particular y la educación en general deberían:

- promover la participación de los educandos en las decisiones internas de la escuela así como las asociaciones de estudiantes;
- desarrollar un ethos institucional que fomente el diálogo, la cooperación y las relaciones democráticas, y cooperar con las familias, las comunidades y el entorno social;
- promover un enfoque de la Educación para la Ciudadanía a escala de cada institución escolar, lo que exige no sólo la transmisión de valores, sino también la adquisición de conocimientos y la acumulación de experiencias de prácticas democráticas vividas cotidianamente.

¿Cuál puede ser el papel de la educación en el desarrollo de una forma de ciudadanía universal? La ciudadanía universal exige compartir responsabilidades y un sentimiento de pertenencia a una misma entidad mucho más amplia que la nacional, así como a un "futuro común". Pero no siempre es fácil reconciliar esta visión con la historia y las realidades cotidianas de ciertos países o comunidades. Las Conclusiones de la CIE (ver capítulo 5) ofrecen algunas respuestas.

*El "sendero cívico", Francia.* Tradicionalmente, la educación cívica fue un tema para los profesores de historia y geografía, pero ahora tiende a convertirse en un tema de todas las disciplinas, para todos los docentes y a todos los niveles. La organización de cada vez más "días temáticos" (dedicados, por ejemplo, a los derechos de las mujeres, los derechos de los niños, el hambre en el mundo, las cuestiones relacionadas con el medio ambiente, la lucha contra el racismo, la libertad de prensa, etc.) tiende a involucrar al conjunto de los profesores, que suelen trabajar en cooperación con los medios de comunicación locales u otros actores sociales. Los reglamentos internos aprobados por cada escuela han sido revisados con la intención de promover una mayor participación formal de los estudiantes a través de órganos representativos democráticos. El "proyecto escolar" que debe elaborar cada escuela contiene siempre un aspecto sobre la Educación para la Ciudadanía que incluye actividades que involucran a los actores locales (como los de la salud, la policía, los jueces, los trabajadores sociales y las organizaciones de educación popular y de jóvenes). Este "sendero cívico", desde la escuela de párvulos hasta el término de la educación secundaria, trata de brindar a los estudiantes las aptitudes, las actitudes y la experiencia necesarias para convertirse en ciudadanos críticos y activos.

**Adaptado del Informe Nacional de Francia**

*Mayor igualdad de género y coeducación, Sultanato de Omán.* El Sultanato asegura un servicio de educación a todos los ciudadanos sin distinción de género, una situación que no existía antes de 1970. Los estudiantes se inscriben en las escuelas sin ninguna condición. Desde 1991 se ha hecho hincapié en el mejoramiento de la calidad y la eficacia de la educación general para todos, así como en la eliminación de las desigualdades entre las regiones y entre los géneros. El material pedagógico integra las concepciones internacionales para el siglo XXI, las necesidades de la sociedad omaní y los objetivos generales de la educación, entre los cuales figuran: la eliminación de la violencia y el extremismo; el fomento de la comprensión y la coexistencia con los otros; el fortalecimiento del papel activo de los ciudadanos en el mantenimiento de la paz y en el desarrollo, sobre la base de la cooperación y la comprensión mutuas; la garantía de los derechos de las personas y de los niños.

**Adaptado del Informe Nacional del Sultanato de Omán**

*El Parlamento de los Estudiantes, Lituania.* Tras la restauración de la independencia de Lituania [...] se creó un programa de educación cívica en 1991. Decidimos que debía darse en diversos niveles, es decir que las cuestiones de civismo debían integrarse en los programas de todas las disciplinas y enseñarse igualmente como una disciplina en sí misma. Ciframos muchas esperanzas en el Parlamento de los Estudiantes creado en 2000. Los estudiantes tienen la posibilidad de redactar propuestas de ley y someterlas a nuestro Parlamento, que ya ha empezado a crear lazos con instituciones similares en otros países.

Vaiva Radasta Vebraite,  
Viceministra de Educación, Lituania



La red APNIEVE congrega a participantes de numerosos países de la región Asia y el Pacífico que se han comprometido con la educación en los valores necesarios para vivir juntos en un mundo globalizado. La red ha publicado manuales de referencia para los profesores y organiza talleres sobre la educación en valores, principios y ética mediante métodos muy participativos. La experiencia de la red APNIEVE ha mostrado que: la formación de los profesores es una condición indispensable, porque ellos deben, antes que nada, aprender a explorar de manera crítica sus propios valores, identidad y cultura; el método de enseñanza y aprendizaje en valores es más importante que el saber intelectual; los valores para vivir juntos deben integrarse preferentemente en el conjunto de los cursos más que en una disciplina separada

Vicepresidente de APNIEVE,  
Australia

El sistema escolar sueco no es un terreno neutro en lo que se refiere a los valores. La idea consiste en que el programa escolar debe ofrecer el sistema de valores básicos [...] que es parte integral de todas las actividades de la escuela [...]: el respeto de la dignidad de la persona, la libertad e integridad individual, la igualdad de género, la atención apropiada a los niños que tienen necesidades especiales, una perspectiva intercultural y la aceptación de la responsabilidad de nuestros actos. El desafío de la equidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes, independientemente de sus orígenes y del lugar en que viven, un entorno educacional que los ponga en condiciones de lograr los objetivos nacionales relacionados con los valores y los conocimientos. Las lecciones relativas a leyes, reglamentos, valores y actitudes no pueden por sí solas transmitir el sentido de la democracia vivida. Los estudiantes deben poder practicar la democracia por sí mismos en la vida cotidiana de la escuela, así como en la enseñanza y el aprendizaje de todas las materias.

**Adaptado del Informe Nacional de Suecia**

En el Japón, el enriquecimiento de la educación moral es una prioridad de la educación primaria y secundaria. Su objetivo es desarrollar en los niños un sentido moral que les dará una base sólida para una vida mejor. En años recientes, el medio que circunda a los niños ha cambiado. La educación moral debería enriquecerse aún más para hacer que los niños sean conscientes del valor de la vida, de la consideración de los otros y de nociones tales como "bueno" y "malo", "correcto" e "incorrecto", así como para cultivar su sociabilidad. Por esta razón se ha mejorado el nuevo currículo escolar para la educación moral, a fin de que los niños aprendan por su propia experiencia con la ayuda de su familia y la comunidad.

**Informe Nacional del Japón**

### **LA EDUCACIÓN PARA LA COHESIÓN SOCIAL: LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN Y LA VIOLENCIA**

*"Proyecto 40 escuelas" en Sudáfrica.* El Centro para los Sobrevivientes de la Violencia y la Reconciliación implementa en Sudáfrica un programa destinado a prevenir y a afrontar la violencia en la escuela en el inestable período que siguió a la abolición del apartheid. Las actividades, que involucran tanto a los docentes como a los estudiantes, incluyen el teatro, el mantenimiento y mejoramiento de los locales escolares por sus usuarios, así como la atención prodigada a las víctimas de la violencia física y psicológica.

**Documento en vídeo de introducción al Taller 2 de la CIE**

*Proyecto "Tratar la violencia en la escuela", Noruega y la Unión Europea.* En la lucha contra la violencia, la escuela desempeña un papel esencial [pues ella] es el mejor medio para llegar a los jóvenes y a sus padres. Una campaña o un programa específicos no pueden por sí solos resolver los problemas de comportamiento en la escuela. El trabajo contra el comportamiento violento, incluidas manifestaciones como la intimidación, el racismo y la discriminación, exige un esfuerzo perseverante y a largo plazo. Los directores de escuela desempeñan un papel clave en la creación de un clima positivo en sus establecimientos, pero también son necesarias acciones con objetivos más precisos. La violencia es un fenómeno internacional en aumento. La cooperación internacional se vuelve [en consecuencia] cada vez más importante. El proyecto "Tratar la violencia en la escuela" ha demostrado que un enfoque global, que combina la escuela, los padres de familia, la comunidad local y las actividades de los estudiantes, tiene efectos positivos.

**Ficha de referencia sobre la lucha contra la violencia escolar,  
Ministerio de Educación, Noruega**

*Proyecto "Comunidade Solidária", Brasil.* Está comprometido en la lucha contra la pobreza y la exclusión en las regiones más pobres [del Brasil] mediante la coordinación entre la sociedad civil y la administración pública. El proyecto incluye, en particular, un programa de acción contra el analfabetismo ("Alfabetização Solidária"), basado en la educación comunitaria, y un plan de movilización de miles de estudiantes de las universidades que van a trabajar en las comunidades desfavorecidas.

**Universidade Solidária, Brasil**

La CIE de 2001 abordó la cuestión de saber cómo los contenidos y métodos de la educación formal se vinculan con los procesos de exclusión social y las manifestaciones de violencia asociadas con el derrumbe de la cohesión social. Este tema se ha convertido en una preocupación importante de los responsables de la formulación de políticas y los educadores en el curso de la última década. Sin embargo, el papel de la educación en el fortalecimiento de la cohesión social sigue siendo interpretado de diversas maneras: para algunos, la cohesión social es, antes que nada, una cuestión de política económica y social planteada a la sociedad en su conjunto; otros piensan que aunque la educación por sí misma es insuficiente, el objetivo de la cohesión social forma parte de sus misiones más importantes y que las políticas educacionales deberían servir de contrapeso a la influencia del origen familiar y social, que sigue siendo el determinante más poderoso del destino escolar de los estudiantes en la mayoría de los sistemas educacionales.

Las orientaciones para el porvenir resultantes del trabajo de la CIE se refieren a tres cuestiones principales:

- ¿Cuáles son las consecuencias de la violencia social sobre la educación? Los representantes de numerosos países opinan que la cohesión social no puede existir sin la paz y la justicia como condiciones previas. La institución escolar ya no es una "torre de marfil" y, en numerosos casos, la "violencia en la escuela" es el reflejo del clima de violencia e injusticia que caracteriza a su entorno.
- ¿Cuál es el lugar de la educación formal en los procesos más amplios de exclusión social? La familia, el hogar, el entorno inmediato, así como los medios de comunicación desempeñan un papel central en la socialización desde la más tierna edad. La televisión, en particular la televisión "mundializada" vía satélite, pesa cada vez más en la educación de los jóvenes de todas las sociedades de hoy. Por tanto, hay que reconocer los límites de la escolarización. No hay pruebas convincentes que muestren que las competencias y las actitudes individuales e interpersonales transmitidas por la educación (formal e informal) moldeen los comportamientos de grupo, en especial en situaciones de fuertes tensiones sociales y políticas.
- ¿Cómo puede contribuir la educación a reforzar o incluso restaurar la cohesión social? El eje principal de los planes de educación para la cohesión social está constituido por los esfuerzos para reducir el fracaso y la deserción escolar, debido a una clara toma de conciencia de que la exclusión de la escuela implica, en la mayoría de los casos, la exclusión de otros dominios de la vida social (comenzando muy frecuentemente por el empleo) y que la exclusión genera violencia.





©Christian Lutz

Existen ejemplos de iniciativas exitosas, basadas en una estrategia de complementariedad que combina enfoques culturales, económicos y políticos. Su característica común es que desarrollan una cultura cívica al promover la toma de conciencia de la necesidad de reglas mínimas para vivir en común. Las iniciativas se apoyan simultáneamente en enfoques formales y no formales que incluyen la escolarización, la alfabetización de adultos (y, por ende, de los padres) y apoyo psicosocial en las sociedades que emergen de conflictos violentos.

Los principales factores de éxito son la creación de redes de diálogo eficaces y el intercambio de experiencias entre las instituciones educacionales, entre los docentes, entre éstos y los padres de familia, entre la escuela y las organizaciones comunitarias, así como con los organismos de ayuda al desarrollo. Es gracias a tales asociaciones que la educación puede reforzar efectivamente la cohesión social e impedir (o por lo menos, reducir) la exclusión social.

### EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

La identidad cultural múltiple se parece a un acordeón que es necesario abrir y cerrar sucesivamente para poder tocar una frase musical melodiosa. De la misma manera, la identidad cultural en el mundo de hoy no consiste en escoger entre las raíces locales y la apertura al mundo, sino más bien en tener la capacidad de combinar las dos de una manera adecuada.

**Cecilia Braslavsky,**  
**Directora de la OIE**

Según Fleming (1993), tres grandes valores educacionales y sociales que ignoran las fronteras provinciales y territoriales han moldeado la actitud de los canadienses hacia la educación pública: el primero es la eliminación de los obstáculos al acceso relacionados con la lengua, el género, la raza o una discapacidad física o mental; el segundo es que la elección y la calidad de la educación deberían ser los mismos, independientemente del lugar donde uno vive y del nivel de recursos disponibles localmente; el tercero es el pluralismo cultural, que fue adoptado en la década de los setenta y supuso para las Primeras Naciones del Canadá el fin del período sombrío de las "escuelas residenciales", durante el cual el sistema escolar fue utilizado como un instrumento de asimilación.

**Adaptado del Informe Nacional del Canadá**

La importancia que hoy se asigna al diálogo internacional sobre la educación para vivir juntos [...] muestra que nos hemos dado cuenta de que [...] se trata de un pilar crucial para la creación de un orden social durable. Se exige cada vez más de nuestros ciudadanos que aumenten sus conocimientos y respeto de otras sociedades y culturas, al mismo tiempo que reafirman la conciencia del valor y la viabilidad de las suyas.

**Bruchell Whiteman,**  
**Ministro de Educación, Jamaica**

En muchos países, la transición de una monocultura hacia la diversidad cultural y la confrontación con otros valores se ha producido sólo recientemente, como consecuencia de la mundialización, las migraciones, las TIC y la creciente movilidad de las ideas y las personas. La educación para la diversidad cultural es por esto en más de un sentido a la vez un nuevo reto y una urgente necesidad. La CIE de 2001 se concentró en una cuestión esencial: ¿qué hay que enseñar y cómo hacerlo?

¿En qué medida la educación se debe concentrar en los valores comunes que comparten las culturas o, por el contrario, en la

capacidad de diversas culturas para coexistir y comprometerse en un diálogo? Si la homogeneización cultural parece, a la vez, indeseable e irrealizable, la interdependencia creciente entre regiones, países y comunidades debería destacarse en los programas escolares, especialmente en los de historia, geografía, educación cívica, ciencias sociales, educación religiosa o moral, así como en el aprendizaje de la lengua materna y de las lenguas extranjeras. Esto puede resolverse, por una parte, a través de la producción de nuevos textos y material pedagógico que ofrezcan diversas interpretaciones de un mismo acontecimiento en diferentes países o comunidades, en lugar de una versión única, muy frecuentemente etnocéntrica; por otra, a través de la elaboración de programas escolares y de la promoción de métodos pedagógicos adaptados a la diversidad de los contextos culturales y sociales. Sin embargo, no se responde así a la cuestión de fondo relativa al valor de algunos aspectos culturales: ¿son todos positivos; todos merecen respeto, vale la pena que todos sean transmitidos a la generación siguiente como factores favorables para la vida en común? ¿Cómo se pueden promover valores comunes en contextos caracterizados por el miedo o la discriminación?

El contenido de la educación para la diversidad cultural debería hacer hincapié en la transmisión del patrimonio cultural, en cierta autonomía respecto de la mundialización, en aprendizajes útiles para la comunidad y los educandos, en la promoción de la igualdad entre los géneros y, sobre todo, en el aprendizaje de la lengua materna. Este aprendizaje aparece como una prioridad nueva o renovada en un considerable número de países, pero no está estructurado de la misma manera en todas partes: a veces, la tendencia es al fortalecimiento de los derechos de las culturas minoritarias a una identidad cultural, combinada con el aprendizaje de la lengua y la cultura mayoritarias; en otros países, por el contrario, se quiere abrir el acceso a las diversas culturas a todos sus ciudadanos, ya sea que pertenezcan a la mayoría o a una minoría, a fin de permitirles compartir la misma diversidad cultural y lingüística y que coexistir de manera armoniosa. Esto implica, en particular, la ausencia de una jerarquía entre las diversas lenguas habladas en un país o en una comunidad.

En la educación intercultural se deberían atenuar las fronteras entre la educación formal y la educación no formal. No se puede esperar que la escuela resuelva por sí misma los problemas y conflictos derivados de factores políticos, económicos, históricos y sociales. Por consiguiente, hay que estimular, a todos los niveles, la participación de todos los actores y socios de la escuela (docentes y formadores, educandos, padres de familia y familias, grupos de pertenencia, comunidad inmediata y autoridades locales, regionales y nacionales) en las prácticas educativas.

*La nueva misión de la educación en Nunavut, Canadá.* Último miembro de los territorios autónomos del Canadá, el Nunavut introdujo en 1999 un nuevo programa escolar basado en el equilibrio entre los valores y el saber tradicionales de los inuit y las exigencias de la vida moderna. El programa está destinado a construir una identidad comunitaria fuerte mediante la enseñanza de la lengua, la cultura y las tradiciones inuit, combinada con una participación activa de las familias. El principio básico es que el fortalecimiento del respeto a sí mismo mediante un mayor respeto a la propia cultura es el mejor medio para desarrollar una conciencia positiva del impacto de las tecnologías sobre la vida local e integrar ambas dimensiones.

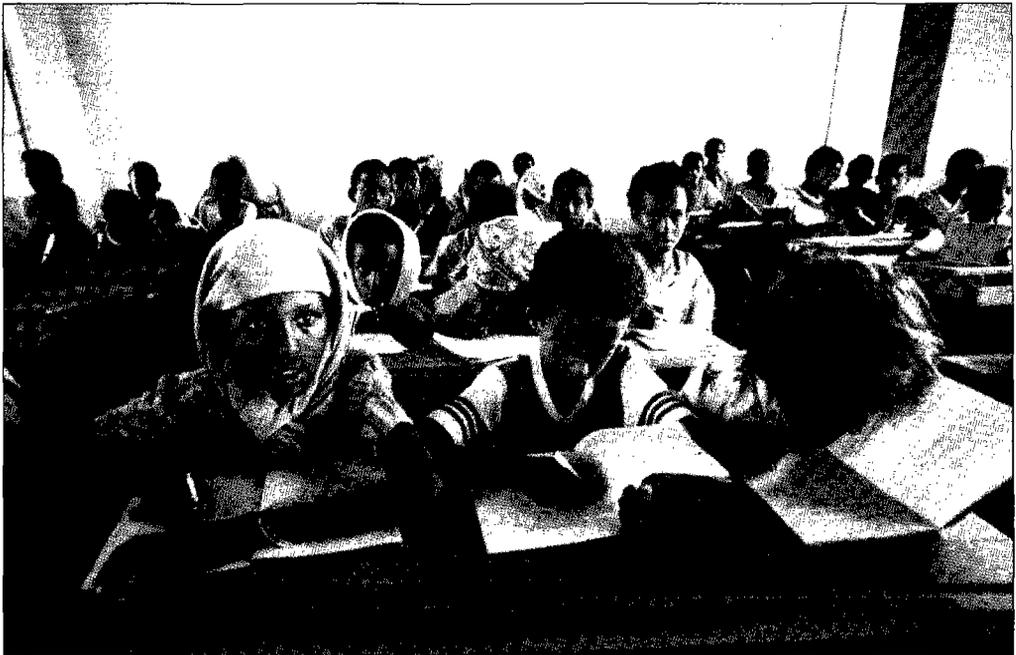
Documento en vídeo de introducción al Taller 3 de la CIE

Investigaciones realizadas en Bielorrusia exploraron los factores que pueden dificultar el desarrollo de la aptitud de los estudiantes para la comprensión internacional. Entre los numerosos factores psicológicos que intervienen, existe la tendencia a forjarse una noción simplificada del mundo, en "blanco y negro", que divide a los pueblos y naciones en "buenos" y "malos", idealizando el propio comportamiento y rechazando en bloque las opiniones de los otros.

Lucie-Mami Noor Nkaké,

*Éducation pour la compréhension internationale.*

*Une idée qui fait son chemin, Ginebra, OIE-UNESCO, 1996*



## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS PARA LA COMPRENSIÓN Y LA COMUNICACIÓN

La mayoría de los países [...] encaran los mismos problemas y exigencias, independientemente de su nivel de desarrollo económico y de las condiciones políticas y sociales que prevalecen en su región del mundo. El aprendizaje de lenguas [es] un instrumento precioso para vivir juntos. [Para el desarrollo de la ciudadanía] en sociedades cada vez más multiculturales y diversificadas, [...] la lengua materna, la lengua local, la lengua del vecino [y] la lengua de comunicación universal constituyen otros tantos retos que hay que afrontar, si se acepta la idea que una lengua no sólo constituye un vehículo de comunicación, sino que conlleva un fuerte componente cultural combinado con la dimensión de identidad.

**Martine Brunschwig Graf, Consejera de Estado,  
Ministra de Educación de la República  
y Cantón de Ginebra, Suiza**

En la enseñanza primaria en Letonia hay un modelo educacional propuesto para las escuelas que utilizan el letón como lengua de enseñanza y cuatro modelos de educación bilingüe para las escuelas de las minorías con el fin de que sus alumnos puedan adquirir en su lengua materna, en dos lenguas o en letón los mismos contenidos educativos que los alumnos de las escuelas en letón y puedan iniciar su educación [secundaria] en la lengua letona.

**Adaptado del Informe Nacional de Letonia**

La importancia fundamental del aprendizaje de una o más lenguas y de la comunicación en estas lenguas en “la educación para vivir juntos” fue subrayada por la CIE de 2001.

Durante la Conferencia, muchos países pudieron afirmar su plurilingüismo y reconocer que la enseñanza en lengua materna es de una importancia crucial por razones pedagógicas, sociales y culturales. La posición monopólica de una sola lengua “global” (o las posiciones de un pequeño número de lenguas “internacionales”) en la comunicación internacional es percibida desde dos perspectivas: como una amenaza a la diversidad lingüística y cultural, porque desalienta el aprendizaje de otras lenguas, o como un simple instrumento de comunicación cuyo peligro no se debe exagerar, pues la o las lenguas en cuestión generalmente sólo se emplean para usos específicos o en un número limitado de situaciones comunicativas. La CIE recalcó que no hay lenguas superiores o inferiores para la transmisión del saber y los valores, o para entablar un diálogo.

La lengua materna, las lenguas nacionales e internacionales son más que un simple medio de comunicación: también sirven para comprenderse y valorarse uno mismo y para abrirse a las diferencias, por lo tanto, permiten el diálogo y contribuyen a la resolución pacífica de los conflictos. Esto es particularmente importante en lo que se refiere al aprendizaje de la lengua materna, que se ha convertido en una prioridad en muchos sistemas educativos y, al mismo tiempo, sigue siendo una cuestión políticamente muy sensible en los países donde coexisten numerosas lenguas. En estos países, a veces es difícil lograr el consenso nacional para la elección de las lenguas de enseñanza y la adhesión de los padres de familia demanda amplias campañas de sensibilización e información. Sin embargo, parece que la prioridad asignada a la lengua materna constituye una base más adecuada para los aprendizajes ulteriores (incluyendo el aprendizaje de otras lenguas) y una fuente de emociones positivas que contribuyen a la construcción de una identidad personal y cultural sólidas, así como al sentimiento de pertenencia a la comunidad.

¿Cómo pueden ser más eficaces las estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas? La CIE subrayó la necesidad de encarar el aprendizaje de las lenguas a lo largo de todo el proceso educacional. La utilización de métodos que privilegian la comunicación arroja resultados interesantes, pero también se ha lamentado la carencia relativa de investigación pedagógica sobre la eficacia comparada de los diversos métodos y estrategias de aprendizaje de lenguas. Esta cuestión se plantea en particular en lo que respecta a cuál es la mejor edad para introducir el aprendizaje de una lengua extranjera en los programas escolares y cuál es el impacto del aprendizaje precoz de lenguas extranjeras, incluso sobre el aprendizaje de la propia lengua materna por parte de los niños.

*Prioridades de la República Checa en el aprendizaje de lenguas.* “Quién habla más lenguas es más humano” (proverbio checo). Las prioridades son: garantizar que los niños sean capaces de comunicarse en su propia lengua; despertar su interés por otras lenguas a una edad precoz (comenzando con la enseñanza del inglés en la educación preescolar y el primer año de la educación primaria) y ofrecerles una verdadera opción entre un número significativo de otras lenguas ulteriormente durante su escolaridad, incluyendo las de los países vecinos, las minorías nacionales y la Unión Europea. La enseñanza de lenguas extranjeras asigna también una atención considerable a los aspectos culturales, tales como la música.

**Documento en vídeo de introducción al Taller 4 de la CIE**

*Valorar la lengua de los niños migrantes, Alemania.* El aprendizaje intercultural debería incluir también una gama completa de lenguas extranjeras propuestas. El aprendizaje de las lenguas extranjeras [...] se ha estimulado e intensificado durante los últimos años mediante su integración creciente en los programas de la escuela primaria. También incluye la enseñanza bilingüe, en la cual partes de algunas materias son abordadas en lengua extranjera. El examen de fin de estudios secundarios (Abiturprüfung) sólo puede ser pasado por los estudiantes que han estudiado por lo menos dos lenguas extranjeras durante un período mínimo. Los niños que llegan a Alemania durante el primer ciclo de educación secundaria, que tienen que aprender el alemán y no pueden alcanzar el nivel requerido en la segunda lengua extranjera obligatoria —por ejemplo el inglés o el francés—, pueden escoger la lengua de su país de origen u obtener una equivalencia. Los estudiantes que ingresan directamente en el ciclo secundario superior pueden reemplazar una lengua extranjera obligatoria por la de su país de origen o el ruso. Así, en 1998, en Renania Septentrional-Westfalia, 7.000 estudiantes extranjeros pasaron con éxito el examen en su lengua materna en lugar de una segunda lengua extranjera. Se tomaron exámenes en un total de 35 lenguas.

**Informe Nacional de Alemania**

*Programa de educación en lenguas y escrituras de las minorías nacionales, Croacia.* Este programa es un ejemplo de práctica idónea surgido a partir de la reforma educativa en Croacia —estructura, normas, programas y métodos— para instituir un sistema compatible con los de las democracias desarrolladas, basado en los principios del pluralismo, la coexistencia, la tolerancia y criterios democráticos.

**Vladimir Strugar,  
Ministro de Educación, Croacia**



### *La importancia de la lengua materna*

La pedagogía convergente asigna la prioridad a la lengua del niño, que es tanto un medio de comunicación y de expresión, como un instrumento de estructuración del pensamiento y la personalidad. La introducción de una segunda lengua sólo es deseable cuando los comportamientos más importantes, especialmente los referidos a la escritura, han sido adquiridos en la lengua materna. La lengua materna del niño es, en nuestra opinión, la única capaz de desarrollar en él los comportamientos, las actitudes y las aptitudes favorables a todos los aprendizajes. En efecto, la lengua materna crea confianza y armonía entre los alumnos y sus maestros, y entre los propios condiscípulos. Ella permite a los alumnos percibir e interrogar mejor el mundo que los rodea. Los libera de sus inhibiciones, desarrolla su imaginación y su creatividad. El niño que ha aprendido a leer, escribir y calcular en su lengua utilizará estas mismas competencias en el aprendizaje de la segunda lengua, lo que, a su vez, le permitirá tener mayor conciencia de su lengua, su cultura y el mundo que lo circunda. Toda enseñanza que desea ser genuina y eficaz debe construirse teniendo en cuenta el conocimiento que los niños tienen del mundo que los rodea. Sin esto, el niño se encontraría en una situación en la que no podría servirse de sus adquisiciones previas y podría verse enfrentado con contenidos de aprendizaje que no tienen ningún sentido para él. La pedagogía convergente preconiza que los primeros aprendizajes se apoyen en las experiencias de su medio sociocultural. La apertura hacia el mundo exterior se realiza a medida que los alumnos progresan en su escolaridad. Este enfoque permite entonces una mejor integración de la escuela en las realidades del educando.

**Adaptado de Samba Traoré, *La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, Ginebra, OIE-UNESCO, 2001. Existe una versión sintética de esta monografía en *Perspectivas* (OIE-UNESCO), N° 119, septiembre 2001, págs.399-419.**

## EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS: CULTURA BÁSICA, INTERDISCIPLINARIEDAD Y CUESTIONES ÉTICAS

El desarrollo tecnológico [...] realiza y favorece la comunicación y la convergencia. Por otra parte, inunda la Tierra de una cantidad pavorosa e indignante de toda suerte de armas de destrucción masiva, que ponen al mundo al borde de la autodestrucción. La ciencia es un beneficio ambiguo. Pero la educación —si sus medios y efectos se utilizan convenientemente— puede poner la ciencia al servicio de la humanidad.

**Mohammed A. Rasheed,  
Ministro de Educación,  
Arabia Saudí**

La CIE de 2001 hizo hincapié en que la universalidad de la ciencia, tanto por su contenido como por su método, es una dimensión importante de la educación para vivir juntos. La ciencia desarrolla un concepto común del mundo y de valores tales como el intercambio, la cooperación y la interdependencia. El acceso al saber científico universal es un derecho de todos, ricos y pobres, varones y mujeres, independientemente de la pertenencia étnica o religiosa, y se encuentra por esto estrechamente ligado a la ciudadanía y a la democracia. Al mismo tiempo, la ciencia es un factor determinante de crecimiento económico y de desarrollo durable, y la brecha que existe en el aprendizaje de las ciencias entre países desarrollados y países pobres constituye un obstáculo para una vida en común más armoniosa en el planeta.

El desarrollo de la educación científica se ve dificultado por factores como:

- los métodos de enseñanza inadecuados y los programas escolares de ciencias naturales ya superados;
- la falta de recursos y la pobre calidad de la enseñanza científica que esto genera en numerosos países;
- la percepción que existe en vastas regiones del mundo de que la ciencia es un instrumento de dominación o explotación de los pobres por los ricos;
- el poco interés en las disciplinas científicas por parte de los jóvenes —y especialmente de las jóvenes—, así como la falta generalizada de profesores de estas disciplinas en todos los niveles de los sistemas educativos.

Entonces, ¿qué tipo de educación científica hay que brindar y para hacer qué? La adquisición de competencias científicas debe permitir que los ciudadanos comprendan mejor el mundo y sepan cómo actuar para lograr el crecimiento económico y el desarrollo social duraderos, teniendo en cuenta las dimensiones de la ética y la ciudadanía vinculadas con el progreso científico y sus consecuencias.

Las principales orientaciones identificadas para el porvenir destacan que el aprendizaje de las ciencias requiere ser revisado en profundidad y debería, en particular:

- responder a la necesidad de mejorar la calidad de la educación científica en todos los niveles y evitar la discriminación entre los géneros o hacia los grupos desfavorecidos;
- adoptar métodos activos que partan de la realidad como fuente de aprendizaje;

- estimular entre los niños y las niñas el pensamiento crítico y la curiosidad como fuentes de descubrimiento intelectual del universo;
- aligerar los programas científicos sobrecargados y adaptarlos para que los estudiantes sean capaces de aprender realmente;
- vincular los programas con el contexto humano y social, haciendo hincapié en la dimensión ética de la ciencia en términos de valores humanos, de responsabilidad hacia los otros, hacia el medio ambiente y las generaciones futuras;
- favorecer un enfoque interdisciplinario y de contextualización;
- desarrollar la capacidad de "aprender a aprender con los otros" y los vínculos entre el aprendizaje formal y el aprendizaje fuera de la escuela (por ejemplo, a través de los medios de comunicación, el entorno multimedia, la promoción y la mejor utilización de los museos, parques científicos, etc.);
- considerar que las TIC tienen un papel importante que desempeñar en la educación científica, pero que no pueden ni deben reemplazar el aprendizaje a partir de la realidad y la experimentación en el terreno.

La CIE consideró que la posibilidad de concretar las orientaciones previas depende de los profesores de ciencias. En tanto que actores esenciales del proceso, ellos deberían gozar de un mejor nivel de vida y disponer del tiempo y los recursos para una formación permanente de calidad, a fin de mantenerse al día sobre los últimos descubrimientos y nuevos métodos de enseñanza. También se destacó el papel especial que deben desempeñar estos profesores en la lucha contra el SIDA en los países y las comunidades que lo padecen.





*Conciencia de la energía y las energías renovables, Cuba.* Esta experiencia, conducida por el Ministerio de Educación de Cuba en colaboración con Cubasolar —una organización no gubernamental—, tiene como propósito sensibilizar a los niños sobre la utilización de la energía renovable y el respeto del medio ambiente. El equipamiento de las escuelas rurales con paneles fotovoltaicos permite ahora ver la televisión en la noche y esto ha posibilitado crear un vínculo entre el esfuerzo de inversión efectuado y el beneficio obtenido por las personas y la comunidad. El papel de los profesores es esencial para explicar que todo desarrollo duradero reposa en el respeto del medio ambiente, que es la condición que hace posible la vida en común.

**Documento en vídeo de introducción al Taller 5 de la CIE**

*El aprendizaje a partir de lo real, Francia.* La pedagogía de las ciencias está en vías de renovación a la luz de una experiencia introducida hace unos años por iniciativa de Georges Charpak, premio Nobel de física, con el apoyo de la Academia de Ciencias: "La mano en la masa". Ella consiste, principalmente, en desarrollar la experimentación razonada a partir de la observación de objetos o procedimientos de la vida o la tecnología. Exige un enfoque global y multidisciplinario de la ciencia y debe servir de estímulo para atizar el deseo de saber y aprender. La experiencia marca una mutación importante del enfoque tradicional de la enseñanza de las ciencias en Francia, basado más bien en el razonamiento abstracto que en la experimentación pragmática. Además de su mayor eficacia, el nuevo enfoque se ha revelado más democrático, al ofrecer una alternativa a la selección tradicional de las elites basada exclusivamente en su capacidad para jugar con la abstracción.

**Adaptado del Informe Nacional de Francia**

### LA EDUCACIÓN, LAS TIC Y LA BRECHA DIGITAL

La información es una cosa, la educación otra. El acceso a la información por sí mismo es insuficiente. El costo del material y los soportes lógicos plantean un problema importante.

**Elie Jouen,**  
« Internationale de l'éducation »

El material y los soportes lógicos son caros y se tornan obsoletos muy rápidamente. De ahí el recurso indispensable de la asociación con empresas privadas para equipar las escuelas. Pero el equipamiento y el acceso a los datos son insuficientes; el verdadero reto es el desarrollo del pensamiento crítico y la dimensión ética en el uso de los datos.

**Vaiva Radasta Vebrate,**  
Viceministra de Educación, Lituania

El proyecto BEST (Bahama Education School Technology) se basa en un acuerdo contractual con Fujitsu-ICL [...] y se aplicará [...] en las 110 escuelas primarias de las islas Bahamas. La tecnología debe permitir alcanzar la equidad en la educación de calidad, especialmente para los estudiantes y los profesores de nuestras islas y cayos más alejados [y para] los estudiantes con menor rendimiento y menos motivados.

**Dion Foulkes,**  
Ministro de Educación, Bahamas

Nuestra meta es ofrecer a todos los ciudadanos las posibilidades de adquirir las competencias básicas en la utilización de las TIC, por ejemplo mediante la formación profesional en el lugar de trabajo, las bibliotecas, los centros de educación de adultos y las asociaciones de voluntarios. La vasta red finlandesa de bibliotecas populares, que es muy utilizada, se ha convertido en una fuente importante de acceso a las redes de información. Esta estrategia constituye el único medio para garantizar que las nuevas tecnologías beneficien a todos, sin consideración de edad, género o nivel educativo y cultural.

**Delegación de Finlandia**

El mensaje principal de la CIE de 2001 en este campo fue que el papel futuro de la educación como factor para aprender a vivir juntos está estrechamente vinculado a su capacidad para ayudar a reducir la brecha entre los ricos y los pobres en información. El impacto de las TIC se debería medir en función de la eficacia de su contribución a la expansión de la base de conocimientos de la humanidad en el mundo entero.

Si bien todas las sociedades disponen de una gran riqueza de información y de bases de conocimientos que les son propias, el poder de poseer, estructurar y controlar la tecnología de la codificación, la transmisión y la utilización de la información está condicionado por los recursos económicos. El inmenso desequilibrio en el acceso a las TIC conlleva el riesgo de aumentar las desigualdades entre países, comunidades y puestos de trabajo. La "brecha digital" entre quienes disponen del saber tecnológico y quienes carecen de él sigue la misma línea de demarcación que la división más antigua entre quienes poseen y quienes no poseen nada.

*La Unidad Móvil Internet (IMU), Malasia.* El proyecto IMU fue concebido como un medio para reducir la brecha entre los ricos y los pobres en información, a fin de democratizar el acceso a las TIC en Malasia. El proyecto se inició en 1999, cuando se equipó un "ciberbús" como centro de aprendizaje para utilizar Internet, capaz de llegar incluso a las regiones rurales más remotas del país y de ofrecer a los niños la primera oportunidad de utilizar una computadora. El proyecto estaba destinado, sobre todo, a los estudiantes y a sus profesores, quienes fueron invitados a utilizar Internet y a preparar su propia "página". Desde 2001, las familias y las comunidades también han sido incorporadas a este proyecto, con el propósito de incrementar los beneficios que las comunidades locales obtienen del IMU.

**Documento en vídeo de introducción al Taller 6 de la CIE**

*El SIMPUTER, India.* Este dispositivo tecnológico de comunicación e información permite llevar la educación básica a las aldeas alejadas y a los sectores desfavorecidos de la sociedad, mediante la educación y el autoaprendizaje.

**Comentario de la Delegación de la India**

### NUEVOS CURRÍCULOS, LIBROS DE TEXTO Y MÉTODOS PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

Entre los elementos susceptibles de mejorar la calidad de la educación, el Foro de Dakar subrayó la importancia de “organizar los contenidos de la educación básica para satisfacer las necesidades y los valores de la sociedad”:

*“Los cambios económicos, sociales y de otra índole que afectaron la sociedad humana en los últimos años han obligado a reconsiderar los conocimientos, las aptitudes y los valores requeridos para llevar una vida satisfactoria. El movimiento hacia sociedades más abiertas y democráticas ha creado una necesidad de aprendizaje que va más allá de los programas de estudios académicos y los conocimientos fácticos y que hace hincapié en la solución de problemas y la investigación abierta. La expansión de las tecnologías de la información y la comunicación requiere formas más interactivas y exploratorias de aprendizaje, y el ritmo acelerado del cambio ha intensificado la necesidad de un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Ha surgido, además, como nueva urgencia la necesidad de velar por que la educación, a todos los niveles y en todo lugar, refuerce una cultura de paz, tolerancia y respeto de los derechos humanos”.*

La renovación del contenido de la educación a la luz de las nuevas necesidades de aprendizaje para vivir juntos implica cambios en los programas, libros de texto y otros materiales pedagógicos, así como, inevitablemente, en los métodos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y calificación. Este cambio puede consistir en simples ajustes o puesta al día en algunos países o en ciertas disciplinas, pero en muchos casos es indispensable un cambio más profundo y radical; se trata de una verdadera “renovación”, incluso de una “reestructuración” de los sistemas de educación y los currículos.

### REPENSAR LOS CURRÍCULOS

Las reformas de los programas escolares manifiestan una tendencia general a introducir cambios en cuatro direcciones convergentes:

- centrar los currículos en la adquisición de competencias;
- reducir su fragmentación en disciplinas mediante un mayor trabajo transdisciplinario;

- dejar un margen mayor de elección a los estudiantes, en lugar de conservar programas monolíticos;
  - promover métodos de aprendizaje activos y por proyecto.
- Contrariamente a las reformas estructurales de tipo cuantitativo que a veces se "imponen" a los sistemas educativos, las reformas de tipo cualitativo —es decir que atañen a la educación en su esencia misma— se caracterizan por el hecho de que sólo pueden tener éxito si son capaces de convencer y movilizar a los docentes.

[...] ¿Cómo podemos dejar de lado las versiones degradadas del enciclopedismo del siglo XVIII, que a menudo han creado un abismo entre la educación y las necesidades de las personas[?]

[...] ¿Cómo podemos evitar el énfasis exagerado en el desarrollo cognoscitivo en detrimento de los aspectos emocionales y sociales de la construcción de la personalidad?

[...] ¿Qué tipo de organización del programa escolar y de prácticas pedagógicas pueden permitirnos abordar lo mejor posible el importante componente emocional de los prejuicios y estereotipos que dificultan la vida en común?

John Daniel,  
Subdirector General de Educación, UNESCO



### FLEXIBILIDAD, DESCENTRALIZACIÓN, EVALUACIÓN

La educación secundaria, en tanto que subsistema educativo, no ha logrado [clarificar] las finalidades y los objetivos que persigue. Se reconoce que en el pasado se plegaba a las exigencias de la educación superior y ha hecho lo mismo más recientemente ante las necesidades del mercado de trabajo. [Esto] ya no se considera un enfoque satisfactorio. La educación secundaria tiene [sus propios] objetivos —que debe lograr—, tales como el desarrollo personal y social de los jóvenes y su educación para la ciudadanía, la democracia, la tolerancia, la aceptación y la comprensión de los otros. [Un] amplio debate ocurrido entre 1997 y 1999 reveló:

- una brecha considerable entre el programa oficial propuesto por el Ministerio, el programa realmente enseñado en las escuelas y el que es efectivamente aprendido y sabido por los estudiantes;
- la falta de adecuación entre el contenido de las materias y los métodos de evaluación de los estudiantes [...];
- el desequilibrio en el desarrollo de los programas, pues se privilegia la enseñanza y el aprendizaje de nociones puramente escolares en detrimento de la adquisición de competencias, en particular de las que demandan seguimiento a lo largo de toda la escolaridad, como la educación para la ciudadanía.

**Adaptado del Informe Nacional de Portugal**

Los programas de enseñanza deberían poder reajustarse periódicamente para depurarlos de todo lo que eventualmente podría constituir una carga inútil e inhibitoria. Estos programas deberían ser flexibles, compuestos de nociones prácticas, suficientemente digeribles por los estudiantes porque tienen aplicaciones directas en su vida cotidiana.

**Jean Bio Chabi Orou,  
Ministro de Educación, Benín**

Una de las finalidades más importantes de la reforma de la educación [en curso en Pakistán] es mejorar la calidad de la educación mediante un plan masivo de revisión de los programas escolares y de formación del personal docente. Además, estamos elaborando un sistema de evaluación de los resultados de estas medidas mediante un sistema de pruebas objetivas [...] en dos niveles de la escolaridad: al término de la educación primaria y durante la educación secundaria.

**Tariq Farook,  
Jefe de la Delegación de Pakistán**

El principal reto de la reforma del currículo que emerge de los debates de la CIE es el de su flexibilidad. Generalmente se considera que la flexibilidad es una dimensión importante de la educación para aprender a vivir juntos. Su papel ha aumentado a medida que ha avanzado la descentralización de la administración escolar, especialmente cuando esta última incluye la posibilidad de adaptar ciertos aspectos del programa de estudios. Parece que existe consenso sobre la idea de que los currículos deberían comprender una especie de tronco común definido a nivel nacional y otros elementos lo suficientemente flexibles como para que las autoridades regionales y comunitarias o las escuelas mismas puedan adaptarlos a las necesidades específicas de sus educandos. La flexibilidad de los programas puede referirse tanto a los contenidos como a los métodos.

Esta característica ha suscitado en todas partes un creciente interés en la evaluación, tanto interna como externa, de la escuela y los sistemas de educación. El llamado a una "cultura de la evaluación", que penetra todos los aspectos e instituciones del sistema educativo, está ligado directamente a la necesidad de garantizar que una mayor flexibilidad conduzca a una mayor calidad y no a una degradación del nivel educativo. En efecto, algunes ejemplos de lo ocurrido en el curso de las últimas décadas muestran que la descentralización o una autonomía amplia asignada a las instituciones escolares a veces ha desembocado en el empobrecimiento y no en el enriquecimiento de la educación.

Es interesante destacar que, en muchos países, la disyuntiva entre flexibilidad y coherencia parece plantearse con una intensidad particular en los primeros grados de la educación secundaria. Las experiencias basadas en un programa único parecen alcanzar sus límites a medida que la diversidad de los estudiantes aumenta y que los profesores se ven confrontados en clase a un reto que consideran insuperable: la creciente diversidad de los estudiantes.



©WCC Foto: Peter Williams

### LA EDUCACIÓN: UN SERVICIO DIFERENTE DE LOS OTROS

A pesar de progresos reales, la calidad del aprendizaje y de la adquisición de competencias y valores [...] sigue estando muy lejos de las expectativas e igualmente lejos de responder a las necesidades y aspiraciones de las personas y las sociedades. [Con] la mundialización han aparecido nuevos y cruciales retos y todos debemos prestar más atención a [...] la protección del Servicio Público de la Educación para evitar que su contenido y su sustancia sean distorsionados como efecto de las consecuencias más negativas de la mundialización. Existe un verdadero riesgo de que la educación se convierta simplemente en un servicio como los otros. [...]. Nuestra "Estrategia 2020" se funda en los principios siguientes: la educación atañe a toda la sociedad y, por tanto, debe apoyarse en una fuerte participación de la sociedad en su planificación, administración y financiación. Esto reclama una verdadera alianza [...] entre las instituciones educativas y los otros sectores de la sociedad.

**Ali Abdul Aziz Al Shartan,  
Ministro de Educación, Emiratos Árabes Unidos**

En la mayoría de los países, la educación se considera una responsabilidad fundamental de los gobiernos. Este punto fue subrayado por representantes de varios países, quienes afirmaron que la educación es y debe seguir siendo un servicio público, que no debe convertirse en un servicio como los otros, o comprarse y venderse como una mercancía.

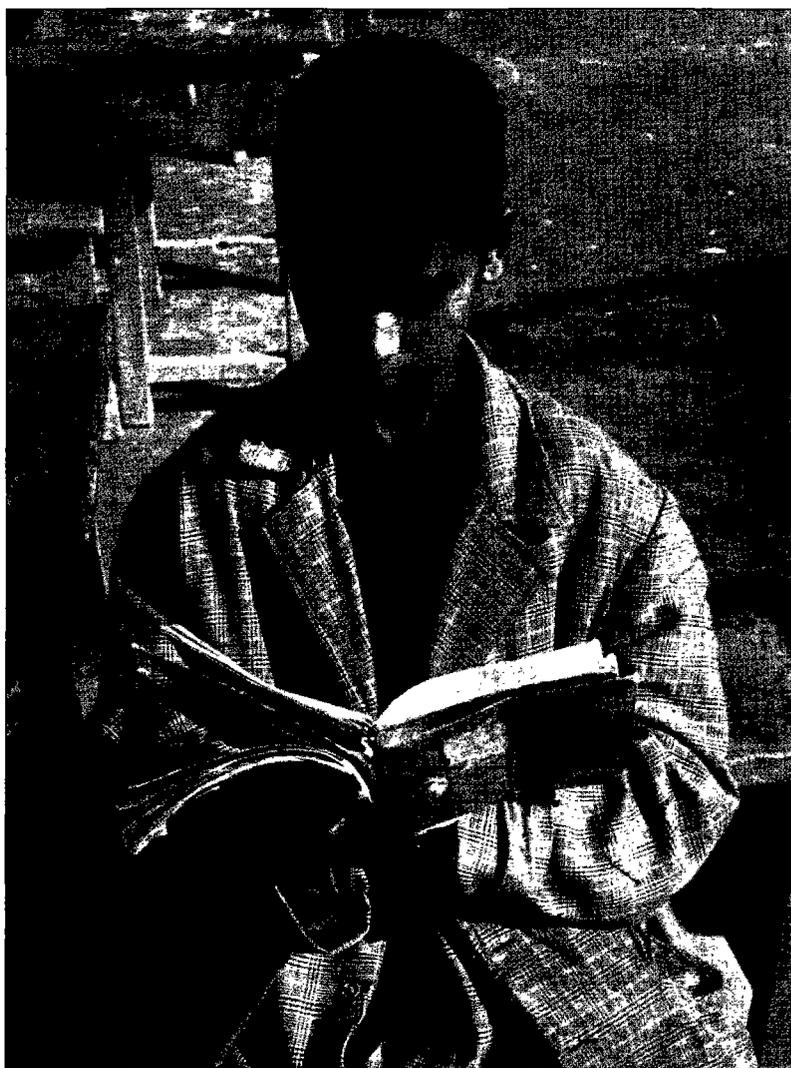
### LA CALIDAD INTEGRAL

Una educación de calidad para vivir juntos en el siglo XXI no es ciertamente una educación que se limita a reproducir las estructuras y programas existentes [...]. La calidad de la educación debe medirse en función de su capacidad para integrar los conocimientos científicos y las competencias tecnológicas con los valores universales y humanistas, así como para preparar [a los estudiantes] tanto para el bienestar moral y cultural como para el bienestar material.

**Najib Zerouali Ouariti,  
Ministro de Educación Superior e Investigación, Marruecos**

La renovación de los programas para aprender a vivir juntos, así como todas las innovaciones introducidas para prevenir el fracaso, el abandono prematuro, las desigualdades y la exclusión son motivo de preocupación en relación con su impacto sobre la calidad del

conjunto de la educación. La "calidad de la educación" es una noción relativa, por lo que resulta difícil de evaluar y supervisar. En el campo de la educación para todos para aprender a vivir juntos, se trata de calidad "integral": no sólo debe tener en cuenta el "nivel escolar" logrado por un grupo de estudiantes, sino también la pertinencia de lo que han aprendido en relación con sus necesidades, su punto de partida (en función del cual se puede determinar el "valor agregado" de la educación) y toda una serie de efectos indirectos requeridos, de naturaleza no "escolar", como la disminución de la violencia o una mejor aceptación de la diversidad cultural.



### APRENDIZAJE INFORMAL Y EFECTOS DE LA REFORMA DE LOS PROGRAMAS

Elementos probatorios [...] que provienen de trabajos de educación comparada [...] contribuyen al escepticismo ante las afirmaciones que sostienen que los manuales escolares tienen efectos no cognoscitivos significativos. Los textos escolares —cuando se dispone de ellos—, dominan quizá los espacios de la vida escolar, pero no constituyen necesariamente un instrumento de socialización confiable que modele las actitudes y la visión del mundo de los estudiantes. [...] En el mundo en desarrollo, la disponibilidad de los manuales es más limitada. En esas condiciones, los poderes exteriores [como los editores de manuales extranjeros] ejercen un efecto particularmente poderoso sobre los programas escolares.

**Aaron Benavot,**  
Investigador en educación, Israel

La liberalización del mercado de textos escolares en Polonia ha ampliado mucho la gama de opciones y ha provocado una mejora general de su calidad. Actualmente, los editores ofrecen conjuntos completos que incluyen un libro de ejercicios, una guía metodológica para el docente y a menudo soportes lógicos, CD-ROM o casetes.

Con los nuevos textos y materiales escolares, los estudiantes y los profesores se ven obligados [...] a utilizar métodos de enseñanza y aprendizaje más activos. Los alumnos son alentados a buscar las soluciones por sí mismos, en lugar de leer en los libros de texto las respuestas preestablecidas. De esta manera, la renovación de los textos escolares ha contribuido a promover la innovación pedagógica, que a menudo ha precedido a una reforma de los programas mismos, por ejemplo, gracias a la enseñanza integrada (sin división en materias) en la educación primaria. La innovación ha sido provocada igualmente por la cooperación cada vez más intensa entre los editores y los docentes, quienes ahora actúan a la vez como autores y revisores de los nuevos textos.

En los manuales de historia y geografía, el trabajo de una comisión bilateral especial germano-polaca permitió eliminar pasajes que eran contrarios a la verdad histórica. Esto contribuyó de manera notable al restablecimiento de una cooperación más estrecha entre los dos países. Siguiendo este ejemplo, se crearon otras comisiones bilaterales. Estos esfuerzos fueron coronados por el éxito en el caso de la Comisión Israelo-Polaca.

**Adaptado del Informe Nacional de Polonia**

En este mundo cada vez más interconectado y complejo, donde se deben respetar las diferencias y la mezcla de culturas, el aprender a vivir juntos requiere más cooperación internacional e intercambio. Dado que es mucho más difícil realizar experiencias en el campo de la educación que en otros, habría que ver el mundo como un laboratorio educativo que permite comparar los resultados de diferentes sistemas educacionales y analizar los factores que los explican. Un enfoque comparativo semejante a nivel mundial constituye un poderoso instrumento para evaluar las posiciones de diversos países en el campo de la educación. Si bien cada país puede aprender por sí mismo, el proceso de aprendizaje será mejor si es compartido.

**Adaptado de una ponencia de Alejandro Tiana, profesor,  
Facultad de Educación, UNED, Madrid, España**

Aun cuando los responsables de la formulación de políticas tiendan a esperar que los cambios de currículo y textos escolares provoquen resultados directos y positivos, las consecuencias reales de estos cambios no han sido claramente confirmadas por la investigación educacional. Esto puede interpretarse como una confirmación de la importancia crucial de los aprendizajes informales, que no son prácticamente tocados por los cambios en los programas o manuales oficiales. También puede significar que los efectos de un cambio en los currículos son más indirectos que directos, por ejemplo, cuando la renovación de los libros de texto conduce a los profesores a adoptar métodos pedagógicos más innovadores o a trabajar en equipo.

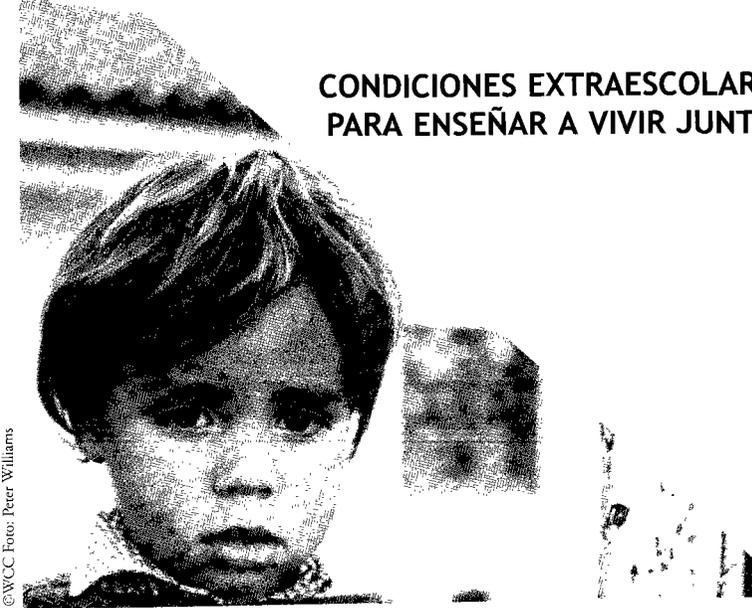


©WCC Foto : Peter Williams

---

## CAPÍTULO 4 :

### CONDICIONES EXTRAESCOLARES PARA ENSEÑAR A VIVIR JUNTOS



© WCC Foto: Peter Williams

## CAPÍTULO 4 : CONDICIONES EXTRAESCOLARES PARA ENSEÑAR A VIVIR JUNTOS

Los capítulos precedentes presentaron las visiones, los contenidos y los resultados esperados de la educación para aprender a vivir juntos. La reforma de los contenidos, métodos y prácticas escolares son un elemento importante para hacer la diferencia entre una educación que enseñe a vivir juntos y otra que no lo haga. Sin embargo, la educación sólo logrará lo que se espera de ella si existen ciertas condiciones para que pueda desempeñar plenamente su papel. Este capítulo aborda algunas de esas condiciones, como la formación, valorización y movilización de los docentes, la alianza con la sociedad civil y los esfuerzos por humanizar la mundialización a través de visiones y políticas renovadas que exceden en mucho al sector educación y requieren también una nueva movilización internacional.

### LA VALORIZACIÓN, FORMACIÓN Y MOVILIZACIÓN DE LOS DOCENTES

En todo el mundo, los docentes son un grupo muy expuesto, amenazado no de extinción, pero sí de agotamiento cuando se esfuerzan por cumplir su trabajo normal, al mismo tiempo que responden a los cambios prácticamente continuos que derivan de reformas, planes de mejora y nuevas iniciativas políticas. [...] En el transcurso de las últimas décadas se ha producido una toma de conciencia creciente de la necesidad de movilizar y congregar a todos los actores sociales [...]. Se ha reconocido que las reformas de los programas escolares fracasan a veces porque no han tenido un apoyo suficiente de la sociedad, en general, y de sus docentes, en particular. Entre los contenidos y los métodos de los programas escolares, aprender a vivir juntos es un tema que tiene algo de particular: exige un enfoque totalmente consultivo y participativo que incorpore a todas las partes interesadas.

**John Daniel,**  
Subdirector General de Educación, UNESCO

La internacionalización y la mundialización, la explosión del saber y de las comunicaciones, el ritmo del progreso tecnológico y la complejidad de la vida en común en una sociedad organizada constituyen otros tantos desafíos para el futuro. Un futuro muy próximo en que el mundo exigirá a nuestros hijos una formidable capacidad para manejar el cambio, para comunicar, para resolver problemas e innovar. De ahí la necesidad de renovar los programas escolares actuales. [...] Numerosas iniciativas relacionadas con los programas escolares se emprenden e implementan precipitadamente, sin consultar a los docentes y el resto de las partes interesadas. Además, a menudo faltan el tiempo y los recursos para ofrecer a los docentes la formación que necesitan para implementarlas.

**Adaptado del Informe Nacional del Canadá**

Para que una reforma de los programas sea eficaz, debe combinarse con una reforma de las estructuras. En caso contrario, los docentes más conservadores que se oponen a la reforma pueden hacer caso omiso de las propuestas de cambios pedagógicos y continuar enseñando como lo venían haciendo desde hace años, siguiendo exactamente los mismos modelos. Por el contrario, una reforma de estructura difícilmente puede pasar desapercibida. Sería difícil seguir enseñando con los viejos métodos en una escuela renovada. Así, la intención [de la reforma polaca] consistió en dar un fuerte impulso a una reflexión profunda en la comunidad docente y provocar cambios reales en el contenido y los estilos de enseñanza. Las escuelas han debido elaborar sus propios programas respetando un marco general predefinido y dosificando equilibradamente tres dimensiones de la educación: la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y la formación de actitudes. [Más allá del] cambio de contenidos y métodos, la reforma de los programas fue concebida sobre todo en la perspectiva de cambiar la concepción y la cultura de la enseñanza en las escuelas. En lugar de seguir pasivamente las instrucciones de las autoridades educativas, los docentes debieron elaborar sus propios programas para satisfacer lo mejor posible las necesidades de sus estudiantes. De esta manera, los docentes se vieron enfrentados a tareas totalmente nuevas.

**Informe Nacional de Polonia**

La CIE de 2001 consagró una atención considerable al papel decisivo de los docentes en la promoción de la calidad de la educación y, en particular, en la formación para vivir juntos. Los mitos que sostienen que con la planificación, los libros de texto "a prueba de maestros malos" o las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) la educación podría prescindir de los docentes deben ser combatidos. Los procesos de innovación sistemáticos y

continuos y las reformas cualitativas de la educación, como las que son necesarias para aprender a vivir juntos, requieren el apoyo activo de los docentes y los formadores, y están destinadas al fracaso si no son capaces de asegurarlo. Sin embargo, ese apoyo sólo se puede obtener si los profesores son asociados desde el inicio a los procesos de reflexión y de cambio educativo, si aportan a esos procesos y si —en consecuencia— participan de sus razones, en lugar de simplemente sufrir sus consecuencias, percibidas como perturbaciones y sinsabores.

La movilización de los maestros y profesores, así como de todos los demás formadores —dada la gran importancia de la educación no formal para aprender a vivir juntos—, constituye una de las claves más importantes de la eficacia de los esfuerzos transformadores de la educación. A lo largo de la 46ª Conferencia Internacional de Educación (CIE) se insistió respecto de que la educación está muy lejos de reducirse a la simple transmisión del saber, y que si bien el papel de los docentes está cambiando, su intervención sigue siendo más necesaria que nunca para ayudar a los jóvenes a pasar de la información al conocimiento, a desarrollar su sociabilidad, sus valores y su voluntad frente a numerosos desafíos, en particular, el de vivir juntos. La movilización de los docentes y su orientación dependen fundamentalmente de tres aspectos: su formación, sus condiciones de trabajo y de vida, y su reconocimiento social.

La formación de los docentes suele estar orientada a la repetición de información, al dominio de pedagogías de la homogeneidad y al trabajo en una lengua, la lengua nacional o una de ellas. La CIE insistió en la necesidad de cambios en su formación inicial y en servicio, y en la necesidad también de prever procesos radicales de transformación profesional que exceden en mucho la concepción de cursos y de políticas parciales de apoyo al profesorado. Para que la transformación profesional se constituya en un real punto de apoyo de promoción de la calidad y de la pertinencia educativa, debe ser un proceso de auto-transformación consciente y sistemático, en el que todos los docentes puedan ser agentes de innovación educativa con sentido humanista y las familias, las comunidades y los estudiantes acepten los cambios necesarios.

En esa dirección se destacó la necesidad de que maestras, maestros, profesores y profesoras refuercen su capacidad de manejar a la vez las características de las culturas locales y la apertura a los valores y horizontes universales. Se mencionó la importancia de fortalecer el capital cultural del profesorado y se insistió en la importancia de avanzar en la pedagogía de las lenguas en los ámbitos de formación, para que así se pueda responder mejor al doble desafío del cultivo de la identidad y de la apertura universal.

La cuestión de la formación de las maestras y de los maestros para enseñar a vivir juntos debe encarar desafíos nuevos y diversos, tales como la falta de docentes suficientes para asumir el impacto del crecimiento demográfico en numerosas y variadas regiones del mundo, las pérdidas ocasionadas por el SIDA, la preparación para la autoformación, la empatía con los diferentes y la previsión de continuas transformaciones en las tecnologías educativas disponibles. La necesidad de cambios radicales en los currículos y en las prácticas educativas de los maestros y profesores para que puedan encarar la educación durante toda la vida reviste una importancia crucial.

El tema de las condiciones de trabajo de los maestros, maestras y profesores no se reduce a su remuneración. En numerosos países del mundo, la remuneración del trabajo docente es absolutamente insuficiente. Sin embargo, existen evidencias empíricas que demuestran que no existe una correlación directa, positiva y unívoca entre el nivel de los salarios docentes y su capacidad de enseñar más y mejor. Si bien no hay dudas respecto de la necesidad de un nivel mínimo de dignidad salarial para que los docentes puedan llevar a cabo su trabajo, tampoco las hay respecto de la importancia de la justicia en la constitución de las escalas salariales, la necesidad de una "carrera docente" que no obligue a retirarse del aula hacia posiciones de conducción para mejorar sus ingresos, la existencia de incentivos, las políticas de atracción de los mejores maestros hacia las poblaciones de alumnos y estudiantes más pobres, en áreas rurales y en los primeros grados de la educación primaria. Pero, además, existen evidencias empíricas muy firmes respecto de la importancia que tiene el reconocimiento social de los maestros y profesores sobre su capacidad de enseñar a vivir juntos.

Enseñar a vivir juntos es un acto de formación en la dignidad humana y en el reconocimiento de los otros. En consecuencia, quienes no se sienten reconocidos en su propia dignidad no pueden realizar una contribución significativa en esa dirección. El reconocimiento social de los maestros y profesores es imprescindible, así como el reconocimiento de la magnitud de sus esfuerzos y de la calidad de su enseñanza. Pero, al mismo tiempo, también es necesaria la interacción crítica frente a aquellos aspectos de las representaciones y las prácticas de los docentes que puedan ser contradictorios con los desafíos de enseñar a vivir juntos. Los docentes no son ajenos a las debilidades y dificultades humanas, y la construcción de recursos profesionales adecuados para las nuevas situaciones que deben enfrentar es todavía limitada. En algunos casos comparten prejuicios y tienen dificultades para desarrollar pedagogías de inclusión social, de mediación y de resolución pacífica de conflictos, basadas en la controversia respetuosa y la capacidad de

analizar las situaciones desde perspectivas múltiples. El trabajo de las organizaciones gremiales y profesionales resulta fundamental para superarlas.

[Ghana trata de] mejorar las competencias y condiciones de trabajo de los profesores mediante la reforma de los contenidos, programas, métodos, estructuras y medios de enseñanza. Los profesores tienen necesidad de ser motivados para enseñar eficazmente. Además de aumentar los salarios de los profesores, sensibilizamos a nuestros conciudadanos para darles más reconocimiento. La asignación de una vivienda y el elogio de su trabajo cuando está bien hecho podrían contribuir a este reconocimiento necesario.

**Cristopher Ameyaw Akumfi,  
Ministro de Educación, Ghana**

Una responsabilidad esencial del sistema educativo chino es mejorar la calificación de los docentes. Entre las medidas adoptadas con esta intención se pueden citar:

- los esfuerzos para mejorar el nivel social de los docentes y transformar progresivamente la enseñanza en una profesión realmente respetada y admirada;
- manifestaciones nacionales para recompensar a los docentes y educadores destacados;
- un nuevo sistema de remuneración para hacer más atractivo el ingreso de los docentes, mediante un aumento general de los salarios y la creación de diversas asignaciones por cargos especiales o actividades suplementarias;
- un programa acelerado de construcción de viviendas para mejorar las condiciones de alojamiento de los docentes de las escuelas primarias y secundarias, así como del personal escolar administrativo;
- un esfuerzo considerable de formación permanente en el campo de las TIC, incluyendo la difusión a distancia de cursos de demostración seleccionados por su calidad pedagógica.

**Adaptado del Informe Nacional de China**

Los docentes indios, que tradicionalmente han preconizado la fraternidad universal y la unidad más allá de la diversidad, inspirados en el pensamiento de Gandhi, han desempeñado un papel crucial en los esfuerzos destinados a reducir las desigualdades sociales y económicas [...]. Esto sólo se puede realizar si las instituciones educativas constituyen un entorno que favorece la integración de las actitudes, valores, aptitudes y competencias que permiten reducir la discriminación, la segregación y la desigualdad. El papel de los docentes es crucial. Ellos son 4,5 millones en la India, de los cuales casi tres millones trabajan en la educación primaria. El éxito del conjunto del esfuerzo educativo depende de su aceptación y de su credibilidad en la comunidad. La educación para la inclusión social en la India [...] se basa en la flexibilidad, la universalidad y la tolerancia. La imposición de un programa homogéneo en los planes de formación de los profesores en todo el país es una medida contraproducente. Ella ha provocado pérdidas enormes y el estancamiento de la India y de otros países. Las altas tasas de abandono y repetición se pueden atribuir a este enfoque mal fundado pero bien enraizado. El nuevo programa pedagógico para la formación de maestros es sólo un marco de orientaciones generales, ya que los programas detallados serán definidos por los profesores de cada instituto de preparación al magisterio. En estas directivas se postula la ampliación del papel convencional de los docentes con las siguientes funciones complementarias:

- [...]
- hacer aceptar la importancia de un compromiso respecto de los valores, su evaluación y su transmisión;
- comprender la importancia de la interrelación entre cultura y educación y entre cultura y personalidad;
- comprender las aspiraciones y las expectativas de la comunidad y establecer relaciones que permitan desarrollar el apoyo mutuo entre la escuela y la comunidad.

Adaptado del artículo de J. S. Rajput y K. Walia, *Formación de docentes para la cohesión social: el contexto indio*, *Perspectivas* (OIE-UNESCO, Ginebra), N° 119, septiembre 2001, págs. 367-375.

## LAS ALIANZAS CON LA SOCIEDAD CIVIL

En el transcurso de la década de 1990 se descubrió que es más productivo involucrar a las comunidades en la elaboración y la implementación de los programas para responder a las necesidades educativas básicas teniendo en cuenta el contexto, en lugar de recurrir a la planificación centralizada acompañada de una ejecución descentralizada. En la India se lanzó el programa Sarva Shiksha Abhiyan, un nuevo movimiento de Educación para Todos con ambiciones a escala del país. Sus objetivos son [...] que todos los niños completen cinco años de educación primaria de buena calidad de aquí al 2007 y ocho años de escolaridad de aquí al 2010, sin distinción de género o categoría social. En este enfoque, la educación se convierte en un bien comunitario y los programas educativos de las aldeas constituirán las bases de los programas de los distritos. Este plan asigna la más alta prioridad al seguimiento por parte de la comunidad [...] y a un enfoque pedagógico concebido como una misión que hay que cumplir. [...]. La movilización social generada por la alfabetización tiene un gran impacto en otros ámbitos sociales, especialmente en los que promueven la autonomía de las mujeres y la toma de conciencia sobre los problemas de salud y medio ambiente.

**Adaptado del Informe Nacional de la India**

Botswana aumentó el gasto en educación hasta casi el 30% del presupuesto nacional. Si bien sostenemos la idea de que la educación es un derecho humano fundamental y por esta razón debería ser gratuita y obligatoria, también somos conscientes de que nuestro esfuerzo por una educación de calidad sostenible requiere que los costos sean compartidos entre todos los interesados, incluyendo al gobierno, los padres de familia y el sector privado. Esta coparticipación en los costos será introducida [según modalidades] que tienen en cuenta la situación de los pobres.

**Kgeledi George Kgoroba,  
Ministro de Educación, Botswana**

Senegal, apoyado por sus socios para el desarrollo, ha creado un importante programa de educación y formación para los próximos diez años. [Su realización] reclama la participación activa de todas las categorías de la población, es decir, una transferencia real de la responsabilidad de la educación hacia las comunidades de base. El mito de un saber estandarizado dispensado a todos los niños de un mismo país es reemplazado por una escuela diferenciada según las necesidades de los diversos medios, adaptada a la demanda escolar de cada comunidad de base.

**Moustapha Sourang,  
Ministro de Educación, Senegal**

El 98% de los 400 alumnos de la escuela de Rinkeby en Suecia provienen de medios no suecos. En 1989, cuando se creó una asociación de padres de familia y profesores, la escuela enfrentaba graves problemas. Los padres respondieron a la invitación y demandaron una escuela tranquila, terminada, limpia, así como un clima positivo, propicio para el aprendizaje. Estos aspectos les interesaban ya desde antes, pero no habían tenido entonces la posibilidad de expresarlo de otra manera que no fuera mediante manifestaciones de insatisfacción. No fue difícil obtener que los padres ayudaran a la escuela por las noches y el fin de semana. Durante un año y medio, los estudiantes, los padres de familia, los docentes y el director trabajaron para limpiar, encalar y repintar todo el interior de la escuela. Los padres de familia dijeron que comenzaban a amar su escuela. Al mismo tiempo que se trabajaba en el mejoramiento físico de la escuela, se volvieron a instalar los consejos de clase y un consejo escolar, y los adultos estuvieron presentes en cada reunión para brindar su apoyo. Ahora los alumnos ven a los docentes más como líderes, y la escuela está abierta no sólo durante el día para el trabajo en clase, sino también durante las horas de ocio de los jóvenes. En este ejemplo, el concepto de lo que es la escuela ha sufrido un cambio: se ha convertido en un lugar en el que los adultos de la comunidad tienen oportunidad de participar o tener contacto con las actividades escolares y perciben lo que puede significar la solidaridad y el respeto.

*Adaptado del Informe Nacional de Suecia*

La experiencia de Madagascar en materia de movilización de actores y socios ha mostrado que las actividades emprendidas en el marco de los "Contratos-Programas" elaborados con la comunidad han permitido mejorar el acceso de los niños a la escuela. Esta participación es más importante todavía, porque estimula la apropiación de los proyectos de educación por parte de las comunidades, reduciendo así sus necesidades de ayuda externa, que pueden constituir un factor de dependencia.

**Simon Jacquit Nivoson Rosat,**  
**Ministro de Educación Básica y Secundaria, Madagascar**

Dijo el Director General de la UNESCO, Koïchiro Matsuura, en la sesión especial dedicada a las relaciones entre las políticas educativas y la sociedad civil que presidió durante la 46ª CIE:

“No se trata de que las organizaciones de la sociedad civil reemplacen al Estado en sus responsabilidades y prerrogativas en materia de educación. Pero su papel tampoco se debería limitar a servir de complemento a la acción de los poderes públicos; una concepción tan estrecha sólo podría perjudicar el movimiento en favor de la Educación para Todos. El nuevo consenso [logrado en Dakar] reconoce cuatro papeles principales a las organizaciones de la sociedad civil: intervenir por cuenta de las autoridades ahí donde éstas no están en condiciones de asegurar el servicio de educación formal o informal; servir de agentes de innovación que adaptan la teoría y la práctica de la educación a las necesidades y el potencial reales de las comunidades y naciones; ser una voz crítica y dinámica que estimula el debate sobre la educación, centrándolo en las cuestiones más importantes; pero ahora también, ser interlocutores en el proceso decisorio.”

El debate que se entabló durante la sesión especial permitió enfatizar una vez más que para aprender y enseñar a vivir juntos la movilización de todos los actores es tan importante como el contenido de las reformas que se proponen. El Foro Mundial de la Educación para Todos que tuvo lugar en Dakar (abril 2000) instó a los países a ir más allá del simple reconocimiento de la importancia de la sociedad civil en la formulación de políticas educativas. El conjunto de la sociedad civil —y no sólo los docentes— debería estar implicado plena y activamente en todas las dimensiones y en todos los momentos de los procesos educativos, por medio de “alianzas renovadas”.

La participación de la sociedad civil, en particular de los padres de familia y de las organizaciones comunitarias, no sólo contribuye a incrementar la pertinencia y otros numerosos aspectos de la calidad de la educación. También es determinante para el funcionamiento democrático de los centros escolares y para dar testimonio de la posibilidad de construir formas de diálogo fértil con los niños y con sus padres y familias. Esa participación también es esencial para avanzar en el logro de una mayor coherencia entre la educación en valores dentro y fuera de la escuela. En efecto, la alianza entre la escuela y las familias abre las puertas a una alianza más amplia, que incluye, entre otros, a los medios de comunicación. Los niños y los jóvenes pasan muchas horas en contacto con los medios de comunicación, nuevos y tradicionales: una alianza más estrecha entre las escuelas y las familias puede permitir una mejor mediación con esos y otros consumos culturales y reforzar la demanda de mayor coherencia entre los mensajes escolares y los de los medios, con el consiguiente impacto sobre la formación para vivir juntos.

Las fiestas locales, las empresas privadas, los servicios sociales, las prácticas religiosas y otras actividades comunitarias pueden ofrecer ocasiones para el ejercicio de la empatía y la solidaridad que deben acompañar los esfuerzos escolares para enseñar a vivir juntos.

Estas "alianzas renovadas" a nivel local o comunitario parecen más fáciles de promover a medida que avanza la descentralización creciente de la gestión de los establecimientos escolares, tanto en lo que se refiere a las dimensiones administrativas como a los aspectos pedagógicos de las prácticas educativas. Al mismo tiempo, también parecen favorecer la apertura educacional de la escuela hacia la comunidad para cubrir algunas deudas pendientes, tales como la alfabetización de los adultos y la integración de las familias migrantes.

### EL DIÁLOGO POLÍTICO

El papel de las escuelas es importante y complejo, pero ellas sólo pueden cumplirlo correctamente si cooperan con los otros agentes sociales: los padres de familia, las asociaciones, los centros de salud y otros miembros del medio local. La educación [es] capaz, en particular, de promover la cohesión social. Sin embargo, si bien las medidas gubernamentales y una financiación adecuada son necesarias, también es preciso desarrollar el diálogo social.

**Jozsef Palinkas,**  
Ministro de Educación, Hungría

La escuela no puede garantizar la calidad educativa deseada si se limita a transmitir sólo conocimientos. La escuela debe también desempeñar un papel en el aprendizaje de los valores sociales y morales y comprometerse activamente en la comunidad. [...] La educación en sentido amplio no es sólo misión de la escuela, sino también de las autoridades y de la sociedad en general. [...] Sólo el diálogo puede garantizar que todas las partes directamente involucradas —actores y aliados— se impliquen realmente en la educación. El diálogo político no consiste en adoptar resoluciones: el verdadero diálogo implica una alianza a lo largo de todo el proceso de toma de decisiones con vistas a lograr un consenso.

**Najib Zerouali Ouariti,**  
Ministro de Educación Superior e Investigación, Marruecos

La Educación para Todos [exige] el fortalecimiento del diálogo sobre las políticas y las estrategias educacionales. Camboya acaba de revisar su Plan Estratégico de Educación y su Programa de Apoyo al Sector Educación con los proveedores de ayuda para el desarrollo y las ONG. Su preparación incorporó a un gran número de actores interesados en la formulación de las prioridades, estrategias y programas.

**Im Sethy,**  
**Ministro de Educación, Camboya**

En la década de 1970 existió una tendencia a considerar que la movilización de la sociedad civil y, en particular, de las comunidades podría reemplazar la intervención de los poderes públicos en educación. La experiencia de numerosos procesos de descentralización de la educación que se llevaron a cabo entre 1960 y el momento de realización de la 46ª CIE demostró que eso no era así. En realidad, numerosos procesos de descentralización educativa que minimizaron la necesidad de intervención de los poderes públicos a todos los niveles (nacional, provincial o municipal) o en todos sus sectores (ejecutivo, legislativo y judicial) demostraron ser incapaces de atender mejor las necesidades educativas de la población.

La CIE 2001 resaltó que, junto a la promoción de nuevas alianzas con la sociedad, las políticas educativas también tienen que promover nuevas formas de diálogo político, que incluyan a la sociedad pero que no abandonen el desafío de construir y dar seguimiento a políticas educativas de largo plazo a nivel nacional.

El concepto de diálogo político fue utilizado con más énfasis que en otras ocasiones, para transmitir la idea de la necesidad de promover un intercambio informado y permanente entre los altos responsables de las políticas públicas, las organizaciones sociales con representación nacional y —también— las comunidades locales y sus representantes.

La claridad con que se presentó la necesidad de imbricación entre las prácticas escolares, las nuevas alianzas entre las escuelas y las comunidades, y la renovación de las políticas públicas da cuenta del esfuerzo por asociar las dimensiones técnica, social y política en la búsqueda de la calidad de la educación para todos y, en particular, en aquellos aspectos de esa calidad que son decisivos para aprender a vivir juntos.



## HUMANIZAR LA MUNDIALIZACIÓN

La pobreza, sobre todo la pobreza extrema, es el medio más eficaz que hemos inventado para socavar el derecho a la educación e impedir [que las personas] tengan la oportunidad de acceder a la educación.

**John Daniel,**  
Subdirector General de Educación, UNESCO

En todo el mundo, la humanidad está atormentada por problemas y retos que son, en realidad, manifestaciones de la pobreza: el problema más mortífero que tiene la humanidad. La pobreza no se define solamente por la falta de ingresos o el consumo reducido, también tiene dimensiones no monetarias: falta de acceso a los servicios públicos y a las posibilidades de hacerse escuchar, carencia de oportunidades, vulnerabilidad, inseguridad, impotencia, etc. Nuestra [política educativa] no se puede implementar eficazmente sin la participación de las masas rurales, en particular de los pobres y las mujeres. Etiopía necesita un sistema de educación orientado hacia la agricultura, no sólo para aumentar la productividad agrícola, sino también para limitar el desempleo urbano y así aliviar la pobreza.

**Gennet Zewdie,**  
Ministra de Educación, Etiopía

¿Cómo hacer entender a una buena parte de los niños de la aldea planetaria que deben ir a la escuela mientras mueren de hambre, enfermedad y sequía? La brecha es inconmensurable entre las realidades vividas por una parte de la humanidad y los conceptos fundamentales desarrollados por la Comisión Delors; esta brecha se ahonda aún más con la introducción de las TIC en el ámbito de la educación. Aprender a vivir juntos sólo puede ser un reto superable si cada país tiene la posibilidad de desarrollarse económicamente. Aprender a vivir juntos sólo es objetivamente realizable si cada individuo de la aldea planetaria puede gozar de una vida decente. Aprender a vivir juntos exige también que ninguna cultura domine a otra y que ninguna civilización excluya a otra.

**Boubakeur Benbouzid,  
Ministro de Educación, Argelia**

Kenya es una sociedad multirracial y pluriétnica. [...] Comprender y estimar la diversidad de nuestra cultura [con 42 grupos étnicos] elimina los prejuicios y el miedo a los otros, poniendo así a nuestros niños en condiciones de aprender a vivir juntos. [...] El impacto del VIH/SIDA sobre la educación puede medirse por la pérdida de profesores experimentados, el número creciente de niños huérfanos y la menor capacidad de los padres de familia para solventar la educación. Es por eso que la información sobre el VIH/SIDA se ha incluido en nuestros programas escolares.

**Henry Kosgey,  
Ministro de Educación, Kenya**

¿Qué tipo de porvenir común podemos prever cuando hay personas que viven en un contexto de pobreza generalizada? Nada de bueno ni durable parece realizable conjuntamente mientras que no encontremos una solución a la miseria creciente que agobia a los pobres.

**Ibrahim Ary,  
Ministro de Educación, Níger**

Una de las preocupaciones de la UNESCO y de la comunidad de las Naciones Unidas es encontrar la forma en que la apertura internacional contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de todas las personas.

La 46ª CIE no se planteó si la mundialización es deseable o no, sino cómo encontrar caminos para que los avances en la creación de riquezas, en la ciencia, la tecnología y las comunicaciones estén al servicio del mundo en su totalidad y no sólo de una pequeña parte de los habitantes de las regiones más ricas y poderosas.

En este sentido, el **Relator General de la CIE, Philippe Renard (Bélgica)** recuperó el mensaje de los participantes al afirmar:

“Hay un modelo que no queremos promover, el de los imperios económicos, incluidos los de la información, que dominan el mercado y ahondan la brecha entre los países del Norte y del Sur, que provocan la fuga de cerebros y, a veces, fijan condiciones financieras que provocan la disminución de la calidad de la educación en algunos países. No es ésta la mundialización que nosotros queremos. La prioridad debe ser asignada, sobre todo, a educar a los seres humanos para “vivir juntos”, para hacerlos capaces de analizar y pensar su unicidad y de enriquecerse con lo que los otros tienen de diferente”.

Durante la Conferencia se enfatizó el hecho que la educación es crucial para dar un rostro humano a la mundialización y contribuir así a la paz y el crecimiento. Ella también destacó que la mundialización puede abrir el camino hacia intercambios más intensos y francos entre las culturas, a condición de que se logre revertir cierta tendencia hacia lo que se denominó la “fuerza brutal de la indiferencia”

En efecto, tal como se señalara en la introducción y en el primer capítulo de este texto, la brecha que separa a las naciones y a las comunidades no cesa de ampliarse y de profundizarse, dividiendo a la humanidad en muchos mundos diferentes que se desarrollan a distintas velocidades y enfrentan problemas en parte semejantes, pero en parte también muy diferentes. Algunos de esos problemas tienen en ciertos momentos mayor visibilidad y otros, en cambio, se pueden transformar en un telón de fondo frente al cual las personas corren el riesgo de permanecer indiferentes.

Apenas concluida la 46ª CIE el 11 de septiembre de 2001, cerca de 3.000 personas murieron en una serie de ataques terroristas. Pero, además, algunos cálculos indican que ese mismo día, 35.000 niños murieron de hambre, más de 7.500 personas murieron de SIDA y alrededor de otras 14.000 fueron infectadas, en su mayoría en países agobiados por la pobreza. La posibilidad de aprender y de enseñar a vivir juntos depende del reconocimiento de todos y cada uno de esos problemas, de la capacidad de presentarlos unos al lado de los otros y de avanzar en la comprensión de sus especificidades y, también, de sus interconexiones.

Esto plantea desafíos pedagógicos, económicos, sociales y políticos a nivel de cada grupo profesional, de las comunidades y también del mundo en su conjunto. En ese sentido otro de los mensajes altamente significativos de la 46ª CIE fue la necesidad de compartir también el desarrollo, de financiar solidariamente una educación de calidad para todos como elemento indispensable –pero no suficiente– de la paz, la comprensión internacional y el desarrollo, y de encontrar estrategias compartidas para ese financiamiento a nivel internacional,

que respeten la necesidad de encontrar modelos y estrategias propios para el mejoramiento de la calidad educativa, en lugar de promocionar modelos o recetas uniformes para realidades diversas.

Las Conclusiones y Propuestas de Acción que se reproducen en el capítulo siguiente dan cuenta de la forma en que la 46ª CIE recuperó la complejidad de la realidad y de las acciones necesarias para mejorarla.

El posfacio continúa la reflexión un año más tarde.

Las perspectivas sobre el futuro de quienes sufren las opresiones de nuestro mundo actual están lejos de ser brillantes. Desafortunadamente, su situación no mejorará a no ser que las nociones de "solidaridad internacional" y "cooperación internacional" dejen de manifestarse únicamente en los discursos para traducirse, finalmente, en términos concretos, dando un verdadero sentido a la conciencia de nuestro destino común.

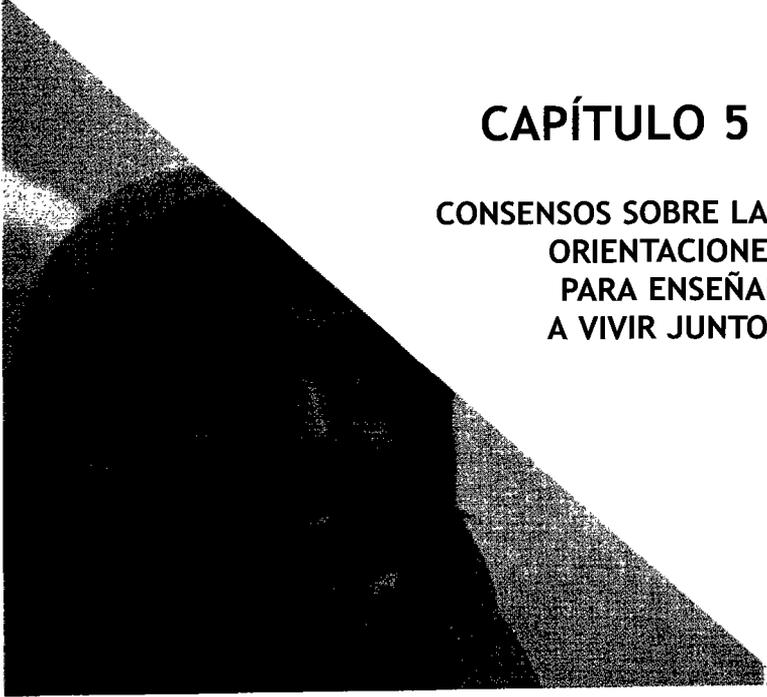
**Abraham B. Borishade,**  
Ministro de Educación, Nigeria

No hay una receta lista para ser aplicada en todas las circunstancias, sino conjuntos de ideas, experiencias e innovaciones que se pueden utilizar, siempre y cuando aprendamos a escuchar y reflexionar juntos.

**Koïchiro Matsuura,**  
Director General, UNESCO



---



## **CAPÍTULO 5 :**

### **CONSENSOS SOBRE LAS ORIENTACIONES PARA ENSEÑAR A VIVIR JUNTOS**

## CAPÍTULO 5 : CONSENSOS SOBRE LAS ORIENTACIONES PARA ENSEÑAR A VIVIR JUNTOS

Las "Conclusiones y propuestas de acción" aprobadas por unanimidad en la 46ª CIE constituyen jalones para un proyecto de renovación de la educación que tome en cuenta la necesidad de aprender a vivir mejor juntos. Ciertamente, las reformas del currículo y las estructuras que ahí se preconizan sólo constituyen orientaciones para el cambio. No obstante, ellas recogen iniciativas ya en curso y pueden inspirar otras que emprenderán las autoridades gubernamentales, así como los otros actores de los sistemas de educación, tanto a nivel nacional como internacional.

Las conclusiones de la CIE no representan una voz aislada: ellas se inscriben en la continuidad de los esfuerzos emprendidos desde siempre para que la educación sirva a la paz, la convivencia nacional e internacional y el mejoramiento de la calidad de vida de todos.

### CONCLUSIONES DE LA 46ª CIE Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

#### *PREÁMBULO*

- 1 La Oficina Internacional de Educación, en su calidad de centro especializado de la UNESCO en materia de contenidos, estructuras y métodos de la educación, ha organizado la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, del 5 al 8 de septiembre de 2001.
- 2 Más de seiscientos participantes, y entre ellos, ochenta ministros y diez viceministros de Educación provenientes de ciento veintisiete Estados Miembros de la UNESCO tomaron parte en los debates, junto con nueve representantes de organizaciones intergubernamentales, de trece organizaciones no gubernamentales y de tres fundaciones.
- 3 El objetivo de profundizar y hacer prosperar el diálogo a nivel de políticas educativas sobre los problemas y las perspectivas de solución con vistas a mejorar la calidad de la educación para aprender a vivir juntos ha sido alcanzado en gran medida. Las siguientes conclusiones y propuestas de acción sólo resumen la profusión de deliberaciones y de trabajos preparatorios, esto es, el Foro Internet, los

mensajes de los ministros, los informes nacionales, las "buenas prácticas" y otros. Todo el conjunto de quehaceres figurará en el informe final, los informes de los talleres y otros documentos que se publicarán después de la Conferencia.

- 4 Las presentes conclusiones, adoptadas el 8 de septiembre de 2001, proceden de los debates principales, de las sesiones plenarias así como de los seis talleres que tuvieron lugar durante la Conferencia. Están destinadas a los gobiernos, las organizaciones internacionales intergubernamentales y no gubernamentales, los maestros y organizaciones de la profesión docente, los medios de comunicación y todos los actores de la sociedad civil, los cuales velan por mejorar la calidad de la educación, favorecer el diálogo y desarrollar la capacidad de vivir juntos.

### A. LOS DESAFÍOS

- 5 Dada la enorme complejidad de los problemas que todas las sociedades han de enfrentar, especialmente la mundialización y las desigualdades inadmisibles dentro de los países y entre ellos, el aprender a vivir juntos, concepto elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se ha convertido en una necesidad en todas las regiones del mundo.
- 6 Uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos sigue siendo el de garantizar y respetar el derecho a la educación para todos. No obstante, el derecho de los niños y las niñas de acceder libremente a las escuelas dista de ser respetado en el mundo, y en particular, en los países que viven situaciones de guerra, ocupación, violencia e intolerancia.
- 7 Recurrir a la educación para que ésta recoja los desafíos que se plantean a las sociedades no es un fenómeno nuevo. No obstante, hoy por hoy, las expectativas se están volviendo cada vez más apremiantes, dando la impresión de que la educación puede resolver por sí misma los problemas que existen en los países y a nivel internacional.
- 8 La educación formal y la educación no formal son instrumentos indispensables para iniciar y promover los procesos de construcción durable de la paz, la democracia y los derechos humanos; sin embargo, ellas no pueden aportar por sí solas soluciones a la complejidad, a las tensiones e inclusive a las contradicciones del mundo contemporáneo.

- 9 No obstante, es preciso, como se pone de manifiesto en la Declaración de Jomtien y en el Marco de Acción de Dakar, que los esfuerzos a nivel nacional e internacional para desarrollar la educación sean complementados con estrategias globales para la erradicación de la pobreza y la promoción de la participación en la vida política, social y cultural.
- 10 La realización del objetivo de la educación para todos va más allá del empeño por alcanzar la escolarización universal. En cada país, la búsqueda de la cohesión social, la lucha contra la desigualdad, el respeto a la diversidad cultural y el acceso a una sociedad del saber que puede ser facilitado por las tecnologías de la información y la comunicación se lograrán por medio de políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación.
- 11 Estas políticas han de superar los obstáculos creados por la desigualdad en el acceso así como por los riesgos de la exclusión en los ámbitos de las lenguas, las ciencias y las tecnologías.
  - En lo que se refiere a las lenguas, cabe observar que numerosos países son multilingües aunque en ellos haya un solo idioma oficial de comunicación.
  - En relación con las ciencias y las tecnologías, en particular aquellas de la información y de la comunicación, la brecha se está ensanchando debido a la desigualdad en el acceso a los avances más recientes.

### ***B. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS***

- 12 Por doquier en el mundo se manifiesta la voluntad de numerosos gobiernos y docentes encaminada a adaptar los contenidos, las estructuras y los métodos de la educación ante los desafíos arriba mencionados.
- 13 Las experiencias de las políticas y las prácticas educativas indican que es necesario enfocar las reformas más como procesos que como productos. Estas pueden surgir tanto de las decisiones gubernamentales como de las iniciativas de las demás partes implicadas. La forma en que son puestas en marcha, que involucra la movilización de todos los actores, es tan importante como el contenido.
- 14 En la comunidad internacional comienza a haber ciertos consensos básicos en lo que se refiere a las líneas de acción para promover la capacidad y la voluntad de vivir juntos. Los responsables de las políticas educativas a nivel nacional han

expresado claramente su voluntad de proseguir la aplicación de esos acuerdos.

- 15 La evaluación de los resultados de los procesos de reforma y de las “buenas prácticas”, permite vislumbrar tanto algunas condiciones propias de cada contexto cultural como resaltar algunas características comunes.

### **C. PROPUESTAS DE ACCIÓN**

- 16 Todo el conjunto de prácticas docentes y educativas para «vivir juntos» debería darse a conocer, ser ampliamente difundido y aprovechado para fortalecer las capacidades endógenas de cada país.
- 17 La formación en materia de diálogo político es indispensable para alcanzar el objetivo principal de mejorar la calidad de la educación para todos.
- 18 Los procesos de reforma deberían continuarse o emprenderse en las áreas siguientes:

#### **LOS CONTENIDOS**

- Adaptar los currículos y actualizar los contenidos para que reflejen:
  - los cambios económicos y sociales acontecidos, especialmente, por causa de la mundialización, la migración y la diversidad cultural;
  - la dimensión ética de los adelantos científicos y tecnológicos;
  - la creciente importancia que cobran la comunicación, la expresión y la capacidad de escuchar y dialogar, en primer lugar en la lengua materna y luego en la lengua oficial del país, así como en una o más lenguas extranjeras;
  - la contribución positiva que podría resultar de la integración de las tecnologías en el proceso de aprendizaje.
- Desarrollar no sólo enfoques y competencias disciplinarios sino también interdisciplinarios.
- Apoyar y fomentar las innovaciones.
- Velar, en el desarrollo de los currículos, por su relevancia en los planos local, nacional e internacional.

#### **LOS MÉTODOS**

- Promover los métodos de aprendizaje activos y el trabajo en grupo.

- Fomentar un desarrollo integral y equilibrado y preparar a la persona para el ejercicio de una ciudadanía activa abierta al mundo.

### *LOS DOCENTES*

- Facilitar una participación genuina de los docentes en la toma de decisiones en la escuela mediante la formación y otros medios.
- Mejorar la formación de los docentes para que puedan desarrollar mejor en sus alumnos los comportamientos y valores de la solidaridad y la tolerancia, preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente y para respetar la diversidad cultural. Modificar las relaciones entre el docente y los alumnos para responder al cambio de la sociedad.
- Mejorar el uso de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente y en las prácticas en las aulas.

### *LA VIDA COTIDIANA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS*

- Crear en la escuela una atmósfera de tolerancia y de respeto que propicie el desarrollo de una cultura democrática.
- Dotar a la escuela de un modo de funcionamiento que estimule la participación de los alumnos en la toma de decisiones.
- Proponer una definición compartida de proyectos y actividades de aprendizaje.

### *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*

- Fomentar la investigación que permita clarificar el concepto de aprender a vivir juntos y sus implicaciones para las políticas y prácticas educativas.
- Promover la investigación sobre la formulación de los contenidos y los métodos de enseñanza relacionados con el aprender a vivir juntos.
- Estimular la realización de estudios comparativos en los contextos subregional, regional y transregional.

- 19 Relaciones entre los asociados
- Dado que la educación no es la única respuesta al desafío de aprender a vivir juntos, su mejora requiere la contribución no sólo de la escuela sino también de todos los actores implicados. Por consiguiente, es preciso constituir y afianzar asociaciones genuinas con el conjunto de la sociedad: los maestros y maestras, las comunidades, las familias, el sector económico, los medios de comunicación, las ONG y las autoridades intelectuales y espirituales.
  - Asimismo, la constitución de asociaciones es necesaria para ampliar el acceso y asegurar el uso efectivo a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- 20 Aprender a vivir juntos requiere políticas de desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que comiencen desde la educación en la primera infancia y presten particular atención al período de la adolescencia (12-18 años).

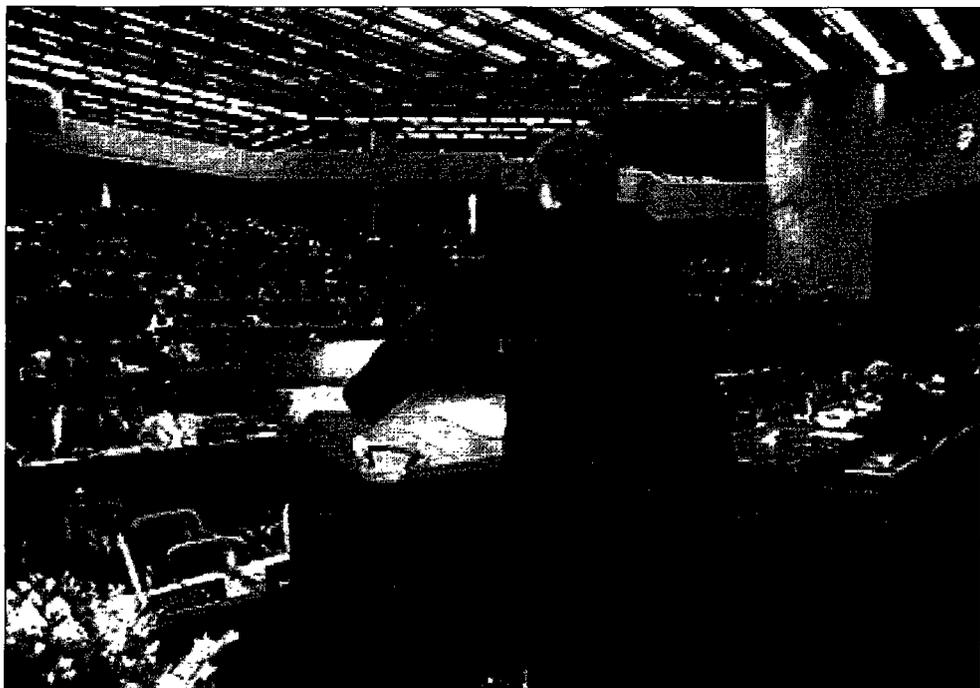
### ***D. COOPERACIÓN INTERNACIONAL***

- 21 El desarrollo de las actividades de la cooperación internacional orientado a mejorar la calidad de la educación para todos para aprender a vivir juntos debería basarse en seis ejes principales:
- el fortalecimiento de la Oficina Internacional de Educación en tanto observatorio de las tendencias, así como de su función en el desarrollo de bancos de datos y de sistemas de información fácilmente accesibles;
  - la recopilación de los resultados de la investigación educativa referida al desarrollo de los contenidos y la promoción de estudios comparativos a nivel subregional y regional, así como su difusión internacional;
  - la creación de redes de cooperación a nivel internacional, regional y subregional que faciliten el intercambio de experiencias y promuevan proyectos conjuntos, a fin de fortalecer las capacidades endógenas;
  - la formación de los decisores de los sistemas educativos en materia de diálogo político, con el fin de promover la definición de objetivos convergentes, la búsqueda de consenso y la movilización de los actores;

- la experimentación de nuevas modalidades de asistencia técnica proporcionadas por los organismos de cooperación bilateral o multilateral, a fin de tener en cuenta no sólo la colaboración Norte-Sur sino también la de Sur-Sur y
- el fortalecimiento de las asociaciones entre la UNESCO y otros organismos intergubernamentales relevantes.

### *E. EL PAPEL DE LA UNESCO Y DE SUS INSTITUTOS ESPECIALIZADOS*

- 22 Las conclusiones de la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación son transmitidas a la 31ª sesión de la Conferencia General de la Organización con el fin de que se tengan en cuenta para enriquecer el proceso de reflexión y afianzar, a corto, mediano y largo plazo, los programas de acción de la UNESCO, de su Oficina Internacional de Educación y de los demás institutos especializados, con vistas a mejorar la calidad de la educación.



---

# POSFACIO:

## APRENDER A VIVIR JUNTOS: ¿HEMOS FRACASADO?

La pregunta está dirigida principalmente a los responsables políticos y a todos los actores nacionales de la comunidad educativa. Y la respuesta debe ser, sin dudas, ambivalente: sí, hemos en parte fracasado o todavía no hemos tenido éxito. No, no hemos fracasado completamente o al menos no en todos los aspectos. Existen en el mundo muchos ejemplos de políticas y prácticas positivas y prometedoras. Hay millones de educadores que se comprometen cotidianamente para hacer de sus clases un espacio donde se aprenda realmente a vivir juntos.

La pregunta también está dirigida a las organizaciones internacionales y a la UNESCO en particular. ¿La acción que se lleva a cabo es apropiada y responde a las preocupaciones actuales? En su introducción a los trabajos de la Comisión II, durante la 31ª Conferencia General de la UNESCO, en 2001, John Daniel, Subdirector General de Educación, recordaba: "Los acontecimientos del 11 de septiembre nos llevan a reconsiderar la importancia relativa de los fines últimos de nuestro trabajo. En particular, nos preguntamos si la aspiración a aprender a vivir juntos no resulta ahora todavía más importante que la construcción de la sociedad del conocimiento."

Cierto consenso parece surgir con bastante claridad: más de la misma educación no es suficiente para mejorar la calidad y es necesario, sin duda, revisar en profundidad las orientaciones de la acción educativa en todo el mundo.

Las Conclusiones y Propuestas de Acción de la 46ª Conferencia Internacional de Educación (CIE) ponen de manifiesto los avances que se han producido en los últimos años en los ministerios de Educación de numerosos países del mundo. A comienzos del siglo XXI se puede afirmar que existe un nuevo consenso respecto de cuáles deben ser algunas de las características del paradigma educativo que contribuya a promover la educación para la paz, el desarrollo y la cohesión social, pilares del "vivir juntos". Contenidos para la comprensión internacional, en interacción dinámica con contenidos para la construcción de las identidades locales y grupales, métodos y prácticas institucionales activos que promueven la ciudadanía y diversas formas de participación social democrática constituyen un sólido patrimonio de proclamas y propuestas educativas emanadas de un vasto conjunto de países y



de la comunidad internacional de ministros de Educación. Aun cuando la participación de la sociedad civil en esta Conferencia no pudo ser todo lo activa que sería necesario, organizaciones no gubernamentales muy importantes, como la Internacional de la Educación, aportaron una gran contribución.

Por otra parte, durante la 46ª CIE también se puso de manifiesto que en todos los continentes existe una considerable capacidad innovadora para avanzar en la dirección de las características buscadas. Esa capacidad se refleja en políticas, programas y proyectos a diferentes niveles de la realidad educativa: nacional, provincial, local o institucional. Sin embargo, está todavía reducida a un número limitado de escuelas. Si bien en muchos establecimientos educativos se puede detectar uno u otro rasgo innovador, correspondiente al tipo de educación que las conclusiones de la 46ª CIE desean promover, en la gran mayoría prevalecen los rasgos característicos de una educación cuyos límites el siglo XX se encargó de poner en descubierto. En efecto, ninguno de los participantes de la 46ª CIE dudaría en reconocer la existencia de una significativa distancia entre la proclama consensual de ciertas características de la educación para vivir juntos y su avance gradual.

## EL DESAFÍO DE LA INVENCIÓN DE POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El desafío de la primera década del siglo XXI es encontrar los caminos para hacer realidad el consenso de la nueva “utopía educativa”: contenidos actualizados, a la vez mundiales y locales, métodos activos que reconozcan la centralidad de los procesos de aprendizaje y la importancia de la intervención activa de los docentes, una vida escolar dinámica que promueva los valores de la ciudadanía e instituciones educativas asociadas a las comunidades locales, sin estar encadenadas a ellas.

Si bien los debates de la 46ª CIE pusieron más énfasis en desarrollar el consenso sobre la educación del siglo XXI para aprender a vivir juntos y sobre los progresos que pueden registrarse ya como una realidad en esa dirección, la práctica político-educativa de comienzos de siglo permite suponer que la universalización del tipo de educación que la humanidad necesita para sobrevivir y desarrollarse requiere avanzar en la comprensión y en la capacidad de gestión de las que podrían denominarse políticas de promoción de la calidad de la educación.

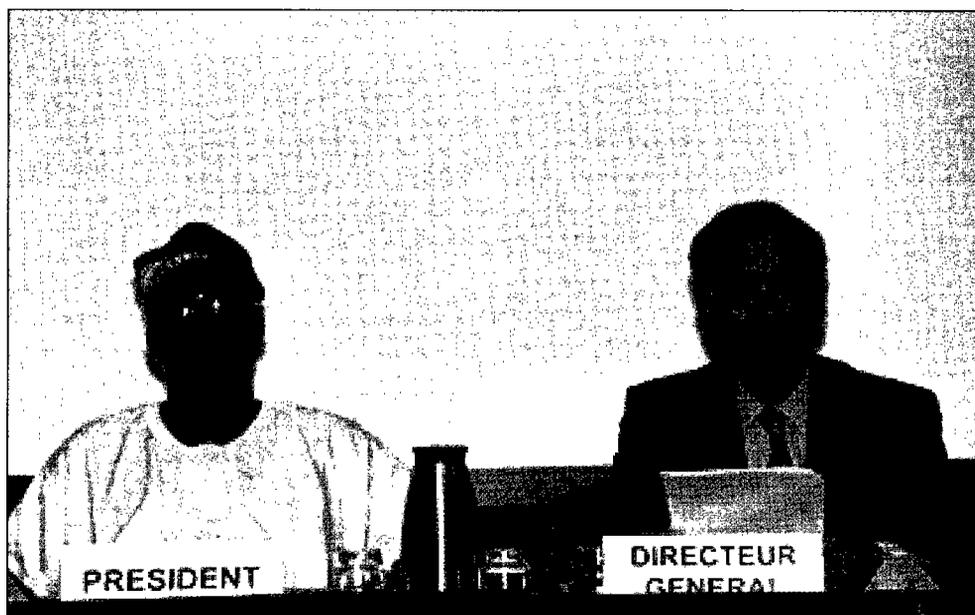
Las políticas de promoción de la calidad de la educación son muy variadas. En la 46ª CIE se presentaron algunas de ellas y en los informes nacionales de los países se multiplican. Entre aquellas presentadas en la Conferencia se destacan algunos procesos de reforma curricular, las políticas de participación de las alumnas, los alumnos y sus docentes en la vida cotidiana de los establecimientos educativos, la promoción de pedagogías de acceso al conocimiento científico que tengan en cuenta la dimensión ética, el aprendizaje de métodos de trabajo y de la producción económica, las políticas de promoción de la integración de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en asociación con pedagogías interactivas y colectivas —en lugar de la promoción de la interacción de cada alumno individual con las pantallas— la incorporación de las prácticas artísticas y culturales de diversos grupos de niños y jóvenes; la promoción del multilingüismo y muchas otras.

Pero tanto o más importante que el conocimiento de las políticas de promoción de la calidad de la educación para aprender a vivir juntos que se están llevando adelante es saber cómo avanzan y con qué dificultades tropiezan. La acción cotidiana que demanda la Educación para Todos, a través de la promoción de una educación integradora y del mejoramiento de la calidad de la

educación, exige una perseverancia y una energía sin límites. Es por ello que los actores no siempre tienen las condiciones para transmitir de manera sistemática más información y una elaborada sistematización de ese cómo.

Ciertos informes nacionales presentados en la 46ª CIE, los resultados de algunas —aún muy pocas— investigaciones sobre las dinámicas del cambio educativo (Tyack y Cuban, 1995) y numerosos diálogos entre los participantes en la Conferencia permiten formular la hipótesis de que el diseño, la puesta en marcha y el sostenimiento permanente y sistemático de las políticas de promoción de la calidad de la educación requieren mucho más tiempo del esperado. Los políticos educativos expertos, con años de experiencia, saben muy bien que —como lo expresan las Conclusiones de la 46ª CIE— los cambios en la calidad de la educación —y en particular en aquellas de sus dimensiones más estrechamente asociadas con la posibilidad de aprender a vivir juntos— son mucho más lentos de lo que la humanidad desearía.

Esos políticos expertos saben, además, que la puesta en marcha y el sostenimiento permanente y sistemático de políticas de promoción de la calidad de la educación para vivir juntos requiere una gran capacidad de navegación en un escenario caracterizado por viejas y nuevas tensiones.



## LAS POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN FRENTE A LAS NUEVAS TENSIONES EN EL CAMPO EDUCATIVO

En efecto, las políticas educativas para promover la calidad de la Educación para Todos para aprender a vivir juntos tienen la peculiaridad de enfrentar una serie de tensiones diferentes de las que caracterizan la expansión de los sistemas educativos. Esta nueva serie de tensiones se puede organizar en tres grupos. El primero se refiere a las tensiones "institucionales", el segundo a las tensiones "pedagógicas" y el tercero a las tensiones "culturales".

Las tensiones institucionales están asociadas a la expectativa y a la promoción de la innovación en un sistema y en un conjunto de prácticas y de dispositivos que fueron inventados para la reproducción. Aquella célebre frase del sociólogo Emile Durkheim que define a la educación como "la actividad intencionada de las generaciones adultas para transmitir la cultura a las generaciones más jóvenes", asentada en el supuesto de la perdurabilidad de los conocimientos, los valores y las prácticas sociales, captó mejor que ninguna otra el carácter reproductor de la educación y de los sistemas educativos tradicionales. Los órganos de gobierno y supervisión de la educación, por ejemplo, fueron creados para vigilar la calidad de la reproducción de prácticas y de contenidos considerados permanentes en sistemas cerrados. De repente se le pide a esos mismos sistemas que innoven, que sean creativos, que den paso a la diversidad y que no se cierren sobre sí mismos. En algunos países se les solicita a los maestros y maestras formados para enseñar las mismas lecciones de acuerdo a currículos rígidos y para transmitir la idea de "nación" que respondan a currículos flexibles, a la vez mundiales y locales, en los que el mundo y la comunidad adquieren una nueva dimensión en un equilibrio inestable y complejo con la nación. En contextos poscoloniales o en países en transición se solicita a los sistemas educativos, por el contrario, que contribuyan a crear nuevas "naciones", recuperando tradiciones de pueblos subsumidos en unidades políticas que los desconocían, pero también en interacción con contenidos locales y mundiales. Estas tensiones institucionales están intrínsecamente ligadas a las tensiones pedagógicas y culturales.

Las tensiones pedagógicas están a su vez asociadas a la evidencia de la importancia del conocimiento pero, al mismo tiempo, de su rápida caducidad. Ya hacia fines del siglo XX la

información se renovaba a una velocidad mucho mayor de la que se requiere para la adquisición de la ya disponible. Pero resulta que no hay conocimiento posible sin un riguroso manejo de información actualizada. Esta situación impone a la educación el doble movimiento de facilitar por un lado el acceso a la información y despertar por el otro, la conciencia de su caducidad, alentando a la vez el ejercicio de prácticas de aprendizaje que perduren más allá de la propia información. Pero, además, esas prácticas de aprendizaje son diferentes según las edades, las características individuales y las diversas culturas y deben ser crecientemente autónomas. En este sentido, las convocatorias a centrar la educación en los educandos merecen particular atención, a la par que la merecen también aquellas que destacan que no hay acceso posible al conocimiento sin intervenciones profesionales de un nuevo tipo de maestros y profesores.

Las tensiones culturales son el telón de fondo de las precedentes. Están asociadas al cambio civilizatorio que implica la nueva diversidad, calidad y profundidad de las interdependencias mundiales. Los procesos educativos formales, centro principal de interés de la 46<sup>a</sup> CIE, son uno de los ejes de la relación intergeneracional. De la afirmación de Durkheim se derivó también que en su forma habitual ellos fueron inventados en un momento en el cual las generaciones adultas deseaban y podían transmitir su cultura y la de sus antepasados a sus hijos y, a través de ellos, a sus nietos y bisnietos. Ellos confiaban en que esa transmisión iba a garantizar a las generaciones futuras una mejor calidad de vida. Esa confianza les daba, a su vez, energía para la acción educadora y esa energía era capitalizada por las políticas educativas bajo la forma de legitimación de las propuestas de expansión educativa.

A comienzos del siglo XXI, en cambio, las tendencias a la marginación y la dualización social y los crecientes problemas laborales ponen en duda la eficacia misma de la educación para mejorar la calidad de vida. Dicho en otros términos, cuando grandes contingentes de la población mundial se preguntan si el mejoramiento de su calidad de vida es posible, se preguntan también si vale la pena educarse y educar a sus hijos. La realidad muestra que, si bien en ese contexto la educación no garantiza el progreso indefinido al que aspiraba, sin educación no existe ninguna posibilidad de integración a formas de vida que permitan el desarrollo y la paz. Sin educación o con una educación que no facilita la cohesión social, el deseo y la capacidad de vivir juntos, no existe la posibilidad de vivir juntos. La edu-

cación de calidad para aprender a vivir juntos es, en consecuencia, condición necesaria aunque no suficiente para la supervivencia de la humanidad.

La construcción de una educación para vivir juntos requiere una brújula y capacidad para navegar. La brújula es la visión y la capacidad de navegar son ciertas competencias para liderar la acción. Pero la visión es más rica y pertinente si se elabora también a través de un tipo de acción específica: el diálogo político.

### **LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL DIÁLOGO POLÍTICO EN LA ELABORACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

La penúltima década del siglo XX se caracterizó por la confianza que se depositó en los dispositivos de regulación y control de la educación para la construcción de una educación de calidad. En efecto, la década de 1980 ubicó en el centro de los proyectos educativos la construcción de normas y la evaluación de los logros de aprendizaje de los alumnos, en particular en lengua y en matemática. El espíritu de la década estaba fuertemente influenciado por la idea de que para lograr una mejor calidad educativa se requerían más y mejores definiciones respecto de qué y cuánto se debía saber y más y mejores pruebas para medir con exactitud si eso se sabía.

Es interesante notar que, al menos durante la 46<sup>a</sup> CIE, las delegaciones ministeriales presentes parecieron prestar mucha menor atención a este tipo de cuestiones. Si bien algunas presentaciones académicas de alto nivel pusieron el acento en la importancia de apoyarse en los resultados de la investigación (Audigier y Bottani, 2002), los delegados dieron prioridad a otros temas. En efecto, parecería que a la hora de poner en el centro de la definición de la calidad de la educación su contribución a la vida en común, las cuestiones de la normalización y de la evaluación no fueran tan valoradas como palancas de promoción de cambios.

La investigación, las buenas prácticas y, sobre todo, el diálogo sobre las políticas educativas tanto en el ámbito internacional como nacional compiten con aquéllas o las complementan. Probablemente la prioridad que dieron los equipos ministeriales a estos temas esté en relación proporcional con la poca atención que se les prestó en las

décadas precedentes y con el hecho de que la visión desarrollada en la 46ª CIE tiene una vocación universal y es por lo mismo insuficiente.

Una visión que insiste sobre la importancia de la diversidad y de lo local, es decir de cada contexto, requiere una gran capacidad de reconstrucción y de reapropiación creativa. Requiere un sólido conocimiento histórico y una elevada capacidad de comparación contextualizada para evitar transferencias acríticas de modelos inadecuados. Ese conocimiento histórico y esa elevada capacidad de comparación contextualizada sólo se alcanzan si se dispone de resultados de investigación y si se dialoga con capacidad crítica y respeto.

Tal como lo muestra un reciente estudio de la OCDE (2001), el papel de la investigación para la promoción de la innovación en el sector educativo está fuertemente rezagado en relación, por ejemplo, al que posee en el sector de la salud. La disponibilidad de series de datos válidos y confiables comparables y disponibles para el análisis de tendencias cualitativas, la investigación de procesos, la promoción de "experimentos diseñados" (De Corte y Verschaffel, 2002), la evaluación de programas y proyectos y las bases de datos de "buenas prácticas" evaluadas de acuerdo a criterios consensuados y sistematizados, accesibles a todos, son una rareza en el sector educativo. Su puesta a disposición de las escuelas, su utilización en la formación inicial y en servicio de los profesores y en las actividades de capacitación organizadas por los sindicatos tampoco son suficientemente frecuentes. El enfoque normativo sigue predominando en esa formación por sobre el que privilegia el desarrollo de la autonomía de los actores a través de la puesta a disposición de información valiosa y bien seleccionada y de instrumentos que ayuden a la reflexión.

El diálogo político en educación no es otra cosa que el intercambio sobre los temas educativos relevantes, con el fin de alcanzar acuerdos y precisar los desacuerdos no sólo sobre qué se debe hacer en cada contexto particular sino también, y muy especialmente, sobre cómo hacerlo: en qué orden y con qué metodología abordar las diferentes dimensiones del cambio, qué implicaciones trae cada decisión y qué precio está dispuesto a pagar cada uno para lograr avances compartidos. Pero el intercambio entre los actores específicamente educativos (maestros y maestras, profesores, padres y alumnos) y los actores que inciden en la educación (responsables políticos, empresarios, dirigentes sindicales y religiosos,

---

entre otros) sobre la promoción de la calidad de la educación para aprender a vivir juntos es cada vez más frecuente.

Sus logros, sin embargo, no son todavía todo lo fértiles que se podría desear. En ocasiones, los procesos son muy largos y, pese a la buena voluntad de todos los participantes, no concluyen en acuerdos potentes de largo alcance. La novedad de la 46ª CIE es el reconocimiento compartido de la necesidad de formación para mejorar la calidad de ese diálogo. Este reconocimiento, así como el llamado de atención respecto de los límites del cambio educativo y de la necesidad de cambios sociales para que el primero tenga lugar, constituyen una declaración de modestia y una demostración de equilibrio por parte de los participantes. Son al mismo tiempo una demostración de coherencia entre la demanda de promoción de la educación durante toda la vida y la asunción de la necesidad de formación en los más altos niveles de las decisiones educativas.

Para construir asociaciones más sólidas es indispensable mejorar las capacidades de comunicación y de negociación sustentadas en los resultados de la investigación y en un mejor conocimiento de la innovación. La comunicación, la negociación y la construcción de asociaciones son, en consecuencia, elementos indispensables de la capacidad de navegar entre las tensiones y sin perder de vista la brújula de la visión, a su vez en permanente proceso de construcción y reconstrucción.

En relación con las reuniones anteriores, las Conclusiones y Propuestas de Acción de la 46ª CIE sobre "Educación para Todos para Aprender a Vivir Juntos en el siglo XXI: Problemas y Soluciones" pueden parecer más modestas. Son, sin embargo, mucho más desafiantes en términos de todo lo que es necesario emprender para que puedan verse reflejadas en cambios que eviten que el siglo XXI culmine con un balance de muertes, daños y sufrimientos similar al del siglo anterior.

**ANEXO 1:  
COMPOSICIÓN DE LA MESA DIRECTIVA  
DE LA 46A. SESIÓN DE LA CIE**

Presidente:      Excmo. Sr. Prof. Abraham B. BORISHADE (Nigeria)

Vicepresidentes:

Sr. Pieter DE MEIJER (Países Bajos)

Excmo. Sr. Eduard ZEMAN (República Checa)

Excmo. Sr. Radu DAMIAN (Rumania)

Excma. Sra. Mariana AYLWIN OYARZÚN (Chile)

Excmo. Sr. Burchell WHITEMAN (Jamaica)

Excmo. Sr. Im SETHY (Camboya)

Excmo. Sr. Xincheng ZHANG (China)

Excmo. Sr. Henry KOSGEY (Kenya)

Excmo. Sr. Prof. Najib ZEROUAZLI OUARITI (Marruecos)

Excmo. Sr. Moncer ROUISSI (Túnez)

Relator General:      Sr. Philippe RENARD (Bélgica)

**ANEXO 2:  
PARTICIPANTES DE LOS DOS GRANDES DEBATES  
Y LOS SEIS TALLERES**

**MAJOR DEBATE I / GRAND DEBAT I / GRAN DEBATE I**

One world, one future: education and  
the challenge of globalization

Un monde, un avenir: l'éducation et  
le défi de la mondialisation

Un mundo, un futuro: la educación y el  
desafío de la mundialización

Sr. Pablo LATAPI ORTEGA, Periodista  
TV Azteca, México

**Key Speakers/Intervenants/Participantes :**

- Excmo. Sr. Dr. Mohammed J.K. AL GHATAM, Ministro de Educación, Bahréin
- Excmo. Sr. Prof. Abraham BORISHADE, Ministro de Educación, Nigeria
- Excmo. Sr. Burchell WHITEMAN, Ministro de Educación, Juventud y Culto, Jamaica
- Excmo. Sr. Dr. Sirikorn MANEERIN, Diputado Ministro de Educación, Tailandia
- Sr. Aaron BENAVIDES, Profesor, Departamento de Sociología y Antropología, Universidad Hebrea de Jerusalén, Mt. Scopus, Israel
- Sr. Alejandro TIANA, Profesor, Facultad de Educación, UNED, Madrid, España

**MAJOR DEBATE II / GRAND DEBAT II /  
GRAN DEBATE II**

Quality education for all for living together in the twenty-first century : intensifying the international policy dialogue on structures, contents, methods and means of education, and mobilizing the actors and partnerships

Éducation de qualité pour tous pour vivre ensemble au XXIe siècle : intensifier le dialogue politique international sur les structures, les contenus, les méthodes et les moyens d'enseignement, mobiliser les acteurs et les partenariats

Educación de calidad para todos para vivir juntos en el siglo XXI: intensificar el diálogo político internacional sobre las estructuras, los contenidos, los métodos y los medios de enseñanza, y movilizar a los actores y los asociados

Moderator/Animateur/Moderador :

M. Daniel BERNARD, Directeur, Léman Bleu Télévision, Suiza

Key Speakers/Intervenants/Participantes

- Excmo. Sr. Najib ZEROUAZLI OUARITI, Ministro de la Enseñanza Superior, la Formación de Dirigentes y la Investigación Científica, Marruecos
- Sr. Ricardo SANTOS, Senador, Brazil
- Sr. Pierre THENARD, Asesor Técnico del Gabinete del Ministro Delegado para la Cooperación y la Francofonía, Francia
- Sr. Thomas BEDIAKO, Coordinador en Jefe para la Región del África, Educación Internacional, Ghana
- Sr. Moncef GUITOUNI, Presidente de la Federación Internacional para la Educación de los Padres, Montreal, Canadá
- Sra. Michèle RIBOUD, Directora de la División Desarrollo Humano, Banco Mundial, Washington
- Sr. Kasimier KORAB, Director del Departamento de Estrategia y Desarrollo, Ministerio de Educación, Polonia
- Dra. Ella YULAELOWATI, Directora de la División Currículo de Enseñanza Primaria, Ministerio de Educación, Indonesia

## WORKSHOP 1 / ATELIER 1 / TALLER 1

Citizenship education: learning at school and in society

L'éducation à la citoyenneté : les apprentissages scolaires et sociaux

La educación para la ciudadanía: aprendizajes escolares y sociales

Elaboration of Discussion Paper	Centro Danés de Desarrollo
Elaboration document de débat	e Investigación para la
Autor del documento de debate	Educación de Adultos,
	Copenhague

Co-organization and financing	Ministerio de Educación,
Co-organisation et financement	Dinamarca
Coorganización y financiación	

Moderator/Animateur/Moderador :	Sr. Sveinn EINARSSON,
	Consejero de Cultura,
	Islandia

Rapporteur/Rapporteur/Relator:	Sr. César BIRZEA, Director del
	Instituto de Ciencias de la
	Educación, Rumania

### Key Speakers/Intervenants/Participantes:

- Excm. Sra. Mariana AYLWIN OYARZUN, Ministra de Educación, Chile
- Excm. Sra. Margrethe VESTAGER, Ministra de Educación, Dinamarca
- Sr. Benali BENZAGHOU, Rector de la Universidad de Ciencias y Tecnología, Argelia
- Sr. Samuel LEE, Director del Centro de Educación para la Comprensión Internacional de Asia y el Pacífico, República de Corea
- Sr. Cliff OLIVIER, Coordinador del Proyecto Ciencia de la Vida, Namibia.

Introductory Video :	Citizenship practices : school and social learning (Geneva)
----------------------	---

Vidéo d'introduction :	Pratiques de la citoyenneté : l'école et l'apprentissage social (Genève)
------------------------	--

Videocinta de presentación :	Prácticas de la ciudadanía : la escuela y el aprendizaje social (Ginebra)
------------------------------	---

**WORKSHOP 2 / ATELIER 2 / TALLER 2**

Social exclusion and violence : Education for social cohesion  
Exclusion sociale et violences : L'éducation pour la cohésion sociale  
Exclusión social y violencia : La educación para la cohesión social

Elaboration of Discussion Paper  
Elaboration document de débat Sr. Sobhi TAWIL (IUED)  
Autor del documento de debate

Co-organization Instituto Universitario de  
Co-organisation Estudios del Desarrollo  
Coorganización (IUED), Ginebra

Financing  
Financement Ministerio de Educación, Argentina  
Financiación

Moderator/Animateur/Moderador : Sr. Jean-Pierre GONTARD,  
Director Adjunto del IUED

Rapporteur/Rapporteur/Relator : Sr. Joo-Seok KIM, Ministro, Diputado  
Delegado Permanente para la UNESCO,

**Key Speakers/Intervenants/Participantes:**

- Excmo. Sr. Pierre NZILA, Ministro de Enseñanza Primaria, Secundaria y Superior de la República del Congo
- Sr. Antanas MOCKUS, Alcalde de Bogotá, Colombia
- Excm. Sra. Isabel COUSO TAPIA, Secretaria General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, España
- Sr. Ivan IVIC, Profesor, Facultad de Filosofía, Belgrado, Serbia y Montenegro
- Sra. Pari ZARRABI, Socióloga, Ginebra

Introductory Video : Forty School Project (South Africa)  
Vidéo d'introduction : Projet des 40 Ecoles (Afrique du Sud)  
Videocinta de presentación : Proyecto de Cuarenta Escuelas  
(Sudáfrica)

### WORKSHOP 3 / ATELIER 3 / TALLER 3

Common values, cultural diversity and education : what and how to teach?

Valeurs communes, diversité culturelle et éducation : qu'apprendre et comment apprendre ?

Valores comunes, diversidad cultural y educación : ¿qué y cómo aprender?

Elaboration of Discussion Paper

Elaboration document de débat  
Autor del documento de debate

Sr. Luis Enrique LÓPEZ  
(PROIEB-ANDES)

Co-organization

Co-organisation

Coorganización

Programa de Formación en Educación  
Intercultural Bilingüe para los Países  
Andinos (PROIEB-ANDES)

Co-financing

Cofinancement

Cofinanciación

Comisión Nacional  
Alemana para la UNESCO

Sr. Luis Enrique LÓPEZ  
(PROIEB-ANDES)

Moderator/Animateur/Moderador :

Rapporteur/Rapporteur/Relator:

Sr. Mohamadou Aly SALL,  
Director de Enseñanza  
Primaria, Dakar (Senegal)

Key Speakers/Intervenants/Participantes:

- Excm. Sra. Lucija COK, Ministra de Educación y Deporte, Eslovenia
- Sr. Bodo RICHTER, Secretario de Estado, Ministerio de Cultura de los Länder de Sachsen-anhalt, Magdeburgo, Alemania
- Sr. Abdeljalil AKKARI SCKELL, Profesor, Universidad de Friburgo, Suiza
- Dra. Geraldine CASTLETON, Investigadora, Universidad de Griffith, Brisbane, Australia
- Sr. Tesfamichel GERAHTU, Director General del Departamento de Educación, Ministerio de Educación, Eritrea

Introductory Video :

A new meaning for the education system (Nunavut, Canada)

Vidéo d'introduction :

Une nouvelle orientation pour le système éducatif (Nunavut, Canada)

Videocinta de presentación :

Nuevo sentido para el sistema educativo (Nunavut, Canadá)

## WORKSHOP 4 / ATELIER 4 / TALLER 4

Language(s) teaching and learning strategies for understanding and communication

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues pour la compréhension et la communication

Estrategias de enseñanza y aprendizaje de idiomas para la comprensión y la comunicación

Elaboration of Discussion Paper  
Elaboration document de débat  
Autor del documento de debate

Prof. Dr. Theo J. M. VAN ELS,  
Profesor Emérito, Universidad de  
Nijmegen, Países Bajos

Co-organization and financing  
Co-organisation et financement  
Coorganización y financiación

Ministerio de Educación,  
Países Bajos

Moderator/Animateur/Moderador : Prof. Dr. Theo J.M. VAN ELS

Rapporteur/Rapporteur/Relator: Prof. Antonio GUERRA CARABALLO,  
Uruguay

Key Speakers/Intervenants/Participantes:

- Excmo. Sr. Jeff LANTZ, Ministro de Educación, Prince Edward Island, Canadá
- Sr. Abbas SADRI, Asesor del Ministro y Director General de la Oficina de Escuelas Profesionales Superiores, República Islámica de Irán
- Sr. Gabor BOLDISZAR, Consejero General de Administración, Ministerio de Educación, Hungría
- Sra. Blanca Estela COLOP ALVARADO, Coordinadora, División de Educación Maya, UNESCO/PROMEM, Guatemala
- Sr. Abou DIARRA, Director General del Centro Nacional de Educación, Bamako, Malí

Introductory Video : Language Education (Czech Republic)  
Vidéo d'introduction : L'enseignement des langues  
(République Tchèque)  
Videocinta de presentación : Enseñanza de idiomas (República Checa)

## WORKSHOP 5 / ATELIER 5 / TALLER 5

Scientific progress and science teaching: basic knowledge, interdisciplinarity and ethical problems

Progrès scientifique et enseignement des sciences : connaissances de base, interdisciplinarité et problèmes éthiques

Progreso científico y enseñanza de la ciencia: conocimientos básicos, interdisciplinaridad y problemas éticos

Elaboration of Discussion Paper  
Elaboration document de débat  
Autor del documento de debate

M. Jean-Marie SANI,  
Ciudad de las Ciencias y de la  
Industria, La Villette, París

Co-organization  
Co-organisation  
Coorganización

Ciudad de las Ciencias y de la  
Industria, La Villette, París

Financing  
Financement  
Financiación

Noruega y Finlandia (Fondo Especial  
para el Seguimiento de Dakar)

Moderator/Animateur/Moderador :

Sr. Jean-Marie SANI  
Ciudad de las Ciencias  
y de la Industria, París

Rapporteur/Rapporteur/Relator:

Sra. Naïma TABET  
Secretaría General, Comisión  
Nacional Marroquí para la UNESCO

Key Speakers/Intervenants/Participantes:

- Excmo. Sr. Dr. S.C. MUMBENGEWU, Ministro de Educación Superior y Tecnología, Zimbabue
- Prof. Jaak AAVIKSOO, Profesor, Rector de la Universidad de Tartu, Estonia
- Dr Pablo LATAPI SARRE, Profesor, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., México
- Sr. Shigeo YOSHIKAWA, Especialista en Currículo, Ministerio de Educación, Japón
- Sra. Doris JORDE, Catedrática, Universidad de Oslo, Noruega

Introductory Video :

Awareness of solar energy and  
renewable energy (Cuba)

Vidéo d'introduction :

Sensibilisation à l'énergie solaire et  
aux énergies renouvelables (Cuba)

Videocinta de presentación :

Concientización sobre la energía solar  
y las energías renovables (Cuba)

**WORKSHOP 6 / ATELIER 6 / TALLER 6**

Narrowing the gap between the information rich and the information poor: new technologies and the future of education

Réduire le fossé entre ceux qui sont riches et ceux qui sont pauvres en termes d'accès à l'information :

Les nouvelles technologies et l'avenir de l'éducation

Reducir la brecha entre ricos y pobres en información : las nuevas tecnologías y el futuro de la escuela

Elaboration of Discussion Paper : Sr Vis NAIDOO, The  
Elaboration document de débat : Commonwealth of Learning,  
Autor del documento de debate : Vancouver (Canadá)

Co-organization : The Commonwealth of  
Co-organisation : Learning (COL)  
Coorganización :

Financing Noruega y Finlandia (Fondo  
Financement Especial para el  
Financiación Seguimiento de Dakar)

Moderator/Animateur/Moderador : Sr. Vis NAIDOO,  
The Commonwealth of Learning

Rapporteur/Rapporteur/Relator : Sra. Marie-Lison FOUGÈRE,  
Directora de la Dirección de Políticas  
y Programas, Ministerio de Educación  
de Ontario, Canadá

**Key Speakers/Intervenants/Participantes:**

- Excmo. Sr. Louis Steven OBEEGADOO, Ministro de Educación e Investigación Científica, Mauricio
- Dra. Johanna LASONEN, Profesora, Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Jyvaskyla, Finlandia
- Sra. Heba RAMZY, Directora del Regional Information Technology & Software Engineering Center (RITSEC), El Cairo, Egipto
- Prof. Alexey SEMENOV, Rector del Instituto Moscovita de Desarrollo Docente, Moscú, Federación Rusa
- Sr. Siva SUBRAMANIAN, Secretario General de NUTP, Educación Internacional, Kuala Lumpur, Malasia

Introductory video : Internet mobile unit (Malaysia)  
Vidéo d'introduction : L'Unité Mobile Internet (Malaisie)  
Videocinta de presentación : Unidad Móvil Internet (Malasia)

---

## REFERENCIAS Y SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Audigier, F.; Bottani, N. (comps.), 2002. *Education et vivre ensemble*, Actas del seminario "La problemática de vivir juntos en los programas curriculares", Ginebra, 3 y 4 de septiembre de 2001. Ginebra, Service de la recherche en éducation.
- Banco mundial. 2001. *World development report 2000/2001. Attacking poverty*. Nueva York, Oxford University Press. [Versión en línea (formato PDF y TXT): <http://www.worldbank.org/> sección Documents & Reports. Consulta: 31 de diciembre de 2002.]
- Benavot, A. 2002. Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación. *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 1, marzo, Ginebra, OIE-UNESCO.
- OIE-UNESCO. 2001. *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones. Documento de referencia*. ED/BIE/CONFINTED 46/3. Ginebra, OIE-UNESCO. [Versión en línea: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46docsums.htm>. Consulta: diciembre de 2002.]
- OIE-UNESCO. 2001. *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones. Documentos de ayuda a las discusiones*. ED/BIE/CONFINTED/ 46/4. Ginebra, OIE-UNESCO. [Versión en línea: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46wssums.htm>. Consulta: diciembre de 2002.]
- OIE-UNESCO. 2001. *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones. Conclusiones y propuestas de acción*. ED/CONFINTED 46/6. Ginebra, OIE-UNESCO. [Versión en línea: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46conclus.htm>. Consulta: diciembre de 2002.]
- OIE-UNESCO. 2001. *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones. Mensajes de Ministros de Educación*. Ginebra, OIE-UNESCO. [Versión en línea: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46miniss.htm>. Consulta: diciembre de 2002.]
- OIE-UNESCO. 2001. *Información e innovación en educación*, n<sup>os</sup> 107, 108 y 109, Ginebra, OIE-UNESCO. [Versión en línea (formato PDF): <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Innovation/innovation.home.htm#esp>. Consulta: diciembre de 2002.]
- OIE-UNESCO. 2001. *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada*, n° 119, Dossier: "Aprender a vivir juntos", septiembre 2001, y n° 121, Dossier: "La educación para aprender a vivir juntos". marzo 2002, Ginebra, OIE.
- Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All; UNDP; UNICEF; World Bank. *Meeting basic learning needs: a new vision for the 1990s*. World Conference on Education for All, Jomtien, 1990. Nueva York, 1990.
- De Corte, E.; Verschaffel, L. 2002. Comunidades de aprendizaje dinámico: experimentos de concepción como medio de superar la división entre teoría y práctica. *Perspectivas*, vol. XXXII, no. 4, diciembre.
- Delors, J. y otros. 1996. *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París, UNESCO.
- Faure, E. 1973. *Aprender a ser*. Madrid, Alianza/UNESCO.

- Ki-Zerbo, J. 1990. *Eduquer ou périr*. París, Ediciones UNESCO-UNICEF.
- Mittelstrass, J. 2001. Nuevos desafíos para la educación y la investigación en una economía mundial. *Perspectivas*, vol. XXXI, n° 3, septiembre, Ginebra, OIE-UNESCO.
- Mockus, A. 2002. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 1, marzo, Ginebra, OIE-UNESCO.
- Morin, E. 2001. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París, UNESCO. [Versión en línea: <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/>. Consulta: diciembre de 2002.]
- OECD. 2001. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. París OECD. [Versión en línea (formatos HTML y PDF): <http://www.pisa.oecd.org/>. Consulta: diciembre de 2002.]
- PNUD. 2000. *Human Development Report 2000. Human rights and human development*. Nueva York, Oxford University Press.
- PNUD. 2001. *Informe sobre desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. México, Ediciones Mundi-Prensa. [Versión en línea (formato PDF): <http://www.undp.org/hdr2001/spanish/>. Consulta: 31 de diciembre de 2002.]
- PNUD. 2002. *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid, Ediciones Mundi-Prensa. [Versión en línea (formato PDF): <http://www.undp.org/hdr2002/spanish/>. Consulta: 31 de diciembre de 2002.]
- Stiglitz, J.E. 2002. *El malestar en la globalización*. Madrid, Taurus.
- Tiana, A. 2002. ¿Están preparados nuestros jóvenes?. *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 1, marzo, Ginebra, OIE-UNESCO.
- Trier, U.P. 2001. Escenarios futuros de la educación: una ventana hacia lo desconocido. *Perspectivas*, vol. XXXI, n° 3, septiembre, Ginebra, OIE-UNESCO.
- Tyack, D.; Cuban. L. 1995. *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- UNESCO. 2000. *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation: vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. París, Editions UNESCO.
- UNESCO. 2000. *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. París, UNESCO.
- Watkins, K. 2001. *The Oxfam Education Report*. Londres, Oxfam GB. [Versión en línea (formato PDF): <http://www.oxfam.org.uk/educationnow/edreport/report.htm>. Consulta: diciembre de 2002.]
- Wiltshire, W. 2001. La educación para el fomento de la cohesión social y de una cultura de la no violencia. *Perspectivas*, vol. XXXI, n° 3, septiembre, Ginebra, OIE-UNESCO.